

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM**

2018-2020

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Denisa Novotná**

**Motivace zaměstnanců ke studiu cizích jazyků – zejména  
k angličtině**

Praha 2020

Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Josef Petrášek

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

MASTER COMBINED STUDIES

2018-2020

**DIPLOMA THESIS**

**Denisa Novotná**

**Motivation of employees to study foreign languages –  
particularly the English language**

Prague 2020

The Diploma Thesis Work Supervisor: PaedDr. Josef Petrášek

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne .....

Denisa Novotná

## **Poděkování**

Děkuji PaedDr. Josefovi Petráškovi za odborné vedení práce, poskytování rad a cenných podnětů.

## **Anotace**

Tato diplomová práce se zabývá problematikou vzdělávání dospělých, jejich motivací a překážkami. Popisuje motivaci a překážky v kontextu dalšího (profesního) vzdělávání, konkrétně při studiu cizích jazyků (angličtiny) ve firemních prostředích. Rovněž charakterizuje problémy, které dospělí během studia řeší. Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. V teoretické části je vymezeno obecně vzdělávání a celoživotní vzdělávání a učení, definován dospělý jedinec v rámci dalšího vzdělávání a popsána problematika motivace. Práce se dále věnuje procesu rozvoje lidských zdrojů v organizaci a profesnímu vzdělávání. Empirická část analyzuje výsledky dotazníkového šetření, vyhodnocuje konkrétní motivy a bariéry, se kterými se dospělí (zaměstnanci vybraných českých firem) při studiu cizích jazyků nejčastěji setkávají. Data získaná z dotazníkového šetření jsou porovnána s teoretickými poznatky uvedenými v první části práce.

## **Klíčová slova**

Celoživotní vzdělávání, celoživotní učení, cizí jazyky, jazykové kurzy, motivace, motivace zaměstnanců, překážky, profesní/firemní vzdělávání, vzdělávání dospělých, výzkum.

## **Annotation**

This diploma thesis deals with the topic of adult education, their motivation and barriers. It describes motivation and barriers in the context of further (firm) education, particularly for studying foreign languages (English) in different company environments. Moreover, it focuses on problems which employees may encounter during their studies. The thesis is divided into theoretical and empirical part. Theoretical part is based on learning and lifelong learning, describes adults in terms of further education and address the issue of motivation itself. This part also includes knowledge about the process of human resource development and firm education. Empirical part analyses the results of a survey and describes specific motives and barriers which were mentioned most in the survey. The data obtained from the survey are compared with theoretical knowledge depicted in the main part of the thesis.

## **Keywords**

Adult education, barriers, employees' motivation, firm education, foreign languages, language courses, lifelong learning, motivation, research.

<b>ÚVOD</b> .....	<b>9</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 VZDĚLÁVÁNÍ A CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ/UČENÍ</b> .....	<b>11</b>
1.1 Vznik, vývoj a charakteristika celoživotního vzdělávání/učení.....	15
1.1.1 Členění vzdělávání na etapy.....	19
1.1.2 Celoživotní vzdělávání/učení versus všeživotní učení.....	23
1.1.3 Členění učení dle záměrné učební činnosti.....	24
<b>2 DOSPĚLÝ JAKOŽTO ÚČASTNÍK DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ</b> .....	<b>27</b>
2.1 Dospělý člověk z pohledu andragogiky a legislativy ČR.....	27
2.2 Členění dospělého dle vývojové psychologie.....	28
2.3 Specifika vzdělávání dospělých .....	29
<b>3 MOTIVACE DOSPĚLÝCH KE VZDĚLÁVÁNÍ</b> .....	<b>32</b>
3.1 Charakteristika motivace .....	32
3.1.1 Motivace vnitřní a motivace vnější.....	34
3.2 Motivace dospělých k učení.....	36
3.2.1 Motivy k učení .....	37
3.2.2 Vlastní motivace.....	38
3.3 Překážky a bariéry při učení.....	39
3.4 Motivace učit se cizí jazyky a angličtina jako jazyk světa .....	41
<b>4 ROZVOJ LIDSKÝCH ZDROJŮ V ORGANIZACI A PROFESNÍ VZDĚLÁVÁNÍ</b> .....	<b>45</b>
4.1 Proces rozvoje lidských zdrojů v organizaci.....	45
4.2 Profesionální vzdělávání .....	48
4.2.1 Poptávka a nabídka po profesním vzdělávání, produkt a obsah profesního vzdělávání, akreditace.....	48
4.3 Firemní/podnikové vzdělávání.....	49
4.3.1 Cíl a úkoly firemního/podnikového vzdělávání .....	50
4.3.2 Oblasti firemního/podnikového vzdělávání .....	51
4.3.3 Výhody a faktory fungování firemního/podnikového vzdělávání .....	52
<b>PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>55</b>
<b>5 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ</b> .....	<b>55</b>

5.1	Popis výzkumného problému.....	55
5.2	Cíl empirické části a výzkumné hypotézy .....	57
5.3	Volba metody práce a nástroje pro sběr dat.....	59
5.4	Výzkumný soubor a získávání dat.....	61
5.5	Postup vyhodnocení dat.....	62
<b>6</b>	<b>ANALÝZA A INTERPRETACE ZJIŠTĚNÝCH DAT .....</b>	<b>64</b>
6.1	Charakteristiky respondentů výzkumného souboru .....	64
6.2	Porovnání výsledků výzkumného šetření s hypotézami.....	66
6.3	Shrnutí výsledků dotazníkového šetření.....	75
	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>79</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....</b>	<b>81</b>
	<b>SEZNAM ZKRATEK.....</b>	<b>85</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ.....</b>	<b>86</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>88</b>



## ÚVOD

Na soudobou společnost lze pohlížet jako na společnost, která prochází neustálým a poměrně rychlým vývojem. Z tohoto důvodu je zapotřebí, aby každý jedinec byl schopen pružně reagovat na tento vývoj, a především aby dokázal obstát nejen v profesním a společenském životě, ale rovněž v soukromí. Toho lze dosáhnout průběžným získáváním nových informací, dovedností a v neposlední řadě také prohlubováním dříve získaných znalostí – souhrnně tedy vzděláváním.

Na základě těchto skutečností společnost akcentuje význam celoživotního vzdělávání/učení, neboť již dávno neplatí, že vzdělávání probíhá pouze ve školním prostředí a pouze v určitém časovém období (děti, popř. mládež). V dnešní době se vzdělávacího procesu běžně účastní dospělí, a dokonce i senioři.

Ve společnosti lze vydělit dvě skupiny jedinců – ti, kteří jsou spokojeni se svým vzděláním a nemají potřebu se dále vzdělávat a naopak ti, již si jsou vědomi dynamického vývoje a cítí tak nutnost držet s ním krok. Tito lidé si zpravidla chtějí doplňovat či rozšiřovat své vědomosti a dovednosti, a proto vyhledávají vzdělávací agentury nebo jiné organizace, a tím uspokojují svoji poptávku po vzdělávání. Následně své nově nabyté vědomosti uplatňují v různých oblastech života, např. na trhu práce, konkrétněji pak při hledání nového zaměstnání.

Národní ústav pro vzdělávání v ČR (dále jen NÚV) více a více klade důraz na vzdělávání v oblasti jazyků – dokonce jej shledává jako nezbytnost. NÚV se domnívá, že díky aktivní znalosti cizích jazyků pak mají jedinci snadnější přístup k informacím, mohou komunikovat na mezinárodní úrovni a lépe se orientují v řadě různých oblastí a témat. Kromě toho NÚV uvádí další výhody vztahující se ke schopnosti mluvit cizím jazykem – v posledních letech např. možnost mobility žáků a studentů v průběhu jejich studií a celkově lepší uplatnění těchto jedinců na trhu práce. (Národní ústav pro vzdělávání, online, cit. 2019-11-08)

Lze tedy konstatovat, že znalost cizích jazyků je jedním z nezbytných kritérií pro úspěšnou pracovní kariéru. Lidé se však jazykově nevzdělávají pouze z pracovních důvodů, každý člověk má své vlastní důvody (vnitřní motivy), které ho stimulují dále se jazykově vzdělávat.

Tato diplomová práce se zabývá motivací zaměstnanců ke studiu cizích jazyků, zejména k angličtině a jejím primárním cílem je zjistit, jaké konkrétní faktory (motivы) mohou zaměstnance ke studiu podněcovat, a naopak jaké potíže (překážky/bariéry) je mohou během učení potkat. Motivaci lze také považovat za nástroj, na jehož základě může zaměstnavatel posunout zaměstnance tam, kam chce, ovšem za podmínky, že je bude správně motivovat. Je zapotřebí mít neustále na paměti, že právě zaměstnanci zvyšují konkurenceschopnost celého podniku.

Praktická část této diplomové práce je postavena na výsledcích vyplývajících z dotazníkového šetření, které je zaměřeno na motivaci zaměstnanců různých českých firem ke vzdělávání v oblasti cizích jazyků a porovnána s poznatky z odborné literatury, jež jsou vyloženy v teoretické části práce. Výzkumná část se dále zabývá současným postavením anglického jazyka tak, jak jej vnímá společnost (viz angličtina jako lingua franca dnešní doby).

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 VZDĚLÁVÁNÍ A CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ/UČENÍ

Vzdělávání je postup, ve kterém si člověk pomocí vyučování osvojuje poznatky a činnosti, které pak následně učením zpracovává. Tím je pak proměňuje ve vědomosti, dovednosti a návyky. V této souvislosti se používá i termín edukace, který v sobě zahrnuje jak pojem vzdělávání, tak pojem výchovu. (Barták, 2008, s. 14).

V pedagogice a andragogice se výchova obecně definuje jako ovlivňování jedince, které je záměrné, cílevědomé a plánovité. Cílem je změna dispozic k jednání a chování. Jedná se o činnost, která nemá jistý výsledek. Andragogika však shledává pojem výchova za problematický. I přesto, že mezi celoživotní procesy rozhodně patří socializace a učení se dospělých, andragogika vždy více upřednostňovala pojem vzdělávání či učení se dospělých. (Beneš, 2014, s. 16)

Výsledkem vzdělávání (či sebevzdělávání) je vzdělání, které představuje vnitřní kvalitu osobnosti, které je nepřenositelné a nemůže být, na rozdíl od vzdělávání, zbožím. (Tamtéž, s. 16)

Činnost učitele (lektora) spočívá ve vyučování. Učitel v rámci vzdělávacího procesu figuruje jako řídicí činitel, který neustále kontroluje a vyhodnocuje stav učení svých žáků. Během výuky se snaží zvolit co nejlepší postupy a vytvořit co nejlepší podmínky pro úspěšné studium. Jeho hlavním cílem je motivovat a vést učení žáka tak, aby postupně získával vědomosti, dovednosti a návyky. (Mužík, 2004, s. 14)

V literatuře se lze setkat s různými pojetími týkající se profesní role lektora, zejména jakožto vzdělavatele dospělých. Například Rogers (2002, s. 190–195) rozděluje role vzdělavatele dospělých následovně:

Role:

- vedoucího skupiny (tj. obsáhlá role, jež spočívá ve vedení celého vzdělávacího procesu – zahrnuje např. dohlížení na interakci ve skupině, zadávání úkolů, obstarávání materiálů atd.),
- učitele (učitel coby manažer výuky se všemi jeho povinnostmi a učitel z hlediska různých typů učitelů/lektorů – např. typ autokratický, demokratický apod.),
- člena skupiny (lektor vystupuje jako model pro své studenty),
- diváka (lektor jako hodnotitel výuky a tvůrce kritérií pro hodnocení výkonů svých studentů).

Jeremy Harmer, autor věnující se především problematice vyučování anglického jazyka jako cizího jazyka, uvádí tyto role lektora (které se shodují s Rogersovým dělením – viz výše, avšak Harmer je pojímá podstatně obsáhleji).

Harmer (2007, s. 108–110) shledává lektora coby:

- kontrolora/dozorce: tento učitel bývá zodpovědný za celou třídu a za veškeré aktivity, které probíhají v rámci třídy; mívá charisma a má schopnost své studenty inspirovat; ve výuce však vystupuje více než samotní žáci – tzn., že žáci se mohou až příliš spoléhat na lektora a na jeho výklad,
- nápovědu: v tomto případě se lektor snaží svým žákům pomoci, např. s potřebnou slovní zásobou k vykonání určitého úkolu, nebo pokud žák během výuky tzv. ztratí nit; lektor se snaží studentům pomoci kreativně myslet, spíše je ke správnému výsledku navést, nikoliv ho jednoduše poskytnout,
- účastníka: v tomto případě se sám lektor účastní skupinových aktivit (v diskuzích, při hraní rolí apod.); jeho snahou je aktivity tzv. oživit, ne zde vystupovat pouze jako nápověda (viz bod výše),
- informátora: role informátora spočívá v tom, že se lektor snaží odpovědět na otázky svých studentů, ale zároveň si je vědom toho, že nemůže vědět vše; musí však být dostupný a nápomocný v poskytování zdrojů, kde studenti mohou informace dohledávat – tímto způsobem jsou studenti motivováni k větší samostatnosti,
- tutora: tutor pracuje zejména s menšími skupinami, nebo se studenty podílí na konkrétních (zpravidla dlouhodobějších) projektech, ve kterých může figurovat

jako supervizor (vedoucí práce/projektu), či poradce; v tomto případě se kombinují role nápovědy a informátora.

Aktivní činností žáka je z pohledu pedagogiky učení, které je odkázáno na pomoc druhých. Jde o osvojování, přenos či dokonce změnu v poznacích, hodnotách, postojích a zájmech, které přispívají k rozvoji člověka. Vývojová psychologie chápe učení jako nárůst zkušeností a poznání, začlenění nových podnětů do již existujících schémat činností jedince. (Mužík, 2004, s. 14)

Andragogika ale spíše vychází z toho, že člověk má možnost pomoc druhých vyžadovat, ale také ji může odmítnout. Učením totiž může jedinec a celá společnost vyřešit některé životní problémy (např. ty, které se nedají řešit penězi, mocensky, technologicky, zdravotní péčí či je nelze přenést na někoho jiného).

Primárním úkolem andragogiky je tedy potřeba pomáhat – jde o nalezení forem a metod, které pomáhají a podněcují učení dospělého jedince. Andragogické učení je zaměřené na účely a témata, což se vztahuje nejen na vzdělávání, ale také na „*poradenství, pomoc, koučování, sociální intervenci a další používané andragogické procesy a činnosti*“. (Beneš, 2014, s. 18)

Následující tabulka č. 1 vystihuje andragogické pojetí učení.

Tabulka 1: Andragogické pojetí učení

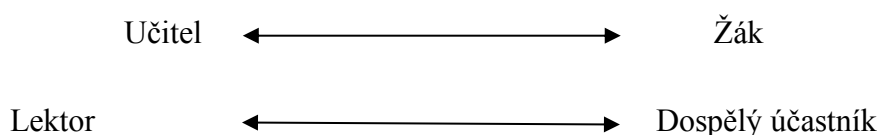
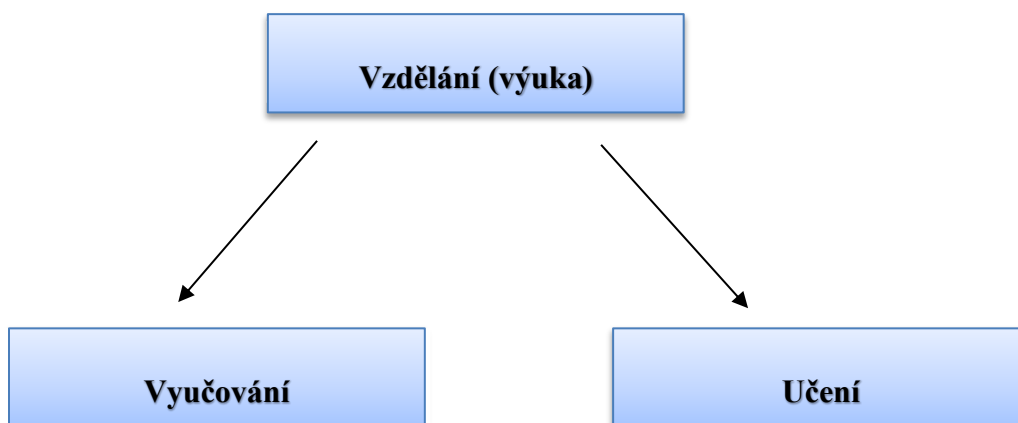
<b>Učení</b>	Orientované na zvládání životních problémů a situací
<b>Andragogické intervence</b>	Převod problémů na témata učení. Témata zaměřené komunikace mezi vyučujícím a učiteli se a mezi učiteli se. Využití vhodných forem a metod.

Zdroj: Beneš (2014, s. 19)

V posledních letech se dokonce vychází z toho, že dospělý jedinec je za své kompetence a kvalifikace sám zodpovědný, tzn., že by si měl své učení zajišťovat, nepřenechávat jej pouze na vzdělávacích či jiných organizacích. Beneš se domnívá, že „*dospělý člověk se po celý život může, a do jisté míry i musí, učit*“. Není však schopen se nepřetržitě vzdělávat. Navíc z různých výzkumů vyplývá, že dospělí získávají většinu svých kompetencí právě mimo institucionalizovanou formou – uznává se spíše podoba tzv. sebeurčeného, sebeřízeného a zkušenostního učení. (Beneš, 2014, s. 17)

Lze shrnout, že didaktika vychází z těchto klíčových pojmů: vzdělávání, vyučování, učení a výuka. Tyto procesy (vztahy) přehledně vystihuje následující schéma.

Obrázek 1: Didaktické procesy



Zdroj: Mužík (2004, s. 13)

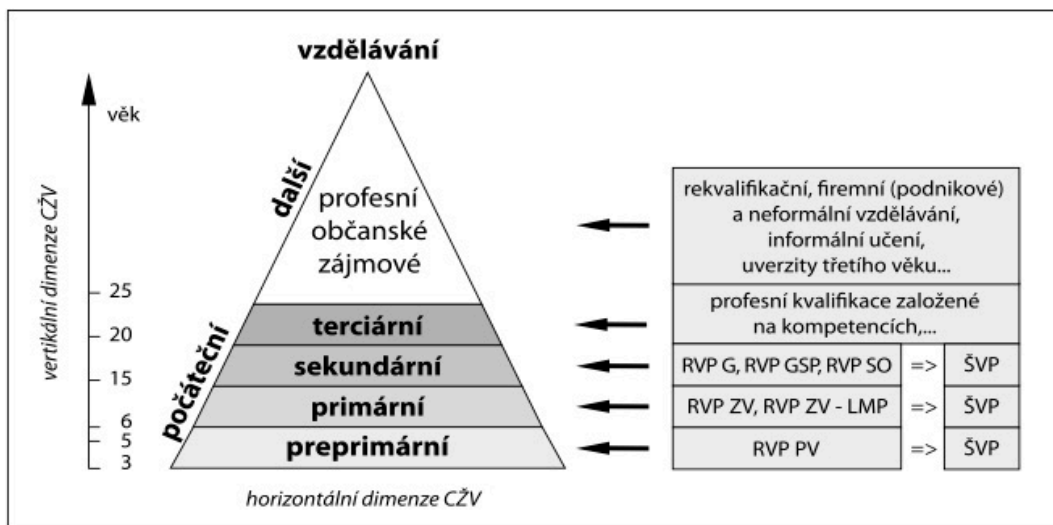
## 1.1 Vznik, vývoj a charakteristika celoživotního vzdělávání/učení

Vznik celoživotního vzdělávání a učení se obecně považuje jako reakce na požadavky společnosti, která neustále vyžaduje nové kompetence všech svých členů. Mění se totiž styly života, práce a rovněž i samotné učení.

Česká republika a další evropské země v posledním více jak desetiletí zdůrazňují význam a potřebnost rozvoje celoživotního vzdělávání a učení. Vzdělávání dospělých se tak stává součástí celoživotního učení. Každá země má své specifické strategie, avšak lze říci, že vykazují některé základní společné rysy. (Rabušic a Rabušicová, 2008, s. 9)

Nadnárodní a národní instituce (např. MŠMT, EU, UNESCO, OECD) a další odborné zdroje se snaží vymezit vzdělávací politiku, a proto zavedly různé podoby členění, jež pomáhají porozumět tomuto procesu. Toto pyramidální pojetí celoživotního vzdělávání přehledně shrnuje následující obrázek č. 2.

Obrázek 2: Pojetí celoživotního vzdělávání



Zdroj: Průcha a Veteška (2012, s. 53)

Další pojetí celoživotního vzdělávání (učení) je zrekapitulováno v následující tabulce dle Mužíka (2012, s. 24)



Tabulka 2: Celoživotní vzdělávání (vzdělávání dětí a mládeže a vzdělávání dospělých)

<b>CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ (UČENÍ)</b>				
<b>VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ A MLÁDEŽE</b>			<b>VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH</b>	
Formalizované učení na školách (prezenční, distanční, dálkové, večerní, externí) → základní vyučení v oboru, maturita, VOŠ, bakalářské, magisterské a doktorské studium	Vzdělávání a výchova v rodině	Zájmové vzdělávání	Vzdělávání dospělých v produktivním věku	Vzdělávání seniorů (zájmové kurzy, akademie a univerzity třetího věku)

Zdroj: Mužík (2012, s. 24)

Ačkoliv je vzdělávání dospělých jednou z nejvýznamnějších složek celoživotního vzdělávání (zahrnuje řadu prvků v konceptu celoživotního vzdělávání), je zapotřebí tyto dva pojmy od sebe odlišovat. (Tamtéž, s. 24)

Koncepty o celoživotním vzdělávání a učení nejsou nové. Jejich počátky jsou datovány již v antické a židovské kultuře, obnoveny byly pak zejména v období renesance, humanismu či osvícenství. Úvahy o celoživotním vzdělávání lze bezesporu nalézt již u Jana Amose Komenského, který ve svém díle propojil pedagogické, didaktické a filozofické myšlenky. (Veteška, 2010, s. 11)

V devatenáctém století bylo vzdělávání dospělých spojeno s myšlenkou sociálně-emancipačního hnutí rozmanitého charakteru (inteligence, buržoazie, ženy, dělníci atd.). Od šedesátých let dvacátého století se vzdělávání začalo chápat jako permanentní, tedy

jako celoživotní proces (tzv. nepřerušená kontinuita), které představuje vysoce kvalitní vzdělávání pro všechny. (Beneš, 2014, s. 24-25)

V padesátých letech minulého století ve Spojených státech amerických vydali autoři Knowles a Overstreet práci *Informal Adult Education*, která je podložena výsledky výzkumů, z nichž vychází, že „*se dospělý člověk chce učit, chce se zdokonalovat, protože pociťuje rozdíl mezi tím, čím si přeje být a čím v současnosti je*“. Lze říci, že Knowlesův pohled na problematiku vzdělávání dospělých koresponduje se současným pojetím anagogického vyučování a učení. (Mužík, 2004, s. 24)

Zhruba od poloviny devadesátých let minulého století se v celoevropském měřítku prosazuje spíše termín celoživotní učení. Navíc tvrzení, že každý člověk by měl mít možnost vzdělávat se jakýmkoliv způsobem a podle svých zájmů, se již dokonce jeví jako neúnosné, neboť jde přímo o nutnost neustále rozvíjet své aktivity. (Šerák, 2009, s. 7) Změny ve dvacátém století podpořily neustále rychlejší vývoj společnosti, a proto je nutné, aby v dnešní době byl člověk schopen jednat především flexibilně – v rámci pracovní flexibility může jít například o ochotu účastnit se různých školení, kurzů atd.

Celoživotní vzdělávání a učení je koncepcí a cílem současné vzdělávací politiky, neboť klasické školské vzdělávací soustavy nebyly schopny dostatečně reagovat na změny týkající se obsahu a cílů ve vzdělávání – jedná se tedy o kompenzaci nedostatků školských systémů. Kompenzační vzdělávání znamená příležitost doplnit si určitý stupeň vzdělání.

Prosazování celoživotního učení a vzdělávání se netýká pouze pedagogických a andragogických oblastí, ale v současném rámci Evropské unie významně ovlivňuje konkurenci, zaměstnatelnost, sociální soudržnost a v neposlední řadě také aktivní občanství. I přesto, že celoživotní učení nemůže jedinci garantovat vysoký profesní či společenský status, významně však umožňuje možnosti seberealizace. (Beneš, 2014, s. 24–37)

Strategie celoživotního učení (dále jen strategie CŽU) České republiky představuje celistvý koncept, jenž byl v roce 2007 schválen vládou ČR a vznikl v rámci kooperace s Národním ústavem odborného vzdělávání pro období 2007–2013. Tento dokument se

týkal celoživotního učení v oblasti počátečního, všeobecného i odborného vzdělávání, terciárního vzdělávání a dalšího vzdělávání. Strategie CŽU se rovněž věnovala tématům, která souvisela s kurikulární reformou, schvalovala informační technologie do škol a zejména po vzoru Dánska či Finska se snažila podporovat další vzdělávání. Tato strategie byla popsána ve čtyřech částech – v úvodu je definováno samotné pojetí celoživotního učení, na které navazuje část analytická. Nejdůležitější je však část strategická, jež popisuje nezbytné kroky a úkoly, které by měly zlepšit stávající situace. V roce 2009 schválila vláda tzv. Implementační plán, ve kterém byla strategie doplněna o celou řadu konkrétních opatření pro období mezi léty 2009 až 2015. (Veteška, 2010, s. 11-13)

Myšlenkou celoživotního učení se nezabývá, jak již bylo výše zmíněno, pouze Česká republika, ale i další evropské země. Důkazem je například konference ministrů odpovědných za vysoké školství v rámci Boloňského procesu konaného v dubnu 2009 v Lovani. Hlavním výstupem této konference pro následující desetiletí bylo zajistit vysokou kvalitu a excelenci nejen ve výuce, ale i ve výzkumech a vývojích v rámci činností vysokých škol. Dalším cílem bylo podpořit celoživotní vzdělávání a učení a zaručit spravedlivý systém vysokého školství. V neposlední řadě šlo také o podporu mobility studentů a akademických pracovníků. Finanční zdroje, které vysoké školy potřebují pro svůj rozvoj (včetně celoživotního vzdělávání), mohou získávat z Evropských fondů. Významný je například Evropský sociální fond, což je nástroj Evropské unie, jehož hlavním úkolem je posilovat hospodářskou a sociální soudržnost EU pomocí podpory zaměstnanosti, navyšování počtu pracovních míst atd. (Tamtéž, s. 14-16)

### **1.1.1 Členění vzdělávání na etapy**

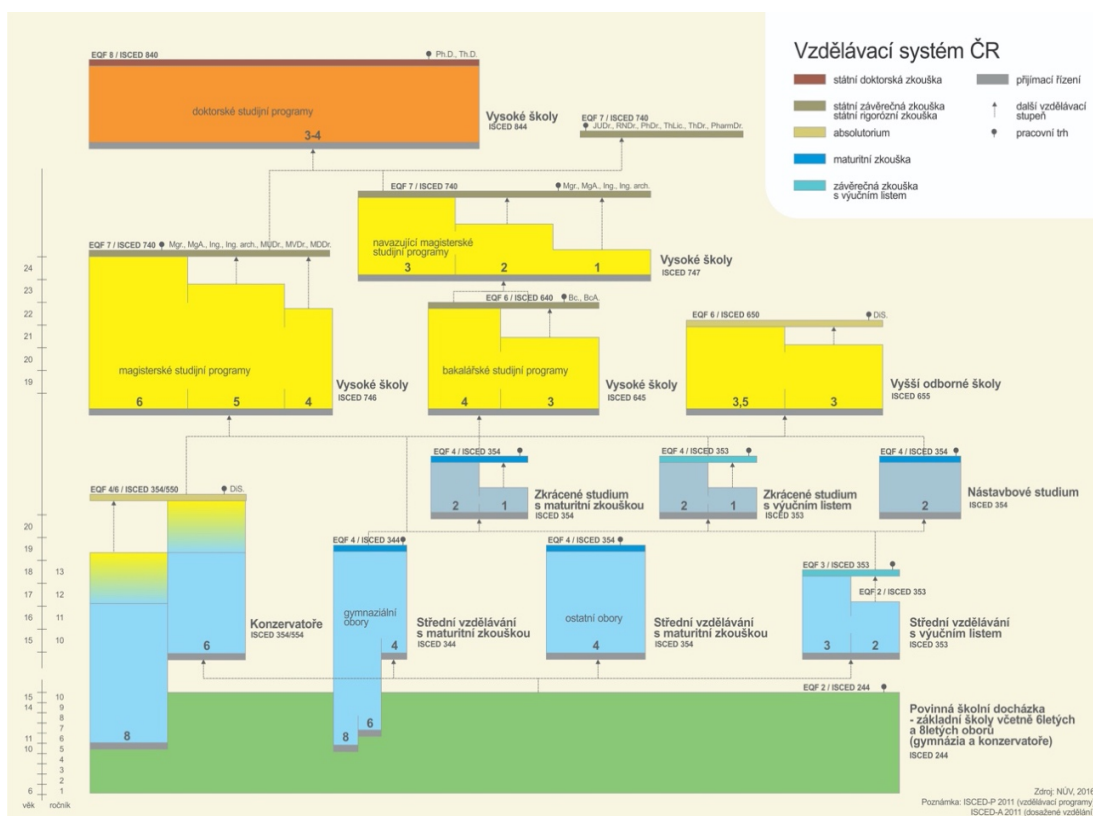
Celoživotní učení lze rozdělit do dvou základních etap – první etapou je počáteční vzdělávání, druhou etapou další vzdělávání, které se poté dělí do dalších kategorií.

Počátečním vzděláváním se obecně rozumí veškeré formální vzdělávání dle vzdělávací soustavy – zahrnuje tedy primární, sekundární a terciární stupeň. Zpravidla bývá

ukončeno vstupem na pracovní trh, po splnění povinné školní docházky. (Veteška, 2010, s. 17)

Mezinárodní klasifikace ISCED 2011 je novým schématem vzdělávacího systému České republiky vytvořeným v Národním ústavu pro vzdělávání. Toto nové schéma (viz obrázek č. 3) nahradilo stupnici ISCED 97 používanou do roku 2015. Klasifikace slouží pro komunikaci o vzdělávacích programech a k porovnání dosažených úrovní vzdělání v EU a ve světě. Obsahuje důležité informace zejména pro ty, kteří chtějí využít pracovních nebo studijních příležitostí ve světě.

Obrázek 3: Vzdělávací systém ČR



Další vzdělávání, na rozdíl od počátečního vzdělávání, probíhá až poté, co dospělý jedinec poprvé vstoupí na pracovní trh. Cílem dalšího vzdělávání je poskytnout vzdělání po absolvování určitého školského vzdělávacího stupně. (Veteška, 2010, s. 19)

V dalším vzdělávání se nebere v úvahu ani věk ani forma vzdělávání. Z pohledu odběratelů (zaměstnavatelů a zaměstnanců) lze na další vzdělávání pohlížet jako na investici. Tyto investice Mužík (2012, s. 25) dále dělí na:

- prvotní (při vstupu do problematiky, jenž je nezbytný pro další rozvoj pracovníků - např. vstupní vzdělávání úředníků ve veřejném sektoru),
- nahrazovací (cílem dalšího vzdělávání je obnovit zastaralé informace, dovednosti, vědomosti – např. zdokonalení kvalifikace úředníků),
- rozšiřovací (cílem výuky je prohloubit znalosti či schopnosti pracovníků – např. kurzy).

Barták (2008, s. 11) další vzdělávání člení do následujících čtyř kategorií:

- (další) profesní vzdělávání,
- občanské vzdělávání,
- zájmové vzdělávání,
- vzdělávání seniorů.

Další profesní vzdělávání je nabízeno jedincům, kteří dokončili odborné vzdělávání ve školském systému. Řadí se sem kvalifikační vzdělávání, rekvalifikace či pravidelná školení. Kurikulum v profesním vzdělávání se soustředí na získávání kvalifikací a kompetencí za účelem udržení zaměstnanosti. (Tamtéž, s. 11)

V dalším profesním vzdělávání je podstatné vytvářet soulad mezi subjektivní kvalifikací – tj. skutečná způsobilost člověka a objektivní kvalifikací – to jsou nároky, které vyžaduje konkrétní profese nebo pozice. (Mužík, 2012, s. 25)

Mužík (Tamtéž, s. 26) mezi hlavní typy dalšího profesního vzdělávání zahrnuje:

- další odborné vzdělávání,
- odborný trénink,
- kombinované vzdělávání,

- distanční vzdělávání.

Do dalšího odborného vzdělávání se řadí krátkodobější studijní formy (např. kurzy, semináře atd.), uskutečňuje se primárně formou přímé výuky a soustředí se na aktuální potřeby praxe dané profese či zaměření. (Mužík, 2012, s. 26)

V sedmdesátých letech se andragogika svým přístupem k odbornému vzdělávání lišila od pedagogiky. Byl zde určitý rozpor – na jednu stranu někteří autoři považovali další odborné vzdělávání jako běžnou, tradiční složku vzdělávání dospělých, na druhé straně někteří odporovali tím, že andragogika (dle klasické humanitní teorie) nezařazuje odborné vzdělávání (training) do vzdělávání dospělých. Beneš (2014, s. 158-159) však vysvětluje, že dnes lze na odborné vzdělávání nahlížet jako na jeden z nejrychleji rostoucích vzdělávacích sektorů – z hlediska počtu účastníků a výše poskytnutých prostředků.

Cílem odborného tréninku je rozvíjet dovednosti – využívá se zde tzv. učení akcí v kombinaci s technikami individuálního vedení (tzv. koučink) a s týmově orientovaným výcvikem praktických dovedností. Účastníci jsou motivováni k tvůrčí aktivitě a jejich úkolem je vyřešit praktické úkoly, které vyplývají z trénovaných činností. (Mužík, 2012, s. 26)

Kombinované vzdělávání se v současné době nejčastěji vztahuje na pregraduální a graduální stupeň na vysokých školách. Uplatňuje se v něm přístup otevřeného učení, také známé jako flexibilní učení (z hlediska obsahu, času a místa), jež kombinuje přímou výuku a individuální studium. (Tamtéž, s. 26)

Distanční vzdělávání znamená samostatně řízené učení, ve kterém účastníci a lektori nejsou v přímém kontaktu – jsou odděleni jak v čase, tak v prostoru. Komunikace probíhá v rámci různých médií (PC technika, internet, intranet aj.) Někdy se do systému distančního vzdělávání zařazuje také krátká prezenční výuka, a to z důvodu, že se zde může objevit problém s osvojováním některých sociálních dovedností či se získáváním komplikovanějších technických dovedností. Krátká prezenční výuka právě slouží k ověření úrovně získaných znalostí a dovedností. (Tamtéž, s. 27)

Následující kategorie dalšího vzdělávání představuje vzdělávání občanské. To poskytuje lidem informace o právech a povinnostech týkajících se jejich běžných rolí (občanské, rodinné, politické či společenské role). Přispívá ke kultivaci člověka jako občana a pomáhá při adaptaci na měnící se společenské a politické podmínky. (Barták, 2008, s. 11)

V oblasti zájmového vzdělávání dochází k uspokojování vzdělávacích potřeb jedinců v rámci jejich zájmů. Umožňuje člověku seberealizovat se ve volném čase, což vede k dotváření osobnosti člověka. Do této kategorie spadají různé zájmové organizace. (Tamtéž, s. 11)

Vzdělávání seniorů se zaměřuje na postproduktivní generaci, která již nyní může uspokojovat své potřeby, poněvadž v produktivním věku se těmto zájmům/potřebám (nejčastěji kvůli času) nemohla věnovat. Patří sem například univerzity třetího věku, kluby seniorů, aj. (Tamtéž, s. 11)

Navíc je důležité podotknout, že vzdělávání dospělých se stalo také součástí personálního řízení v organizacích. Vzdělávání dospělých se považuje jako nenávratná záležitost na trhu práce. Termínem firemní (podnikové) vzdělávání se rozumí soubor vzdělávacích aktivit, které zajišťuje sám podnik, popřípadě jiné podpůrné společnosti či oprávněný (andragogický) pracovník. (Veteška, 2010, s. 19) Firemní vzdělávání je detailněji popsáno v kapitole 4.3.

### **1.1.2 Celoživotní vzdělávání/učení versus všeživotní učení**

V celoživotním vzdělávání/učení jde o „*veškeré účelné formalizované i neformální činnosti související s učením, které se průběžně realizují s cílem dosáhnout zdokonalení znalostí, dovedností a odborných předpokladů*“. (Průcha a Veteška, 2012, s. 52)

Jak již bylo uvedeno výše, v posledních letech se preferuje užívat termín celoživotní učení. Autoři zabývající se touto problematikou vysvětlují, že pouze jedinec je zodpovědný za získávání a rozvoj schopností, dovedností, znalostí a kompetencí.

Vzdělávání se nemůže omezovat pouze na učení se ve vzdělávacích institucích. (Průcha a Veteška, 2012, s. 52)

Vzhledem k tomu, že pojem celoživotní klade důraz na časové rozmezí (učení v průběhu života, tzn. periodické či neustálé), upřednostňuje se z tohoto důvodu užívat pojem všeživotní učení. V posledních letech se opouští od představy, že by člověk během života měl přerušovat svoji práci formalizovaným vzděláváním. Naopak se spíše uplatňuje model, který prosazuje učení během pracovního zapojení a naopak, pracovní zapojení během učení. Tím pádem jsou stále více zapotřebí instituce, které nespadají do vzdělávací soustavy, výuka pak probíhá na různých místech a v různých prostředích, např. v komunitách, na pracovišti, doma atd. (Bočková, 2000, s. 3)

Všeživotní učení zdůrazňuje skutečnost, že by učení mělo probíhat v plném rozsahu našeho života, tzn. kdykoliv, kdekoliv a v jakékoliv formě či životní etapě. Ve skutečnosti jde o to, aby každý člověk byl neustále připraven a ochoten se učit. Termín všeživotní zdůrazňuje komplexnost učení formálního, neformálního a informálního. (Memorandum o celoživotním učení, 2001, s. 7). Všechny tyto typy učení jsou detailněji popsány v následující podkapitole.

Ve spojitosti s celoživotním vzděláváním/učením a všeživotním učení je však ještě zapotřebí zmínit jednu z nejcennějších kompetencí, kterou ve škole získáváme – tj. kompetence učit se a zaujímat k učení pozitivní postoj. (Veteška, 2010, s. 10)

### **1.1.3 Členění učení dle záměrné učební činnosti**

Evropské Memorandum o celoživotním učení (2001, s. 6–7) vymezuje tři základní kategorie učení:

- formální,
- neformální,
- informální učení.

Formální vzdělávání se realizuje ve vzdělávacích institucích a vede k získávání stupně vzdělání. V ČR je formální vzdělávání zajišťováno školami, které jsou zařazeny



do vzdělávacího systému. Legislativa stanovuje funkce, obsahy, cíle a v neposlední řadě i organizační prostředky a způsoby evaluace. Do formálního vzdělávání se zařazují základní, střední a vysokoškolské stupně, které na sebe v tomto pořadí navazují. (Veteška, 2010, s. 18)

Obvykle jde o kooperaci mezi vzdělavatelem (= přímé působení učitele/lektora) a účastníkem vzdělávacího procesu (= aktivní zapojení a reakce žáka/účastníka). Formální vzdělávání představuje dlouhodobý, systematický a cílevědomý proces. (Barták, 2008, s. 12–13)

Neformální vzdělávání se uskutečňuje mimo formální vzdělávací systém. Jedná se například o různé kurzy a semináře, jež zajišťují instituce pro vzdělávání (nadace, kluby, firmy, kulturní zřízení, soukromé vzdělávací organizace, aj.). I přesto, že nemají výchovné zacílení, mají však významný formativní vliv, tzn., že pomáhají utvářet osobnost vzdělávajícího se jedince. Do neformálního vzdělání patří veškeré kurzy cizích jazyků, rekvalifikační kurzy, kurzy autoškol, ale také krátké aktivity, například povinná školení zaměstnanců či různé semináře a přednášky. Neformálním vzděláváním lze také zvýšit i uplatnitelnost na trhu práce. (Veteška, 2010, s. 18)

Barták (2008, s. 13) dodává, že neformální vzdělávání spočívá v získání vědomostí, dovedností, kompetencí a zkušeností, které pak pomáhají zefektivnit nejen pracovní, ale i společenské uplatnění (zejména v rámci rozvoje emoční inteligence a socializace lidí) každého účastníka. Nejde o systematický a dlouhodobý proces jako u formálního vzdělávání, nýbrž o spontánní či nárazový proces. Rovněž nevede k získání daného stupně vzdělání. Neformální vzdělávání se považuje za velmi přínosné, poněvadž většinou je schopno pohotově reagovat na potřeby, tužby a očekávání dospělých jedinců a zároveň se soustředí na problémy a možnosti současné vědy, kultury, techniky a technologie.

Právě problematikou neformálního vzdělávání, které se uskutečňuje v rámci podniků a nabízí svým zaměstnancům jazykové kurzy, se tato diplomová práce (především v praktické části) zabývá.

Informální učení představuje proces získávání vědomostí, osvojování dovedností kompetencí a postupů, které vyplývají z každodenních činností, zkušeností či kontaktů v rámci práce či rodiny. Do informálního učení lze zařadit i sebevzdělávání, avšak zde nastává problém, že daný jedinec není schopen si získané znalosti ověřit. Od obou výše zmíněných typů (formálního a neformálního vzdělávání) se informální učení liší především tím, že:

- je neorganizované,
- není systematické,
- není řízeno institucionálně. (Veteška, 2010, s. 18)

Patří sem například firemní workshop, brainstorming, koučing či mentoring. Tyto různé nástroje informálního učení pomáhají především při posuzování a řešení problémů smysluplně jednat. Obecně lze tedy tvrdit, že tento typ vzdělávání zrychluje sociální zrání člověka. (Barták, 2008, s. 13)

## **2 DOSPĚLÝ JAKOŽTO ÚČASTNÍK DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ**

Druhá kapitola se zabývá dospělým jedincem, tak jak jej popisuje andragogika, ale i jiné obory, např. vývojová psychologie či legislativa ČR. V kapitole 2.3 jsou konkrétněji vysvětlena specifika vzdělávání dospělých.

### **2.1 Dospělý člověk z pohledu andragogiky a legislativy ČR**

Přestože jsou pojmy jako dospělý – dospělost považovány za stěžejní termíny andragogiky, je obtížné je jednoznačně charakterizovat. Tato nejednoznačnost se pak projevuje i v další terminologii – např. samotný výraz vzdělávání dospělých. Tyto pojmy lze vymezit dle různých východisek a každý autor užívá svá vlastní vysvětlení. Ústava České republiky rozlišuje dospělost na:

- pasivní (od 18 let),
- aktivní (od 21 let).

Podle ISCED (Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání) jsou dospělí ti, kteří jsou starší patnácti let.

Beneš (2014, s. 101) také definuje pojem dospělost dle různých disciplín:

- dle biologie je dospělý ten, kdo dosáhl fyzické zralosti,
- z hlediska práva dospělost představuje období, kdy člověk nabývá práv a povinností (plnoletost, právní zodpovědnost, volební právo, možnost uzavření sňatku atd.),
- z pohledu sociologie se za dospělého jedince považuje ten, kdo převzal nové sociální role (např. založení rodiny, vstup na pracovní trh apod.),

- psychologie dospělost označuje tehdy, kdy se ustálí určité formy chování, prožívání a myšlení,
- pedagogika nejčastěji definuje dospělého jako tzv. vychovatele další generace,
- antropologie a ontogeneze akcentuje to, že člověk se v určitém stadiu svého zrání nemůže učit jakékoliv věci, naopak toto zvládnání závisí na vývojových možnostech každého jedince.

## 2.2 Členění dospělého dle vývojové psychologie

Ve vývojové psychologii se nejčastěji dospělost člení do těchto kategorií: mladá dospělost, střední dospělost a starší dospělost. Mnozí autoři se však na věkovém rozhraní neshodují, objevují se rozdíly.

Dělení dospělosti dle Vágnerové:

- mladá dospělost (20–40 let): období zapojení jedince do života, hledání životního partnera, zakládání rodiny, profesní uplatnění, jedná se o nejaktivnější období života, (Vágnerová, 2007, s. 27)
- střední dospělost (41–50 let): období vrcholu zralosti a odpovědnosti rovněž i bilancování, někdy se objevuje i krize středního věku, (Vágnerová, 2007, s. 204)
- starší dospělost (51–60 let): období počátku stárnutí, uvědomování si biologických a psychických změn člověka, mnohdy nastávají první zdravotní problémy, (Vágnerová, 2007, s. 259)
- rané stáří (61–75 let): tzv. post vývojová etapa života člověka, období nadhledu a moudrosti, významným mezníkem v tomto stadiu je odchod do důchodu (obecně jej hůře snáší muži než ženy) a rovněž v této životní etapě člověk cítí potřebu být někomu nápomocný či užitečný, (Vágnerová, 2007, s. 299)
- pravé stáří (76 let a více): období, ve kterém narůstají problémy v tělesné a mentální oblasti, problémem bývá demence či Alzheimerova choroba, senioři se potřebují cítit bezpečně, mít sociální kontakty a citové vazby, (Vágnerová, 2007, s. 398–404)

- poslední fáze života, umírání a smrt: zralost starého člověka se projevuje tím, že je smířen se svou smrtí, považuje ji za součást života. (Vágnerová, 2007, s. 435)

Palán (2003, s. 51) shrnuje dospělého člověka dle následujících zralostí:

- sociální zralost (ekonomická nezávislost),
- citová zralost (nezávislost na rodičích),
- biologická zralost (schopnost rodičovství),
- sociologická zralost (schopnost identifikovat a uspokojit individuální sociální potřeby),
- mentální zralost (odpovědnost za výkon rodičovských, sociálních a pracovních rolí).

Obecně lze tedy říci, že za dospělého je považován ten, kdo je vyspělý a vyzrálý, a to v rovině biologické, citové, sociální, sociologické a mentální. Jde o jedince, jenž absolvoval minimálně základní vzdělání.

### **2.3 Specifika vzdělávání dospělých**

Termín vzdělávání dospělých zahrnuje veškeré vzdělávací aktivity vykonávané dospělými jedinci v rámci formálního a neformálního vzdělávání. Jde o proces vedoucí k uspokojování vzdělávacích potřeb, které se během života přirozeně mění. (Průcha a Veteška, 2012, s. 274)

Pojmem formální vzdělávání, jak již bylo vysvětleno, zpravidla označuje takové vzdělání, které se realizuje ve školách. Dospělí jedinci se však mohou vzdělávat v některém ze stupňů české vzdělávací soustavy. Nejčastěji jsou dospělí lidé účastníky středního vzdělávání s výučním listem či s maturitou, vyššího odborného vzdělávání, vysokoškolského vzdělávání (v bakalářském nebo magisterském stupni) a doktorského studia. Výjimečně se dospělí studenti účastní základního vzdělávání. Podstatné však je,

že jde o řízené a záměrné procesy učení, které probíhají ve školním prostředí a vedou k získání stupně vzdělání. (Průcha, 2014, s. 22)

Neformální vzdělávání je součástí celoživotního vzdělávání dospělých. Zpravidla se uskutečňuje ve vzdělávacích zařízeních podniků, v soukromých vzdělávacích institucích, v organizacích poskytující zájmové, umělecké a jiné vzdělávání. Jde také o vzdělávání organizované, avšak dobrovolné, bezplatné i placené. Důležité je, že tento typ učení nevede k získání určitého, státem uznávaného stupně vzdělání. Často však bývá ukončeno certifikátem, osvědčením, licencií apod. Edukátor je zpravidla odborný lektor, školitel, instruktor apod. (Tamtéž, s. 23–24).

Barták popisuje vzdělávání dospělých jako celoživotní proces, který člověku pomáhá držet krok v rámci změn, a to v oblasti ekonomického, kulturního, společenského a politického života. Cílem již zdaleka není pouhý rozvoj gramotnosti v klasickém slova smyslu, ale tzv. gramotnost trvale udržitelného rozvoje – obsahující gramotnost informační, jazykovou a ekonomickou. (Barták, 2008, s. 10)

Vzdělávání dospělých je průřezová disciplína aplikující poznatky z oblasti pedagogiky, sociologie, ekonomie, psychologie, politiky, práva i etiky. Z hlediska výchovy a vzdělávání jsou dospělí jedinci na určité sociální úrovni vyzrálí, ve svém životě stálí, vyrovnaní a mají jasně stanovené své životní cíle a hodnoty. Od mladistvých se neliší pouze věkem, úrovní vzdělání a profesí, ale především zkušenostmi, které během života získali, schopnostmi a vlastnostmi. V neposlední řadě se také liší jejich přístup a motivy ke studiu. (Barták, 2008, s. 17)

Jak již bylo řečeno výše, specifika vzdělávání dětí/mládeže a specifika vzdělávání dospělých se liší, avšak zároveň návaznost těchto vzdělávacích procesů nelze bezprostředně popřít. Rozdíly, které se vážou na oblast vzdělávání dospělých člení Vychová (2008, s. 19) z hlediska:

- jiných studijních návyků a postojů dospělých jedinců ke studiu,
- efektivnosti dalšího vzdělávání.

Dospělí studenti již absolvovali předešlé vzdělání, a tak dosáhli určité úrovně vzdělání a kvalifikace. Čerpají jak z životních, tak profesních zkušeností, tzn., že mívají reálný

náhled na nově nabyté poznatky, které často porovnávají s praxí. S tím souvisí i ta výhoda, že dospělí si díky předešlým zkušenostem a praxi rychleji osvojují nové poznatky či je dokáží spojit s konkrétními představami. Zároveň je zde však také riziko neochoty měnit tzv. zažité či léty ověřené metody. Dospělí vzdělávající také intenzivněji vyjadřují svoje názory a postoje, na výuce se podílejí mnohem aktivněji. Z těchto důvodů bývají na vzdělavatele (zpravidla lektora) kladeny vysoké nároky, neboť lektor musí být schopný s dospělými studenty diskutovat a pracovat s nimi jako s rovnocennými partnery.

Vzhledem k tomu, že dospělí většinou paralelně studují a pracují, upřednostňují tak praktické znalosti nad teoretickými, které mohou ihned aplikovat v jejich profesi či v běžném životě. To však někdy může být rizikem podcenění důležitosti a potřeby teoretických základů. V neposlední řadě jde o odlišnost v samotné odpovědnosti za vlastní studium. Odpovědnost za kvalitu znalostí a dovedností a vyžadovaná péče o ně pak závisí na samotném přístupu jedince. (Vychová, 2008, s. 19)

### 3 MOTIVACE DOSPĚLÝCH KE VZDĚLÁVÁNÍ

To, zdali se dospělý jedinec zapojí do dalšího vzdělávání, je ovlivněno celou řadou faktorů, jmenovitě například: ekonomických, institucionálních, kulturních či sociálních. Ty mohou působit i kombinovaně. V motivaci účastnit se dalšího vzdělávání hraje podstatnou roli nejen ekonomická vyspělost země (společně s životní úrovní obyvatelstva), ale také kvalita prostředí institucí a legislativy a dále struktura institucí, které další vzdělávání nabízejí. Kvalita a dostupnost vzdělávacích programů je v problematice motivace dospělých k dalšímu vzdělávání rovněž klíčová. Podstatná část dalšího vzdělávání se dnes uskutečňuje ve spojitosti s výkonem konkrétní profese a/či z podnětů samotného zaměstnavatele.

Lze tedy konstatovat, že se jedná o vnitřní a vnější stimuly, které ovlivňují pracující jedince k dalšímu vzdělávání. Mezi tyto stimuly se řadí například: situace na trhu práce, struktura ekonomiky, rozsah zavádění inovací v podniku aj. Nelze opomenout také důležitost míry angažovanosti státu a organizací, které umožňují obyvatelům (a to i znevýhodněným skupinám, např. nezaměstnaným, sociálně vyloučeným atd.) se dále vzdělávat. Kombinace výše zmíněných faktorů má pak vliv na postoje lidí, kteří další vzdělávání shledávají za nezbytné – za součást své kariéry i osobního života, nebo ho naopak vnímají jako časový a finanční náklad (mnohdy i ušlý zisk) s nezaručeným přínosem do budoucna. (Vzdělávání dospělých: specifické výstupy z šetření Adult Education Survey, 2016, s. 41-42)

#### 3.1 Charakteristika motivace

Motivaci (jakožto složitý psychologický jev) lze vyjádřit různými termíny, neboť se jí zabývá celá řada učebnic a lexikonů psychologie, biologie či sociologie. Složitost lidské motivace spočívá mimo jiné v tom, že si jedinec nemusí plně uvědomovat svou motivaci v celé její složitosti (zpravidla si uvědomuje jednu až dvě potřeby, které



působí v určité činnosti/zájmu; další zájmy, které tam rovněž působí, si neuvědomuje). Aby však člověk byl schopen dosáhnout lepšího sebepoznání a sebeřízení (autoregulace), či změnil svůj způsob života směrem ke zdravějšímu, je zapotřebí více poznat a uvědomovat si vlastní motivaci, a to v celé její složitosti. V rámci této problematiky pak fungují poradenská, výchovná a psychoterapeutická pracoviště, která svým klientům pomáhají poznat a pochopit motivační procesy. (Čáp a Mareš, 2007, s. 149)

Jak již bylo v úvodu řečeno, motivaci lze vyjádřit různými termíny. V rámci biologických motivů se tradičně užívalo označení instinkt nebo pud. V současné době se však pojem instinkt používá spíše pro označení specifických forem chování zvířat, nikoliv lidí a za pudy se spíše označují motivy, které jsou tzv. biologicky dané (např. žízeň, hlad atd.). Od druhé poloviny dvacátého století se začal užívat termín potřeba, což lze chápat jako stav organismu, který postrádá něco životně důležitého, např. potravu. Později se však tento význam rozšířil a nyní se užívá pro označení nejrůznějších motivů – od potřeby potravy a sexu po potřebu poznávací, estetickou či potřebu afiliace (tj. potřeba vytvářet kladné emoční vztahy) či potřebu seberealizace. Je však nutné brát v potaz, že lidskou činnost, prožívání a chování není možné vysvětlit pouze pomocí motivů, neboť zde působí ještě řada dalších momentů – např. přítomný stav jedince, cíle jedince, očekávání překážek, úspěchu/neúspěchu, dovednosti atd. (Tamtéž, s. 92–93).

Rovněž existuje i mnoho oblastí a teorií motivace (motivace jako vnitřní proces, motivace jako základní manažerská funkce apod.) Aby bylo možné prozkoumat základní koncept motivace, je nutné si uvědomit, v čem konkrétně motivace spočívá: proč lidé vůbec něco dělají, proč vykonávají určitý druh práce a proč jsou naopak od určitých prací odrazováni. (Tureckiová, 2009, s. 55)

Slovo motiv, které dalo vznik slovu motivace, pochází z latinského slova *movere* a označuje nějaký pohyb, hýbání se. Lze tedy obecně říci, že motiv je to, co člověka uvádí do pohybu, jde o souhrn hybných momentů v osobnosti a činnosti (Čáp a Mareš, 2007, s. 145) Je to něco, co v člověku pracuje a pohání ho kupředu. Může to být ať už vnitřní potřeba, touha (vědomá, nevědomá či podvědomá) nebo emoce, která nutí jedince jednat určitým způsobem. Rozhodujícím faktorem je ale vůle. Vůle se obecně

definuje jako vědomé rozhodnutí něco udělat, ochota člověka vynaložit nějaké úsilí, které vede k dosažení daného cíle nebo výsledku. (Adair, 2004, s. 14) Čáp a Mareš (2007, s. 149) navíc zmiňují termín zájem neboli získaný motiv, který lze považovat za projev kladného vztahu/emoce k určité skutečnosti či činnosti. Člověk má zpravidla několik zájmů zároveň. Je však také nutné brát v potaz, že zájmy, i když jsou totožné, mohou být u různých osob kvalitativně odlišné (např. zájem jako potřeba činnosti a zájem jako potřeba dobrého výkonu a uznání).

Motivace ale také zahrnuje schopnost přimět druhého člověka k nějakému činu. Zde se již používá slovo motivovat, protože je to činnost, která je vyvíjena vůči druhé osobě (poskytnutí motivu či stimulu).

Adair popisuje nejstarší a stále nejrozšířenější teorii na světě, známou pod názvem cukr a bič. Převážně jde o metodu odměny a trestu (vnější stimuly). Když člověk motivuje druhé, používá vědomě či nevědomě stimuly. Ty mohou být pozitivní (např. nabídka odměny či jakýkoliv druh lákadla), nebo negativní (hrozba s hrůznými následky, pokud nedojde ke změně), popřípadě může jít o kombinaci těchto dvou typů. Je však důležité si uvědomit, že tato analogie, stejně jako všechny analogie, funguje pouze do určité míry – do jisté úrovně je možné ovládat druhé pomocí odměn a trestů. Dalším způsobem, jak motivovat lidi, je vstít jim svou vlastní vůli, a to pomocí komunikace (slov a příkladů). Díky lidské přirozenosti je totiž člověk schopen komunikace, která mu pak usnadňuje vyvolávat v druhých lidech velkou řadu motivů, které nemusí spočívat ve strachu z bolesti, či radosti z odměn. (Adair, 2004, s. 19-21)

### **3.1.1 Motivace vnitřní a motivace vnější**

Plamínek (2007, s. 14) vysvětluje, že i v manažerské praxi se běžně užívají termíny motivace a stimulace, které jsou mnohdy považovány za synonyma. Avšak stejně tak jako popisuje Adair výše, je podstatné si uvědomit, z jakých důvodů jedinec určitý úkol vykonal. Úloha totiž může být splněna buď pod vlivem vnějších stimulů – podnětů (v tomto případě zde hraje klíčovou roli vnější situace) nebo vlivem vnitřních pohnutek – motivů (v tomto případě je klíčový samotný vnitřní svět motivovaného jedince).

V prvním případě jde tedy o stimulaci, v druhém případě o motivaci. Nevýhodou stimulace je její trvanlivost. Práce totiž probíhá pouze v té době, kdy působí stimuly. Při motivaci je zase zapotřebí mít mnoho informací nejen o samotném člověku, kterého chceme motivovat. Je také nutné, mít přehled o samotném procesu motivace.

V rámci důkladnějšího zkoumání motivace se obecně rozlišuje mezi motivací vnitřní a motivací vnější. (Graham et al. In: Rabušic a Rabušicová, 2008, s. 97-98).

Vnitřní motivace se vztahuje přímo na samotného jedince, poněvadž ten shledává vzdělávací aktivitu jako potěšující a příjemnou. Výsledky vzdělávací činnosti většinou považuje za přínosné a smysluplné.

Naopak vnější motivace (mnohdy nazývaná jako stimulace) se vysvětluje jako takzvaná resultanta všech vnějších tlaků působících na vzdělávajícího se jedince. Jedinec se vzdělává, nikoliv však proto, že by se jednalo o jeho osobní přání.

Oba typy motivace (vnitřní a vnější) mohou působit i současně, neboť dospělý jedinec je ochoten splnit požadavky stanovené svým zaměstnavatelem a zároveň má radost z nově nabitých vědomostí. (Rabušic a Rabušicová, 2008, s. 98).

Beneš (2014, s. 104) naopak ale tvrdí, že tato diferenciací motivů (na motivy vnitřní a vnější), která se v pedagogické a andragogické literatuře dodnes tak hojně objevuje, se ve vzdělávání dospělých neosvědčila. Většinou totiž na jedince působí celá řada motivů, jež se během života vyvíjí (nejsou jednou pro vždy dané), mění se, a proto není možné je jednoznačně hierarchizovat. Dle Beneše (Tamtéž, s. 104) motivace zahrnuje jak vnitřní, tak vnější faktory, které řídí jedincovo jednání a prožívání. Potvrzuje, že právě otázka motivace bývá pro mnohé andragogy hlavním tématem, se kterým se ve vlastní praxi setkávají a musí jej řešit.

Čáp a Mareš (2007, s. 150-151) popisují lidskou motivaci z hlediska cílů. Domnívají se totiž, že tato formulace motivace (z hlediska cílů) je konkrétní, srozumitelná a napomáhá sebepoznání, dále ve výchově a sebevýchově. Lidské cíle lze rozlišovat dle různých hledisek (dle obsahu: obsahové, dle času: blízké, střední a dlouhodobé, dle významu atd.). Lidé se od sebe liší nejen v motivech, ale především v celkové individuální motivaci – někdo je obecně silně motivovaný, vše koná tzv. s živým

zájmem, někdo je naopak pasivní, tzv. mdlý. Tyto rozdíly lze vystihnout termíny aktivnost/aktivita a pasivnost/pasivita. Tato dimenze je často zahrnována do temperamentu.

V rámci problematiky motivace je zapotřebí také dodat, že motivace může někdy přejít v manipulaci, a to i přesto, že se jedná o zcela odlišný jev. V motivaci jde o snahu nalézt shodu mezi zájmy člověka a zájmy jeho okolí. Při manipulaci se však jedincovy zájmy neberou v potaz, hlavní záměr je na zájmy okolí. Zejména dospělí jedinci však bývají velmi citliví na manipulaci, proto je klíčové pamatovat především na lidský přístup než na nacvičenou motivační techniku. (Plamínek, 2007, s. 22)

Aby bylo možné vysvětlit motivaci dospělých ke vzdělávání/učení, je nutné vědět, jaký benefit (odměnu) student očekává za to, že se vzdělává a také jakou hodnotu mu připisují. (Rabušic a Rabušicová, 2008, s. 97)

### **3.2 Motivace dospělých k učení**

Mužik (2004, s. 50) popisuje didaktický proces jako určitý systém, jenž probíhá v určité době a za spoluúčasti různých prvků (např. jde o obsah, učící se subjekt, cíl, lektora, didaktické prostředky). Tento proces zahrnuje tři fáze (fázi motivační, fázi vytváření vědomostí a formování dovedností a návyků a fázi ověřování výsledků výuky).

Vzhledem k tomu, že právě na motivaci je mnohdy závislý konečný efekt výuky, je motivace považována za klíčový faktor ve vzdělávání dospělých. Motivace ve výuce totiž podněcuje aktivitu účastníků, poskytuje zaměření jejich činností a těmto činnostem dává také určitou váhu. Jak již bylo řečeno výše, dospělí účastníci se mezi sebou odlišují zejména v jejich vědomostech, dovednostech, zkušenostech, zvycích a postojích. V neposlední řadě také v prostředí, ve kterém byli vychováni a ve kterém nyní žijí (to se pak zase pojí i s prostředím, ve kterém pracují, s povoláním, jež vykonávají a bezesporu s rolemi, ve kterých vystupují). Profesionalita lektora, který s dospělými pracuje, spočívá v uvědomění si, že to, co motivuje jeho, nemusí nutně také

motivovat účastníky kurzu. K upevnění motivace studentů je nutné umět stanovit výukové cíle. Tyto cíle musí být reálné, poněvadž příliš obtížné cíle zpravidla vedou k neúspěchu či podporují nechuť k samotnému učení. Naopak cíle málo náročné dospělého nemotivují a zabraňují pocitu rozvoje. (Tamtéž, s. 51)

Lektor tedy hraje v motivaci velmi důležitou roli. Motivaci svých účastníků a zájem o učivo může ve výuce posilovat tak, že využívá své osobní příklady z praxe, výuku neustále přizpůsobuje aktuálním podmínkám a zároveň čerpá z pozitivní i negativní zpětné vazby svých účastníků. Zároveň je však také nutné, aby se z přílišné zaujatosti na motivy studentů nestala naprostá individualizovaná výuka.

Neméně důležité je také ve výuce přátelská atmosféra, která by měla panovat mezi všemi účastníky kurzu. Obecně platí, že lektor, který má silné zaujetí pro vyučovanou problematiku, shledává svoji práci jako uspokojující a v hodinách vystupuje s entusiasmem, dokáže své studenty tzv. strhnout k pozitivnímu přístupu o dané učivo. (Mužík, 2004, s. 51; Beneš, 2014, s. 106)

### **3.2.1 Motivy k učení**

Jak již bylo v samotném úvodu této diplomové práce zmíněno, v dnešní době se téměř každý člověk může; spíše však musí učit a vzdělávat. Realita mnohdy naznačuje situaci opačnou. I přesto, že větší část populace si je vědoma nutnosti vzdělávání a uznává ji, značná část populace se přesto nevzdělává. Zde se tedy projevuje podstatný rozdíl mezi pouhým souhlasem se vzděláváním a aktivní účastí. (Beneš, 2014, s. 104)

Z výsledků výzkumů provedených v rámci celého světa (včetně diferenciací různých kulturních prostředí), vplynuly následující faktory, jež se obecně používají jako typologie motivů účasti dospělých na dalším vzdělávání. (Tamtéž, s. 106)

Jedná se o:

- společenský kontakt (jedinci chtějí být přijati druhými lidmi, touží po přátelství s lidmi se stejnými zájmy, obecně se snaží navázat nové kontakty atd.),
- sociální stimuly (únik od každodenní frustrace),

- profesní důvody (udržení či rozvoj pracovní pozice),
- účast na politickém, a především na komunálním životě (schopnost participace v záležitostech týkajících se komunálního života),
- vnější stimulace (dospělý jedinec se vzdělává na popud zaměstnavatele, rodiny, přátel, sociálních či jiných poradenských pracovníků),
- kognitivní důvody (hodnota znalostí a jejich nabývání).

Společně s faktory, jež mají vliv na motivaci a které jsou zmíněny výše, lze problematiku motivace zkoumat i dle dalších činitelů, které v dalším vzdělávání hrají bezesporu podstatnou roli. Beneš (2014, s. 106) uvádí například tyto činitele:

- věk jedince (obecně u mladších lidí převládá motivace pragmatická, která je spojena s výkonem v jejich zaměstnání, naopak u osob staršího věku lze spíše pozorovat motivaci vztahující se na trávení jejich volného času),
- sociální a ekonomický status (s vyšším věkem narůstá potřeba uspokojovat tzv. vyšší potřeby – dle Maslowy hierarchie potřeb),
- dosažené vzdělání,
- pohlaví,
- další okolnosti (např. místo bydliště, počet dětí aj.).

### **3.2.2 Vlastní motivace**

Již v období rané socializace se motivy k učení začínají rozvíjet. Jsou považovány za výsledky učení a rovněž za zkušenosti s učením, což však ale mnohé dospělé jedince může z dalšího vzdělávání naopak spíše odrazovat. Dospělí studenti se zpravidla učí kvůli potřebě řešit problémy, nikoliv z důvodu uspokojování poznávacích zájmů. (Beneš, 2014, s. 105)

Andragogika vychází z toho, že stávající motivy jedince je nezbytné akceptovat a je potřeba brát také v potaz to, že motivy mají i svá sociální zázemí.

Spektrum samotných motivů k učení v rámci vlastní motivace je různorodé. Beneš (Tamtéž, s. 105) uvádí tyto motivy v oblasti vlastní motivace:

- dosáhnout sociálního uznání a prestiže,
- dostat uznání rodiny a známých,
- touha po získání nových znalostí (zvědavost),
- radost z poznání a učení se,
- využitelnost naučené problematiky v praxi (zejména při řešení problémů).

Je však velmi důležité zmínit, že andragogy by především mělo zajímat to, jak se motivy během života mění, či jak je lze ovlivnit. Obecná znalost jednotlivých faktorů nestačí. Dále mohou andragogové pozorovat i vzájemné působení mezi motivy účastníků a osobností lektora. (Beneš, 2014, s. 106)

Díky provedeným analýzám, jež se týkají motivů, mohou andragogičtí pracovníci tyto poznatky následně využívat v širších měřítkách – například při určování cílů a účelů vzdělávání, při plánování vzdělávacích programů, v rámci volby metod a bezesporu v rámci příprav budoucích učitelů. (Tamtéž, s. 106–107)

### **3.3 Překážky a bariéry při učení**

Problematika překážek a bariér, které dospělí při studiu vnímají, je dalším klíčovým tématem pro bližší pochopení celkové oblasti motivace.

Každý jedinec, který se nějakým způsobem vzdělává, zpravidla bývá také ke studiu motivován. Avšak tyto motivy nemusí být mnohdy dostatečně silné, a proto značná řada z nich ztroskotává. Důvodů může být celá řada. Obecně lze tvrdit, že jakmile jedinec začne pociťovat, že není schopen dosáhnout úspěchu, je pravděpodobné, že jeho motivace klesne. (Rabušic a Rabušicová, 2008, s. 98)

To však platí nejen ve vzdělávání dětí, mládeže či dospělých, ale i obecně v různých životních situacích.

Crossová (In Rabušic a Rabušicová, 2008, s. 98) člení bariéry do tří typů:

- situační bariéry,

- institucionální bariéry,
- osobností bariéry.

Situační bariéry se vztahují k aktuální situaci v daném čase (např. nedostatek času či finančních zdrojů, špatná dostupnost do místa vzdělávání aj.).

Institucionální bariéry jsou ty, které se pojí s danou institucí, jež vzdělávání poskytuje (např. nedostatek vhodných programů/kurzů, nevyhovující časový harmonogram apod.).

Bariéry osobnostní jsou spojené, jak název napovídá, s osobností samotného studenta, jako například se sebevnímáním, jeho postoji atd. (dospělí jedinec si většinou nevěří, cítí se dost starý na to, aby se něco naučil, či pociťuje nedostatek energie na to, aby se dále vzdělával).

Beneš (2014, s. 107) rovněž popisuje důvody, proč se dospělí většinou neúčastní dalšího vzdělávání. Tyto důvody spíše vztahuje na jednotlivé typologie osobností, které by se daly zařadit do osobnostních bariér (viz ad c výše).

Osoby se většinou dále nevzdělávají, poněvadž:

- nemají velkou naději na sociální vzestup (menší možnost přemístit se do vyššího statusu) – tito lidé většinou nemají perspektivu něco změnit, a proto i nemívají potřebu se dále vzdělávat, bývají spokojeni se svým zaměstnáním, obecně se jedná spíše o starší jedince,
- většinou pracují prakticky, tzn., že mnohdy nevidí smysl účasti na kurzech a vzdělávacích programech, které jsou pro ně teoreticky koncipované,
- preferují sebevzdělávání – nedůvěřují organizovanému vzdělávání,
- se obávají neúspěchu – mívají strach ze zesměšnění,
- teprve zjišťují své životní poslání – cestu, kterým směrem se vydají,
- spadají do sociálně znevýhodněných skupin, např. osoby, jež se potýkají s tíživými životními problémy, cizinci, kteří se mohou cítit izolovaně, rovněž lze do této skupiny zařadit i osoby, které ač by se vzdělávat chtěly, tak z nejrůznějších důvodů nemohou, či pociťují vnitřní blokádu a v neposlední řadě jde o jedince, které jakékoliv vzdělávání odsuzují, odmítají či neuznávají vyvíjený tlak společnosti.



### 3.4 Motivace učit se cizí jazyky a angličtina jako jazyk světa

Vzhledem k tomu, že se tato diplomová práce primárně zabývá motivací ke studiu cizích jazyků (zejména pak k angličtině), je nutné zmínit samotné postavení jazyků, především pak postavení angličtiny. V druhé části této kapitoly jsou popsány výsledky šetření průzkumů, jež se vztahují k problematice motivace ke studiu cizích jazyků, zejména k angličtině.

Na světě existuje více než šest tisíc jazyků, avšak asi dva tisíce z nich mají méně než tisíc mluvčích, kteří danými jazyky mluví. Mimo jiné, jenom patnáct tvoří polovinu všech jazyků, které se ve světě používají. V současném globálním světě, kde se dennodenně lidé setkávají s mnohajazyčnými společnostmi, je právě znalost jazyků prvořadá. Lidé totiž mezi sebou mohou, a bezesporu potřebují, komunikovat. Zasluhou této dispozice je člověk schopen podílet se na veškerých kulturních, ekonomických a sociálních činnostech.

Obecně se udává asi pět oblastí, ve kterých lze znalost jazyků uplatnit, ve spojitosti s možnostmi (schopnostmi), které díky nim člověk může využít:

- oblast geografie (možnost cestovat),
- oblast ekonomie (možnost participovat v ekonomice),
- oblast komunikace (možnost diskutovat),
- oblast všeobecného přehledu a médií (schopnost porozumět informacím),
- oblast diplomacie (možnost angažovat se v mezinárodních vztazích).

Podle indexu PLI (Power Language Index) je angličtina nejmocnějším jazykem světa. Je hlavním jazykem v třech zemích ve skupině G7 (v USA, VB a Kanadě) a ve světě se označuje jako světová lingua franca. Lingua franca je jazyk, který funguje jako společný komunikační prostředek mluvčích, kteří mají různé mateřské jazyky, resp. se jedná o jazyk, který při interakci není mateřským jazykem nikoho/většiny z účastníků. (Nový encyklopedický slovník češtiny online: lingua franca, online, cit. 2019-11-08)

Zajímavé také je to, že přesto, že je angličtina světově nejrozšířenějším jazykem, pro značnou většinu její mluvčích není jazykem mateřským – přibližně 1,5 miliarda lidí

anglicky mluví, avšak pro méně než 400 milionů z nich je jazykem mateřským. (The World Economic Forum: Which countries are best at English as a second language, online, cit. 2019-11-08)

Co se týče dalších tzv. nejsilnějších jazyků, po angličtině (v tomto pořadí) následuje: mandarínština, francouzština, španělština a arabština. (The World Economic Forum: These are the most powerful languages in the world, online, cit. 2019-11-08)

Veřejnost však začala uznávat angličtinu jako globální (celosvětový) jazyk až v devadesátých letech (do roku 1997 se tento pojem téměř neobjevoval) kdy docházelo k rozvoji nových jazykových variet na základě celosvětové implementace internetu. Devadesátá léta bývají označována za dekádu revoluční. (Crystal, 2003, s. 9)

Tvrzení, že angličtina je globálním jazykem, však ještě neznamená, že všichni lidé na světě anglicky mluví, avšak ani to, že každá země ji uznává jako oficiální jazyk. Crystal (Tamtéž, s. 4–5) vysvětluje, že existují dva způsoby, jak jazyk dosáhne tohoto statusu. Buď se stane oficiálním jazykem dané země, tzn. že je užíván jako obecný komunikační prostředek (v médiích, ve vládě, při soudních jednáních apod.), nebo není oficiálním jazykem, ale je hlavním vyučovaným jazykem ve školství (tedy cizí jazyk, který se nejčastěji studenti učí ve školách a je nejdostupnějším i dospělým jedincům).

Nejvíce vyučovaným cizím jazykem je dnes (ve více než sto zemích světa) právě angličtina. (Tamtéž, s. 9) O celý proces globalizace angličtiny bychom se měli zajímat, neboť nepochybně zasáhl i Českou republiku.

Z šetření výzkumu Adult Education Survey (AES) věnující se problematice vzdělávání dospělých v rámci ČR vyplývá, že humanitní oblast (kde zejména kurzy cizích jazyků dominují) představuje největší podíl hodin strávených v kurzech či soukromých lekcích cizích jazyků v pracovně orientovaném neformálním vzdělávání. Dle výsledků se jedná o celou jednu pětinu veškerého času, jenž dospělí jedinci věnují neformálnímu vzdělávání. (Vzdělávání dospělých: specifické výstupy z šetření Adult Education Survey, 2016, s. 32-33)

Další průzkum v roce 2016 provedl Český statistický úřad (ČSÚ) v české populaci (v rámci evropského šetření), který se zabýval úrovněmi znalostí cizích jazyků.

Z výsledků vyplynulo, že 79 % respondentů – Čechů (ve věku 18–69 let) disponuje alespoň minimální znalostí nějakého cizího jazyka. Není však překvapivé, že s rostoucím věkem se schopnost mluvit cizím jazykem snižuje.

Co se týče samotného anglického jazyka, dle průzkumu se anglicky domluví necelá polovina obyvatel České republiky (45 %), 10 % respondentů ji ovládá pouze minimálně a 14 % pak na tzv. základní úrovni (tzn., že je člověk schopen porozumět nejrozšířenějším výrazům a dokáže ji použít v každodenních situacích). Podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky jde o úroveň označovanou jako A2. Jiná situace je u jazyků německého a ruského, které se v ČR řadí k dalším dvěma nejrozšířenějším cizím jazykům. V dotazníku 35 % obyvatelstva uvedlo, že disponuje znalostí německého jazyka, z čehož 14 % ji ovládá na základní úrovni. Ruštinou pak ve sledovaném období hovořilo přibližně 28 % osob ve věkové skupině 18 až 69 let. Avšak až 43 % osob, kteří jsou starší 40 let se rusky stále domluví. Tato skutečnost není však překvapivá, neboť se pravděpodobně jedná o pozůstatky ze školní povinné výuky ruštiny před rokem 1989. Znalost ostatních cizích jazyků je v ČR obecně poměrně nízká, neboť pouze necelá 4 % obyvatelstva se domluví francouzsky, 3 % pak španělsky a polsky, italsky asi každý stý jedinec.

Výsledky průzkumu také potvrdily to, co již bylo zmíněno výše: školní výuka jazyků se mnohdy nejeví jako dostačující, a proto mívají dospělí jedinci potřebu si ji v pozdějším věku doplňovat. V roce 2016 se jazykového kurzu či lekcí účastnilo 14 % české populace (z toho 6 % mužů a 8 % žen). Přibližně v 75 % případů se jednalo o kurzy anglického jazyka – lze tedy konstatovat, že stále dominuje zájem navštěvovat právě kurzy anglického jazyka.

Motiv dále se jazykově vzdělávat byl i v tomto výzkumu podmíněn nejvyšším dosaženým vzděláním společně s postavením na trhu práce. Lidé, jejichž účast v rámci jazykového vzdělání byla nejnižší (pouze dvouprocentní), disponovali nejvýše středním vzděláním bez maturity. Naopak u vysokoškolsky vzdělaných lidí byl zájem o tyto kurzy mnohem výraznější – ve věku 30 až 50 let to byla téměř každá pátá vysokoškolsky vzdělaná žena, jež se jazykového kurzu účastnila. Průzkum dále ukázal, že toto jazykové vzdělání bylo realizováno buď formou kurzu nebo (častěji ženami preferovanou) formou individuální výuky, jež byla poskytnuta soukromým lektorem.

Průzkum ČSÚ mimo jiné poukazuje na to, že ačkoliv se právě jazykové vzdělávání řadí mezi benefity, které zaměstnavatel běžně poskytuje, někteří jedinci se na tuto možnost raději nespolehnají. Respondenti si totiž ve sledovaném období jazykové kurzy či soukromé lekce ze dvou třetin platili sami, třetině respondentů na ně přispěl zaměstnavatel a necelá čtvrtina zaměstnanců mohla využívat jazykové kurzy/lekce během své pracovní doby. (Statistika & My, měsíčník statistického úřadu: Čtyři z pěti Čechů se domluví cizí řečí, online, cit. 2019-11-08)

Také jazykově zaměřený průzkum, který provedla v ČR v roce 2018 největší jazyková agentura ve střední a východní Evropě Skřivánek, přinesl zajímavá data. Až 93 % respondentů by ocenilo, kdyby výuka jazyků byla poskytována v rámci firemních benefitů. Dále bylo zjištěno, že větší firmy mají zájem i o jiné formy jazykového vzdělávání pro své zaměstnance. Objevuje se poptávka po online výuce, zážitkových kurzech spojených s výukou cizího jazyka, či intenzivních jazykových workshopech. Nižšímu managementu a řadovým zaměstnancům však firmy nejčastěji poskytují klasickou výuku – zejména ve formě skupinové výuky. Naopak top managementu jsou poskytovány spíše lekce individuální. Je tedy velmi důležité, aby jazyková agentura (včetně lektora) byla ochotna přizpůsobit kurzy aktuálním potřebám a požadavkům firmy, která jazykové kurzy poptává. (České noviny: Průzkum: Cizí jazyky? Pro 9 z 10 Čechů konkurenční výhoda, online, cit. 2019-11-08)

## 4 ROZVOJ LIDSKÝCH ZDROJŮ V ORGANIZACI A PROFESNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Oblastí rozvoje lidských zdrojů se zpravidla zabývá obor personalistika. Ta pracuje s různými druhy personálních systémů a procesů a reaguje na změny jak v ekonomice, tak v praxi managementu. Řízení lidských zdrojů je však také jednou z důležitých složek andragogiky. Na makrosociální úrovni by se měl klást důraz na vytváření podmínek pro celoživotní učení a pro učení v různých životních situacích. Z hlediska mikroúrovně by se především mělo jednat o podněcování rozvojových potřeb, o snahu rozvíjet se (z vlastní iniciativy jedince) a tvořit tzv. znalostní síť s ostatními členy z různých sociálních skupin. (Tureckiová, 2009, s. 5)

Vzhledem k tomu, že předmět lidských zdrojů tedy bezpochyby patří do andragogické praxe a vztahuje se i k danému tématu této diplomové práce, je čtvrtá kapitola věnována právě této problematice. V první řadě je popsán obecně samotný proces rozvoje lidských zdrojů v organizaci, poté je popsáno profesní vzdělávání a závěrem detailněji také firemní/podnikové vzdělávání.

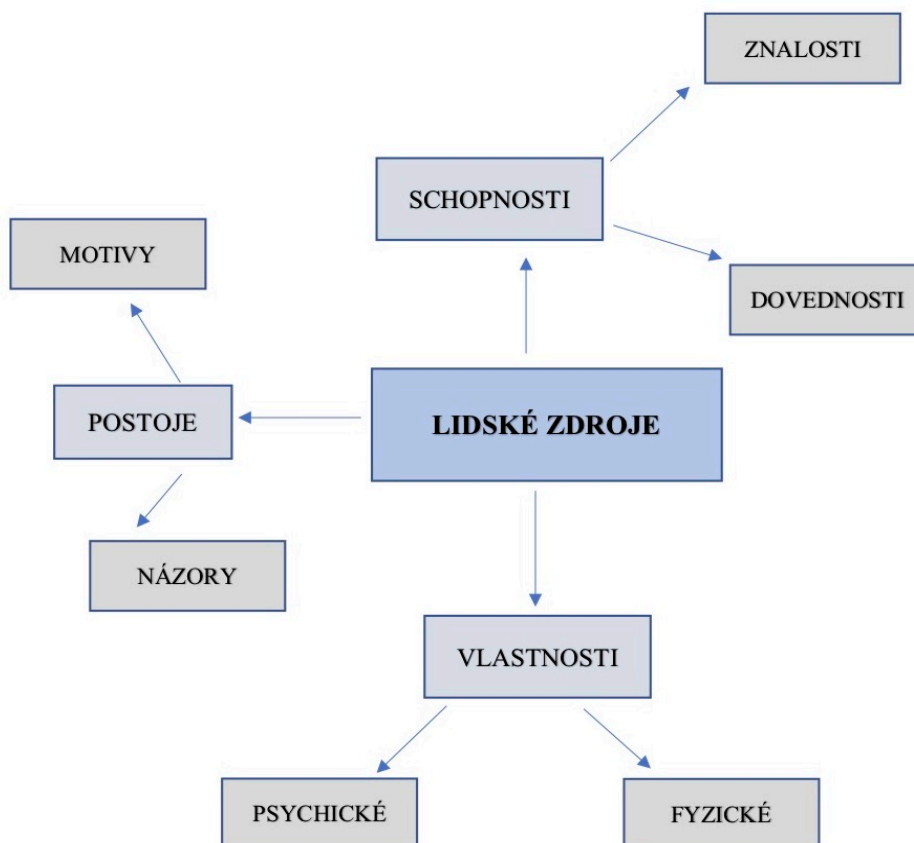
### 4.1 Proces rozvoje lidských zdrojů v organizaci

Walton (In: Armstrong, 2007, s. 443) rozvoj lidských zdrojů popisuje jako „*veškeré zavádění, vyřazování, upravování, řízení a usměrňování procesů, které pomáhají jedincům i týmům získávat dovednosti, znalosti a schopnosti, které jsou nezbytné k výkonu současných i budoucích úkolů v dané společnosti*“.

Lidskými zdroji se však spíše označuje potenciál (nikoliv samotní lidé), kterým jedinec disponuje a který využívá k pracovnímu výkonu. Člověk je nositelem lidských zdrojů a tyto zdroje pak na trhu práce nabízí firmám – svým budoucím zaměstnavatelům. (Plamínek, 2010, s. 19)

Plamínek (2010, s. 19–22) popisuje tři hlavní typy lidských zdrojů (vlastnosti, postoje a schopnosti), které pak dále člení. Toto dělení shrnuje následující obrázek č. 4.

Obrázek 4: Typy lidských zdrojů



Zdroj: Plamínek (2010, s. 19)

Armstrong, (2007, s. 443) jeden z mnoha autorů věnující se problematice řízení lidských zdrojů, zmiňuje důležitost dalšího vzdělávání zaměstnanců. Ústředním cílem rozvoje lidských zdrojů je zvyšovat jejich schopnosti, poněvadž lidský kapitál organizace je hlavním zdrojem konkurenční výhody. Schopnost člověk nedědí (dědí pouze vlohy k určitým schopnostem), spíše ji vědomě osvojuje.

Plamínek (2010, s. 22) rozděluje schopnosti do dvou kategorií:

- teoretické schopnosti: znalosti – tj. to, co lidé vědí,
- praktické schopnosti: dovednosti – tj. to, co lidé umí udělat.

V literatuře se někdy také objevuje ještě třetí, poměrně specifická kategorie schopností nazývaná návyky. Návyky se obecně definují jako spontánně praktikované dovednosti, které jsou naučené a jsou spouštěny za určitých podmínek. (Tamtéž, s. 22)

Společnosti, které poskytují příležitosti k učení a vzdělávání přispívají ke zlepšování výkonu jedince či celé organizace. Je tedy důležité, aby firmy vytvářely v podniku kulturu vzdělávání, tzn., aby pracovníci byli motivováni ke vzdělávání a rozvoji. I přesto, že je strategický rozvoj lidských zdrojů podnikovou a podnikatelskou záležitostí, je nutné zmínit, že právě péče o zaměstnance uvnitř i mimo organizaci by měla být signifikantním bodem v politice rozvoje lidských zdrojů. (Armstrong, 2007, s. 443)

Proces rozvíjení lidí v organizacích zahrnuje tyto složky: (Tamtéž, s. 445)

- učení se,
- vzdělávání – zde se jedná spíše o rozvoj znalostí a vědomostí, které jsou obecně žádané ve všech sférách života (nejde o znalosti a dovednosti, které se vztahují pouze na specifickou pracovní oblast),
- rozvoj – rozvojem se rozumí růst osobních schopností a potenciálu, čemuž dopomáhají různé vzdělávací akce a rovněž i samotná praxe,
- odborné vzdělávání/výcvik – prostřednictvím veškerých vzdělávacích akcí či programů a poskytování příležitostí k učení dosahují jedinci určité úrovně znalostí, dovedností a schopností, což následně vede k efektivnímu výkonu jejich práce.

## 4.2 Profesní vzdělávání

Jak již bylo několikrát uvedeno výše, vzdělávání (a další vzdělávání) je bezpochyby významnou oblastí jak společenského, tak ekonomického života. S profesním vzděláváním obecně souvisí investice do lidí a podpora ekonomiky.

V první kapitole této práce je zmíněno, že profesní vzdělávání spadá do konceptu celoživotního učení. Tento koncept je postaven na určité spojitosti počátečního (školního) vzdělávání a dalšího vzdělávání. Zahrnuje totiž veškerou přípravu na povolání. Lze tedy říci, že právě profesní vzdělávání je nejdelším obdobím člověka, ve kterém jedinec věnuje svůj čas vzdělávání, učení a rozvoji. Souvisí s profesí a s pracovním místem. Jeho vizí je podporovat pracovní výkon. (Mužík, 2012, s. 9)

Potřebu profesního vzdělávání člověk pociťuje při nedostatku informací, vědomostí či návyků. Čím rychleji se mění okolí, tím více tato potřeba roste. Je však ještě nutné dodat, že v dnešní době se zmenšuje tolerance chyb a omylů při výkonu profese, a proto je zapotřebí, aby se člověk v rámci své profese vzdělával a chyby či omyly tak co nejvíce eliminoval.

### 4.2.1 Poptávka a nabídka po profesním vzdělávání, produkt a obsah profesního vzdělávání, akreditace

Jakmile je soukromá osoba nebo zaměstnavatel ochoten investovat peníze za protihodnotu informací, vědomostí, dovedností a návyků, vzniká poptávka po profesním vzdělávání. Jedná se o investici (většinou o jednorázové uvolnění finančních prostředků za produkt), který je užíván delší dobu. Užitek profesního vzdělávání není možné kvantifikovat, avšak náklady na profesní vzdělávání lze poměrně snadno kvalifikovat. Poptávku po profesním vzdělávání ovlivňuje personální politika podniků a motivace samotných zaměstnanců. (Mužík, 2012, s. 27)

Všechny možnosti účastnit se kurzů a školení v rámci profesního vzdělávání představují naopak nabídku. V České republice se za nabídku profesního vzdělávání nejčastěji



považuje kurz tzv. šitý na míru. To znamená, že vzdělávací organizace vytvoří kurz přesně dle požadavků daného podniku. U těchto nabídek je pro poptávajícího především klíčové: téma kurzu, doba trvání, studijní materiály, cena, kvalita apod.

Vzdělávacím produktem profesního vzdělání se rozumí kombinace materiálních a nemateriálních statků – tj. výrobků a služeb. Produkt profesního vzdělávání má za cíl uspokojit potřeby profesního vzdělávání, a to z hlediska kvantity a kvality informací, vědomostí, dovedností a návyků.

Obsahem produktu se označuje cíl výuky, obsah učiva, forma výuky, metody výuky, výukové technologie, rovněž systém ověřování výsledků vyučování a učení. V neposlední řadě jsou v obsahu také uvedena jména lektorů, kteří celý kurz připravili. Co se týče logistiky kurzu, je nezbytné zajistit studijní materiály, úroveň ubytování, stravování, dopravní dostupnost atd. Míra naplnění stanovených cílů pak určuje efektivitu produktu dalšího vzdělávání. (Tamtéž, s. 27–28)

Udělením akreditace je pak vyjádřeno oficiální uznání (oprávnění), že vzdělávací organizace či program splňuje určité, předem dané standardy. V ČR jsou to tyto státní orgány, které v rámci dalšího vzdělávání provádějí akreditační řízení:

- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (v oblasti rekvalifikací, dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a vzdělávání v oblasti sportu),
- Ministerstvo vnitra ČR (vzdělávací programy pro úředníky veřejné správy),
- Ministerstvo zdravotnictví ČR (vzdělávací programy u nelékařských zdravotnických povolání),
- Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR (vzdělávací programy pro pracovníky v sociálních službách). (Tamtéž, s. 29–30)

### **4.3 Firemní/podnikové vzdělávání**

V dnešní době se na firemní/podnikové vzdělávání nepohlíží jako na zbytečné mrhání času, ba naopak, je neodmyslitelnou součástí rozvoje lidských zdrojů v organizacích.

Firemní vzdělávání souvisí s ostatními personálními činnostmi v podniku – je přímo součástí personálních činností. Koreluje například s plánováním lidských zdrojů, s personálním rozvojem, s náborem a výběrem potenciálních zaměstnanců. Významně také figuruje v oblasti kariérového plánování a personálního poradenství. (Bartoňková, 2010, s. 20)

Firemní/podnikové vzdělávání lze tedy považovat jako hlavní faktor úspěchu firmy, její celé strategie a její konkurenceschopnosti. Firemním vzděláváním se rozumí veškeré vzdělávání zaměstnanců ve firmě, které je součástí profesního vzdělávání. (Tamtéž, s. 9–11)

Firemní/podnikové vzdělávání obsahuje:

- vzdělávání v rámci podniku (tj. interní, vnitropodnikové vzdělávání: vzdělávání, jež organizuje podnik ve vlastním zařízení nebo na pracovišti),
- mimopodnikové vzdělávání (tj. externí vzdělávání: vzdělávání, které probíhá ve škole či ve specializovaných zařízeních a uskutečňuje se na objednávku), (Tamtéž, s. 16)
- povinné a kvalifikační vzdělávání zaměstnanců: vede k získávání, zvyšování, prohlubování či udržování kvalifikace, přispívá tak k rozvoji kompetencí. Je tedy klíčovým nástrojem v rozvoji zaměstnanců, neboť bezesporu vede k vyšší výkonosti zaměstnanců i firmy jako celku. (Tureckiová, 2004, s. 89)

#### **4.3.1 Cíl a úkoly firemního/podnikového vzdělávání**

Za primární cíl firemního/podnikového vzdělání se běžně považuje rozvoj či změna způsobilosti zaměstnance (tzn. nabytí nových znalostí a dovedností), což vede k dosažení odborné způsobilosti – kvalifikace.

Tureckiová (2009, s. 92) se však domnívá, že tento cíl není a neměl by být základním cílem firemního/podnikového vzdělávání. Především by mělo jít o změny v myšlení (cítění) a chování zaměstnanců. Zaměstnanci, jak již bylo řečeno několikrát, jsou nejdůležitější složkou z hlediska rozvoje firmy a udržení její konkurenceschopnosti.

V rámci firemního/podnikového vzdělávání Bartoňková (2010, s. 19) uvádí dva úkoly firemního/podnikového vzdělávání. V praxi se první úkol týká změny technologie či legislativy. Druhý úkol se pak soustředí na kariérové plánování, na změny v organizační struktuře atd.

Tyto úkoly se odborně nazývají jako podélné a příčné flexibility:

- podélná flexibilita (rovněž známá jako longitudinální flexibilita): je hlavním úkolem firemního vzdělávání. Jedná se o přizpůsobování, jenž se týká pracovního místa. Cílem je přizpůsobit pracovní schopnosti zaměstnanců, neboť dochází ke změnám požadavků jejich pracovního místa.
- příčná flexibilita (neboli transverzální flexibilita): označuje zvyšování flexibility, tzn. aby zaměstnanci měli znalosti a dovednosti, které jsou vyžadovány k vykonávání dalších, jiných pracovních míst. Spočívá tedy v rozšiřování pracovních schopností.

#### **4.3.2 Oblasti firemního/podnikového vzdělávání**

Bartoňková (2010, s. 17) rozděluje firemní vzdělávání do třech oblastí:

- oblast vzdělání: do této oblasti se řadí základní všeobecné znalosti a dovednosti, které člověk běžně získá v rámci školského systému,
- oblast kvalifikace: v této oblasti jde o odbornou profesní přípravu, do které spadá základní příprava na povolání, veškeré formy školení (doškolení i přeškolení) a profesní obnova (rehabilitace),
- oblast rozvoje: do této oblasti lze zařadit další vzdělávání, prohlubování kvalifikace a rozhodně také formování osobnosti člověka. Oblast rozvoje se spíše soustředí na jedince, nikoliv na výkon – formuje totiž lidský potenciál (nikoliv kvalifikaci).

Bartoňková dodává, že v praxi není mnohdy snadné tyto výše zmíněné oblasti (vzdělávání, kvalifikace a rozvoj) rozlišit. Oddělování vzdělávání od rozvoje se děje

spíše z praktických důvodů (dle potřeb personalistů) a kvůli stanovám, které jsou předepsány zákoníkem práce.

Souhrnně do firemního/podnikového vzdělávání patří:

- vzdělávání v rámci adaptačního procesu a příprava zaměstnanců k pracovnímu výkonu,
- zvyšování kvalifikace či doškolení – tzn. pokračování v odborné přípravě v daném oboru, ve kterém zaměstnanec pracuje (na jeho pracovním místě),
- rekvalifikace neboli přeškolení (může se jednat o částečnou či plnou rekvalifikaci),
- zvyšování kvalifikace,
- profesní rehabilitace – jde o tzv. znovu-začlenění osob do pracovního procesu, neboť těmto jedincům jejich zdravotní stav (dlouhodobě nebo trvale) nedovoloval vykonávat jejich dosavadní práci.

#### **4.3.3 Výhody a faktory fungování firemního/podnikového vzdělávání**

Přínosem firemního/podnikového vzdělávání se obecně rozumí již zmiňované nabytí konkurenční výhody (prostřednictvím lidí – zaměstnanců) v dané firmě. Pokud jsou správně používány nástroje řízení a vedení lidí, dochází mimo jiné ke zlepšení vztahů mezi pracovníky a firmou (jejich koexistence). Ta se pak odráží ve vyšší pracovní spokojenosti, motivovanosti, angažovanosti a rovněž v loajalitě, kterou zaměstnanec vůči firmě zachovává. (Tureckiová, 2009, s. 90)

Tureckiová (Tamtéž, s. 91) popisuje k čemu tento typ vzdělávání nejčastěji přispívá:

- k nárůstu ve výkonnosti jednotlivce, týmů a celé firmy,
- ke zlepšení služeb, které jsou poskytovány zákazníkům (počítaje i zaměstnancům),
- k vylepšení celkového dojmu (image) firmy – tzn. pověst zaměstnavatele a obchodního partnera,

- k lepší konkurenceschopnosti zaměstnanců na trhu práce (výhodné zejména v období, kdy firma potřebuje omezit počet svých pracovníků),
- ke kvalitnějšímu životu zaměstnanců (firemní vzdělávání jako nástroj osobnostního rozvoje).

Avšak vyskytuje se i celá řada důvodů, kdy firemní/podnikové vzdělávání nefunguje, tedy neplní svůj účel tak, jak bylo původně zamýšleno. Jedním z hlavních důvodů je samotný systém – nesystém firemního/podnikového vzdělávání, například když systém nepropojuje personální funkce. Také tehdy, kdy firma sice vynaloží prostředky na firemní/podnikové vzdělávání, ale pracovník tuto nabídku buď vůbec nevyužije, nebo ji využije v jiném zaměstnání, z čehož následně vznikají benefity pro jiného zaměstnavatele. Nakonec mohou zaměstnavatelé či vzdělávací společnosti využívat firemní/podnikové vzdělávání dokonce jako nástroj manipulace. Někdy se mohou objevit i spory mezi spolupracovníky, zde nejčastěji hraje roli závist. (Tureckiová, 2009, s. 91–92).

Aby firemní/podnikové vzdělávání plnilo svůj účel, je zapotřebí propojit tyto tři důležité faktory: (Tamtéž, s. 92)

- ochota (motivace) zaměstnanců vynaložit určitou snahu/úsilí,
- schopnost zaměstnanců zvládat nové pracovní postupy,
- možnost zaměstnanců účastnit se firemního/podnikového vzdělávání.

Ochota zaměstnance vynaložit určitou snahu/úsilí spočívá v tom, že zaměstnanec se musí chtít učit - tzn., že by měl být motivován k získání nových znalostí, případně by měl být ochotný osvojit si dovednosti, které pak může využít v jeho pracovním světě.

Tím, že se pracovník umí učit, získá nové znalosti a naučí se novým dovednostem (zvládá nové prac. postupy), je následně firma schopna implementovat jakékoliv změny, které se týkají organizačního uspořádání, nových produktů a technologií apod.

Pracovník se tedy může prostřednictvím firemního/podnikového vzdělávání vzdělávat a uplatňovat tak nové formy chování při jeho pracovním výkonu (obecně má možnost učit se a používat to nové).

V rámci firemního vzdělávání je navíc ještě nezbytné zmínit termín pocházející z angličtiny: outsourcing. Outsourcing označuje činnosti, které jsou vyčleňovány mimo firmu a následně přeneseny na (zpravidla) právnickou osobu. Tohoto principu firma využívá především tehdy, kdy vlastní výroba (služba) je dražší než samotná dodávka. V praxi se outsourcing nejčastěji aplikuje při nábořech nových zaměstnanců, a to zejména v rámci personálních agentur, které celý nábor pokryjí a zrealizují. Dále také při plánování různých outdoor-trainingových akcí a v rámci zážitkových vzdělávacích programů (teambuildingů). Dnes již v podnicích bývají zaměstnání pracovníci, kteří za outsourcing odpovídají. (Tamtéž, s. 21)

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 5 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Aby Česká republika byla schopna dosahovat úspěchů v tomto moderním, dynamickém a rychle se rozvíjícím světě, nejsou suroviny ani finanční kapitál stěžejními faktory. Klíčovým pilířem je spíše schopnost obyvatel ČR úspěšně se pohybovat na globálním trhu práce. Důležitá je tedy kvalifikace, zručnost, preciznost a schopnost pracovní síly reagovat na změny. (Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 4)

S tím souvisí již zmiňovaný fakt, že v dnešní době je vzdělávání v dospělém věku vnímáno spíše jako nutnost, povinnost. Každý člověk si musí aktualizovat své vědomosti a dovednosti tak, aby obstál jak v profesním, tak společenském a soukromém životě.

Šetření, v rámci problematiky vzdělávání dospělých, kterým se v roce 2009 zabývala společnost Donath-Burson-Marsteller, vysvětluje, že tyto nároky na jedince vznikají z důvodu rychlého vývoje. Zejména jde pak o oblast informačních a komunikačních technologií a cizích jazyků. Především starší generace musí na tyto změny pružně reagovat, poněvadž jejich formální vzdělání nelze srovnávat se vzděláním generací mladších. (DBM partners in communications: Vzdělávání dospělých v ČR, 2009, s. 7)

### 5.1 Popis výzkumného problému

Tato diplomová práce se primárně zabývá motivací zaměstnanců k dalšímu profesnímu vzdělávání, konkrétněji v oblasti cizích jazyků (především k angličtině). V teoretické části je obecně popsáno celoživotní vzdělávání/učení, jsou vysvětlena specifika vzdělávání dospělých, popsán proces motivace k učení včetně překážek a bariér. Závěr

teoretické části je věnován problematice rozvoje lidských zdrojů ve firmě, zejména pak otázce firemního vzdělávání. Praktická část primárně mapuje motivy, překážky/bariéry zaměstnanců při studiu cizích jazyků, nejžádanější cizí jazyky v kurzech a v neposlední řadě vyhodnocuje postavení lektora jakožto motivátora daných kurzů.

Z analýzy, kterou provedla společnost CRIF – Czech Credit Bureau v roce 2018 vyplývá, že více než 86 tisíc českých firem je ovládáno zahraničním vlastníkem. Nejvíce vlastníků těchto firem pochází z Ruska, poté ze Slovenska, Ukrajiny, Německa a Velké Británie. Na základě těchto zjištění lze konstatovat, že je téměř nezbytné, aby zaměstnanci disponovali jazykovými kompetencemi, a to na poměrně vysoké úrovni. (CRIF: Více než 86 tisíc českých je ovládáno zahraničním vlastníkem, online, cit. 2019–11-10)

Společnost Donath-Burson-Marsteller vedla v ČR v srpnu 2018 dále výzkum pojmenovaný Kolik řečí znáš, tolikrát jsi člověkem, věnující se vzdělávání v oblasti cizích jazyků v podnikatelském světě. Toto šetření bylo zahájeno v červnu 2018 a celkem se jej zúčastnilo 1801 respondentů (což je asi 23 % ze všech oslovených). Výzkumný vzorek se skládal především z vrcholových a středních manažerů, podnikatelů a konzultantů České republiky. (DBM partners in communications: Kolik řečí znáš, tolikrát jsi člověkem, 2018, s. 4)

Drtivá většina respondentů (téměř 90 %), jejichž mateřským jazykem převládá primárně český jazyk, uvedla, že anglický jazyk ovládá na velmi dobré úrovni, na druhém místě většina volila jazyk německý a poté následoval jazyk ruský. Tyto tři cizí jazyky (v tomto pořadí) považovali účastníci průzkumu také za nejdůležitější, a to z hlediska jejich možného kariérního postupu. Do jazyků, které by respondenti dále rádi studovali, se řadila zejména španělština a němčina. V průzkumu se také objevoval zájem o jazyk italský, francouzský a rovněž o jazyk čínský. (DBM partners in communications: Kolik řečí znáš, tolikrát jsi člověkem, 2018, s. 5)

Další výrazná shoda spočívala v domněnku všech respondentů, že společným jazykem ve světě a obchodu bude i v dalších třiceti letech angličtina (viz angličtina jako globální jazyk/lingua franca), z čehož vyplývá, že respondenti si jsou vědomi, jak znalost angličtiny může ovlivnit i výši jejich budoucího výdělku. Stejně více než



polovina účastníků průzkumu (zejména pak mladší respondenti) potvrdila, že dnes zaměstnavatelé od svých zaměstnanců již automaticky očekávají znalosti cizích jazyků. Z těchto důvodů, jak průzkum ukázal, bývá výuka cizích jazyků na pracovišti pro zaměstnance motivací, zejména pak pokud je tato jazyková průprava tzv. na účet firmy. (DBM partners in communications: Kolik řeči znáš, tolikrát jsi člověkem, 2018, s. 5–9)

Obecně lze tedy shrnout, že v současné době většina zaměstnavatelů považuje znalost cizích jazyků (zejména angličtiny) svých zaměstnanců za samozřejmost. Na tuto skutečnost firmy většinou reagují tak, že umožňují svým zaměstnancům zapsat se do jazykových kurzů, které jim mohou být poskytovány i přímo na pracovišti.

Tato diplomová práce se snaží zjistit jaké jsou konkrétní motivy, které vedou zaměstnance vybraných českých firem účastnit se kurzů cizích jazyků v rámci dalšího profesního vzdělávání. Cílem je také objasnit, s jakými konkrétními překážkami či bariérami se studenti při učení musí často potýkat a vypořádat.

## **5.2 CÍL EMPIRICKÉ ČÁSTI A VÝZKUMNÉ HYPOTÉZY**

Cílem výzkumné části je prozkoumat, kolik z dotazovaných respondentů (zaměstnanců vybraných českých firem) má zájem o jazykové kurzy a zda tuto nabídku využívají nebo v minulosti využili, popřípadě z jakých důvodů nabídku nevyužili. Primárním cílem je zjistit, jaké faktory motivují respondenty k tomu, aby se dále vzdělávali, tzn. z jakých důvodů se pro studium jazyků rozhodli a naopak, jaké problémy či bariéry je ve studiu obvykle brzdí.

Díličími cíli, které mohou dopomoci získat ucelený pohled na problematiku motivace v oblasti cizích jazyků, je prozkoumat, jaký jazyk zaměstnanci v kurzech nejčastěji volí (jaký cizí jazyk v kurzech studují) a zda sám lektor může mít vliv na motivaci účastníků dále se (jazykově) vzdělávat.

Data, získaná na základě dotazníkového šetření, jsou v následující kapitole 6.2 porovnávána s níže předem stanovenými hypotézami.

**H1: Zaměstnanci se neúčastní jazykových kurzů především z obavy ze selhání/mají vnitřní blokádu.**

Beneš (2014, s. 107) ve své literatuře mimo jiné popisuje i důvody neúčasti dospělých na dalším vzdělávání. Jedním z těchto důvodů je i právě obava ze selhání či vnitřní blokády. V kurzech cizích jazyků se totiž velmi často vyskytují lidé (zejména pak starší lidé), kteří mají tendence vzdávat snahu naučit se nový cizí jazyk, poněvadž mívají obavy ze zvládnání leckdy velmi náročného učiva. Dalším důvodem také bývají jejich jazykové nedostatky, za které se stydí, a to především před svými kolegy. Hypotéza č. 1 se potvrdí, pokud většina respondentů zvolí u otázky č. 3 v dotazníku možnost obava ze selhání/vnitřní blokáda.

**H2: Požadavek zaměstnavatele je hlavním důvodem, proč se zaměstnanci rozhodli účastnit se jazykového kurzu.**

Tato hypotéza byla stanovena na základě informací plynoucích z výše zmíněných průzkumů a zjištění, ve kterých se většina účastníků shoduje v tom, že v současnosti zaměstnavatelé od svých pracovníků očekávají znalost nějakého cizího jazyka. Pro zaměstnance je tedy téměř nezbytné se dále v oblasti cizích jazyků vzdělávat, a to proto, aby byli schopni vyhovět požadavkům svých zaměstnavatelů. Tato hypotéza se potvrdí, pokud většina respondentů zvolí u dotazníkové položky č. 4 odpověď požadavek zaměstnavatele.

**H3: Nedostatek času je největším problémem, se kterým se zaměstnanci během studia potýkají.**

Tato hypotéza byla formulována na základě autorčiny vlastní zkušenosti, neboť autorka sama nejen pracuje, ale i studuje a největší problém shledává právě v nedostatku času na studium. Tato hypotéza se potvrdí, pokud majoritní většina respondentů zvolí u otázky č. 6 odpověď nedostatek času.

#### **H4: Větší zájem je o kurzy anglického jazyka než o kurzy jakýchkoliv jiných cizích jazyků.**

V souvislosti s hypotézou č. 3 byla formulována hypotéza č. 4. Jak již bylo řečeno v teoretické části práce, angličtina je společným jednacím jazykem ve světě a většina zaměstnavatelů považuje znalost angličtiny za samozřejmost. Tato hypotéza se potvrdí, pokud většina respondentů u otázky č. 7 zvolí možnost anglický jazyk jako cílový jazyk navštěvovaného kurzu.

#### **H5: Lektor kurzu cizího jazyka výrazně přispívá k motivaci účastnit se těchto kurzů.**

Jak již rovněž bylo v práci zmíněno, sám učitel/lektor kurzu cizího jazyka může podstatně ovlivňovat rozhodnutí účastníka, zda se bude dále (jazykově) vzdělávat, a tedy využívat nabídky kurzů svého zaměstnavatele. Jak popisuje Mužík (2004, s. 51) v literatuře, v případě, že studující – zde zaměstnanec shledává, že kurz je veden profesionálně, jeho obsah považuje za přínosný a je spokojen se stylem výuky lektora, pak obecně má tendence se dále vzdělávat. Je totiž motivován a lektorem stržen k pozitivnímu přístupu k učení. Tato hypotéza se potvrdí v případě, že většina respondentů zvolí v otázce č. 5 motivuje Vás ke studiu sám lektor? odpověď ano či spíše ano.

### **5.3 Volba metody práce a nástroje pro sběr dat**

Termínem metoda (z řeckého slova *methodos* neboli cesta), se rozumí způsob nebo postup, jenž vede k dosažení určitého, stanoveného cíle – k určitému poznání. Pojem metodologie je nadřazený pojmu metoda a znamená učení o metodě či její teorii. Vědeckou metodou se tedy označují postupy, které nám pomáhají něco poznat, pochopit či vyřešit. (Skalková, 1983, s. 20)

Pro uskutečnění výzkumného šetření se zpravidla využívají dva základní typy výzkumů, a to výzkumy kvantitativního a kvalitativního charakteru.

Kvantitativní výzkum, jak i název napovídá, popisuje svá zjištění pomocí číselných údajů (proměnných znaků).

Kvalitativní výzkum uvádí svá zjištění slovně, bez číselného vyjádření – neuzivá tedy statistické metody a techniky.

Kvantitativní výzkum pracuje s čísly, která se dají matematicky zpracovat. Ta však musí mít náležitou výpovědní hodnotu. Zpravidla zjišťují množství, rozsah, stupeň či frekvenci výskytu daného jevu. Mezi hlavní přednosti tohoto výzkumu patří přehlednost a stručnost vyjádření zjištěných údajů.

V kvalitativním výzkumu jde o konkrétní, plastický a názorný obraz skutečnosti. Právě v kvalitativním výzkumu se oceňuje význam, který dotazovaná osoba při výzkumu sděluje, naopak za čísla (viz kvantitativní výzkum) se jedinec ztrácí. (Gavora, 2008, s. 34)

Největší rozdíl mezi oběma typy šetření však nespočívá v jeho diferenciaci zpracování (číselné a slovní zpracování), ale spíše v postoji výzkumníka k dané problematice zkoumání. V kvantitativním šetření se badatel pokouší držet si odstup od zkoumaných jevů, čímž zajišťuje nestrannost pohledu, tedy racionální obecnost. Na druhé straně výzkumník kvalitativního výzkumu se naopak snaží sblížit s osobami, se kterými výzkum provádí, a to proto, aby více pronikl do jejich prostředí a do stavů, ve kterých se nachází. Díky tomu jim pak lépe může porozumět a daný jev popsat. (Gavora, 2008, s. 34–35)

Nástroj pro sběr dat v rámci výzkumného šetření byl v této diplomové práci zvolen dotazník, který se často používá zejména v pedagogických výzkumech. (Chrásková, 2007, s. 163)

Dle Gavory (2008, s. 122) je dotazování nejfrekventovanější metoda pro zjišťování údajů, na jejímž základě lze získat velké množství informací za relativně krátkou dobu.

Chráska (2007, s. 163) definuje dotazník jako „*soustavu předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny, a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně*“. Dále také uvádí, že největší hrozbou dotazníku je to, že nezjišťuje, jací respondenti doopravdy jsou, ale pouze to, jak sami sebe vidí, nebo chtějí, aby byli viděni.

V dotazníku lze použít více typů otázek. Typy otázek se liší dle stupně otevřenosti (uzavřené/strukturované, polouzavřené a otevřené/nestrukturované otázky). Variabilita otázek zlepšuje pozornost respondenta a zabraňuje stereotypu, avšak nemělo by jít o neustálé střídání jednotlivých typů otázek, to může naopak respondenta rozptylovat. (Gavora, 2008, s. 125–128; Chráska, 2007, s. 165–166)

Dotazník (viz příloha A), jenž je součástí této diplomové práce, se skládá ze dvou částí. Vstupní část dotazníku zahrnuje představení, cíle a využití dotazníku a v neposlední řadě také jméno autorky. V druhé, hlavní části, jsou pak logicky seřazené samotné otázky. Dle Gavory (2008, s. 123) jsou (z psychologického hlediska) nejobtížnější a nejméně zajímavé otázky kladeny do středu dotazníku. V samotném závěru je pak poděkování za spolupráci. Dotazník obsahuje celkem 10 otázek, z čehož 8 otázek je uzavřených a 1 polouzavřená, na kterou navazuje otázka otevřená.

V hlavní části se dotazník soustředí na zájem v účasti a na samotnou účast/neúčast zaměstnanců v jazykových kurzech, na motivaci studovat cizí jazyky a rovněž na překážky/bariéry, se kterými se respondenti při svém studiu setkávají. Další položky zjišťují současné postavení cizích jazyků (nejvyhledávanější kurzy z hlediska jazyků) a v neposlední řadě postavení lektora v kurzu. Závěr dotazníku obsahuje dvě položky týkající se faktografických údajů – jedna zjišťuje věk a druhá pohlaví respondentů.

#### **5.4 Výzkumný soubor a získávání dat**

Předmětem výzkumu jsou dle Gavory (2008, s. 73) jevy, osoby, věci nebo procesy, které se zpravidla nazývají jako subjekty výzkumu. Pojem základní soubor pak

vystihuje všechny respondenty, o kterých chce výzkum získat informace. Vymezení základního souboru musí být přesné, a to především proto, aby bylo jasné, na koho se výsledky z daného výzkumu vztahují. Badatel zpravidla není schopen (z časových, finančních či materiálních důvodů) pracovat s celým základním souborem, a tak vybírá ze základního souboru pouze část subjektů, která se označuje jako výběrový soubor. S těmito subjekty (s výběrovým souborem) pak provádí výzkum.

Gavora (2008, s. 74–75) navíc ještě dodává, že nejlepší způsob, jak vybrat výběrový soubor ze základního souboru, je zvolit tzv. náhodný výběr. To spočívá v tom, že všichni lidé ze základního souboru mají stejnou šanci být do výběrového souboru vybráni.

V rámci tohoto šetření byli pomocí náhodného výběru osloveni ti zaměstnanci firem, kteří mají možnost účastnit se jazykových kurzů, které jim jejich zaměstnavatelé poskytují (nebyla zde podmínka aktivní účasti v kurzech, podmínka však spočívala v možnosti se jazykových kurzů v dané firmě účastnit). Jednalo se o zaměstnavatele z pěti různých firem působících na českém trhu práce, zejména pak z Východočeského a Středočeského kraje, jedna z větších firem pak sídlí v kraji Moravskoslezském. Z důvodu zavedení nové legislativy EU v květnu 2018 v ČR týkající se obecného nařízení o ochraně osobních údajů (GDPR) a z důvodu příslibení zachování veškeré anonymity nejsou v diplomové práci uvedeny názvy těchto vybraných firem. Ve dvou firmách byly po vzájemné domluvě dotazníky rozdány osobně, do zbylých třech firem byly dotazníky zaslány elektronicky (e-mailem) pomocí hypertextového odkazu.

## **5.5 Postup vyhodnocení dat**

Po ukončení sběru vyplněných dotazníků byla zjištěná data převedena do aplikace Microsoft Excel. Získané odpovědi byly pro větší přehlednost zaneseny do tabulek a rovněž znázorněny graficky. Na závěr je nutné dodat, že z výzkumného souboru muselo být několik dotazníků (celkem 12) vyřazeno, poněvadž u některých otázek

nebyla dodržena předem daná kritéria. Výsledky tohoto šetření tedy pocházejí od sta respondentů – zaměstnanců pěti různých firem.

## 6 ANALÝZA A INTERPRETACE ZJIŠTĚNÝCH DAT

Výsledky dílčích otázek z dotazníku jsou analyzovány a zobrazeny v přehledných tabulkách a grafech. Kapitola 6.1 popisuje základní charakteristiky výzkumného souboru, následující kapitola 6.2 se zabývá rozbořem dat, které vyplývají z empirického výzkumu a rovněž vyhodnocuje předem stanovené hypotézy. Ty jsou následně potvrzeny, či vyvráceny, a to opět na základě výsledků vyplývajících z výzkumného šetření, jež se soustředí na problematiku motivace zaměstnanců ke studiu cizích jazyků.

### 6.1 Charakteristiky respondentů výzkumného souboru

Výzkumný soubor čítá data celkem od sta respondentů, z čehož 40 % tvořily ženy a 60 % muži. I přesto, že se jedná o náhodný výběr respondentů, zastoupení mužů převládá přesně o pětinu. Tato skutečnost může souviset se strukturou respondentů, konkrétně s odvětvím firem, které byly do tohoto výzkumného šetření vybrány. Ve zkoumaném vzorku totiž převládají spíše technicky zaměřené firmy, kde obecně (zejména pak na některých pozicích) pracuje více mužů než žen. Rozdělení respondentů dle pohlaví, (v dotazníku poslední povinná položka k vyplnění), je zobrazeno v následující tabulce č. 3 a grafu č. 1, který je v příloze B.

Tabulka 3: Rozdělení respondentů dle pohlaví

Pohlaví respondentů	žena	muž
Počet respondentů	40	60
Celkem respondentů	100	

Zdroj: autor práce, 2019 (vlastní šetření)



Věk, který patří mezi další podstatné charakteristiky respondentů, byl zjišťován v předposlední uzavřené otázce v dotazníku. Věk je totiž také jedním z faktorů, který může značně ovlivňovat motivaci zaměstnanců v dalším vzdělávání. Dotazovaní měli na výběr ze čtyř možností. Ve výzkumném šetření bylo největší zastoupení respondentů ve věkové skupině od 31 do 50 let (48 %), což Vágnerová z pohledu vývojové psychologie označuje jako období mladé (od 20 do 40 let) až střední dospělosti (od 41 do 50 let). Druhou nejpočetnější skupinu tvořila kategorie osob od 18 do 30 let (38 %), předposlední kategorie od 51 do 60 let (12 %). Pouze 2 % respondentů byla zaznamenána v kategorii od 61 let a více. Tyto výsledky jsou zrekapitulovány v následující tabulce č. 4 a grafu č. 2 – viz příloha B.

Tabulka 4: Rozdělení respondentů dle věku

<b>Věk respondentů</b>	<b>18–30 let</b>	<b>31–50 let</b>	<b>51–60 let</b>	<b>61 – více let</b>
<b>Počet respondentů</b>	38	48	12	2
<b>Celkem respondentů</b>	100			

Zdroj: autor práce, 2019 (vlastní šetření)

V oblasti charakteristiky výzkumného souboru se lze také zabývat samotným zájmem účastníků (zaměstnanců) o jazykové kurzy. Tato klíčová informace byla zjišťována na základě prvotní položky v dotazníku, která rovněž vyhodnocuje jeden z hlavních cílů této diplomové práce. Cílem těchto odpovědí bylo totiž zjistit, zda dotazovaní mají o jazykové kurzy zájem či nikoliv. Je však nutné dodat, že výzkumného šetření, jak již bylo řečeno výše, se účastnily jenom ty firmy, které svým zaměstnancům možnost účastnit se jazykových kurzů poskytují/poskytovaly, zájem účastnit se kurzů pak záleží pouze na samotných zaměstnancích. Poté navazovala položka druhá, jejímž záměrem bylo zjistit, zda se respondenti někdy v minulosti účastnili/v současné době účastní jazykových kurzů a z jakých důvodů tak činí, či naopak nečiní.

Výsledky dotazníkového šetření poukazují na to, že z celkového počtu sta respondentů má 85 % respondentů zájem účastnit se jazykových kurzů a zbývajících 15 % respondentů tento zájem nemá. Na základě výsledků lze vyhodnotit, že majoritní většina zaměstnanců v tomto průzkumu má tendence se (jazykově) vzdělávat, což lze považovat za velmi příznivé zjištění. Souhrn těchto dat je přehledně znázorněn v tabulce č. 5 a grafu č. 3, jenž je v příloze C.

Tabulka 5: Rozdělení respondentů dle zájmu o jazykové kurzy

<b>Zájem o jazykové kurzy</b>	<b>Respond. mající zájem</b>	<b>Respond. nemající zájem</b>
<b>Počet respondentů</b>	85	15
<b>Celkem respondentů</b>	100	

Zdroj: autor práce, 2019 (vlastní šetření)

## 6.2 Porovnání výsledků výzkumného šetření s hypotézami

V kapitole 6.2 jsou vyhodnoceny výsledky podložené dotazníkovým šetřením a poté porovnány s hypotézami, které byly stanoveny před zahájením empirického šetření. Tyto hypotézy jsou na základě vyhodnocených dat graficky znázorněny a následně potvrzeny, či vyvráceny. Dále jsou objasněny jak primární, tak sekundární cíle této diplomové práce.

Primární snahou empirického výzkumu bylo zjistit, zda respondenti využívají nebo v minulosti využili nabídky účastnit se jazykových kurzů poskytovaných jejich zaměstnavateli, popřípadě z jakých důvodů tuto nabídku nevyužili (tomuto zjišťování odpovídají dotazníkové položky č. 2 a 3). Další cíl spočíval v odhalení toho, jaké faktory respondenty motivují k tomu, aby se dále vzdělávali, tzn. z jakých důvodů se pro studium jazyků rozhodli (tento cíl byl sycen položkou č. 4) a naopak, s jakými

problémy či bariérami se dospělí studenti obvykle při studiu potýkají (položka č. 6). Dalším záměrem položek č. 5 a 7 v dotazníku bylo odhalit, jaký cizí jazyk zaměstnanci v kurzech nejčastěji navštěvují a zda sám lektor může mít vliv na motivaci zaměstnanců dále se (jazykově) vzdělávat.

Výsledky vyplývající z tabulky č. 6 a grafu č. 4 – viz příloha C, poukazují na skutečnost, že 80 % respondentů uvedlo, že se aktivně účastní, či někdy v minulosti účastnilo jazykových kurzů, které jim jsou/byly jejich zaměstnancem poskytnuty. Pouze tedy zbylých 20 % dotazovaných se těchto kurzů neúčastní/nikdy neúčastnilo. V návaznosti na tuto položku byla vyhodnocena první hypotéza, jež souvisí s důvodem neúčasti v těchto kurzech.

Tabulka 6: Rozdělení respondentů dle účasti v jazykových kurzech

Účast v jazykových kurzech	Účastnilo/účastní	Neúčastnilo/neúčastní
Počet respondentů	80	20
Celkem respondentů	100	

Zdroj: autor práce, 2019 (vlastní šetření)

**H1: Zaměstnanci se neúčastní/neúčastnili jazykových kurzů především z obavy ze selhání/mají vnitřní blokádu.**

Pokud dotazovaní odpověděli na otázku č. 2 záporně, tedy, že se neúčastní, popř. v minulosti nikdy neúčastnili jazykových kurzů, dle instrukcí v dotazníku odpovídali pouze na otázky č. 3, 9 a 10. Třetí položka se konkrétně zaměřovala na možné důvody neúčasti v kurzech (na výběr bylo z šesti možností).

Jak lze v tabulce č. 7 a grafu č. 5 - viz příloha D vidět, nejčastější důvody, proč se těchto dvacet zaměstnanců neúčastní/neúčastnilo jazykových kurzů, byly (v tomto pořadí): dostatečná úroveň jazykových znalostí (celkem 40 %), nedostatek času (celkem 30 %), nedostačující podpora ze strany zaměstnavatele (25 %). Pouze 5 % respondentů pak zvolila možnost zdravotní důvody. Zajímavým zjištěním je, že možnosti finanční důvody a obavy ze selhání/vnitřní blokády nebyly v dotazníkovém šetření respondenty vůbec zaznamenány. Co se týče nulového výskytu v možnosti finančních důvodů, tento výsledek není považován za překvapivý, neboť firmy, které se tohoto průzkumu účastnily, poskytují/poskytovaly svým zaměstnancům (respondentům tohoto šetření) jazykové kurzy primárně na pracovišti a většinou zcela zdarma. Lze tedy předpokládat, že v tomto případě finance nemají vliv na studium jazyků (účast v jazykových kurzech), neboť tyto kurzy jsou zaměstnancům většinou plně hrazeny, a to v rámci odměn/bonusů apod.

Tabulka 7: Důvody neúčasti v jazykových kurzech

<b>Důvod neúčasti v kurzech</b>	<b>Dostatečná úroveň jaz. znalostí</b>	<b>Nedostatek času</b>	<b>Nedostačující podpora od zaměstnavatele</b>	<b>Zdrav. důvody</b>
<b>Počet respondentů</b>	8	6	5	1
<b>Celkem respondentů</b>	20			

Zdroj: autor práce, 2019 (vlastní šetření)

Interpretace: Hypotéza č. 1 může být potvrzena pouze za předpokladu, že většina respondentů zvolí u otázky č. 3 v dotazníku odpověď obava ze selhání/vnitřní blokáda. Výzkum však prokázal, že ve výzkumném souboru žádný z respondentů tuto možnost nezvolil. Hypotéza č. 1 se tedy na základě výsledků dotazníkového šetření nepotvrdila.

## **H2: Požadavek zaměstnavatele je hlavním důvodem, proč se zaměstnanci rozhodli účastnit se jazykového kurzu.**

Jak již bylo zmíněno v hypotéze č. 1, v dotazníkovém průzkumu 80 % respondentů uvedlo, že jsou/v minulosti byli účastníky jazykových kurzů, které jim jejich zaměstnavatelé poskytují/poskytovali v rámci firemního vzdělávání. Pokud zaměstnanci uvedli, že se jazykových kurzů účastní/účastnili, následovala v dotazníku položka č. 4, jejímž cílem bylo zjistit, z jakých důvodů jsou tito lidé motivováni navštěvovat kurzy cizích jazyků. Respondenti měli na výběr ze sedmi možností a mohli vybrat pouze jednu odpověď. Výsledky jsou opět shrnuty v následující tabulce č. 8 níže a grafu č. 6 - viz příloha D.

Tabulka 8: Motivy účasti v jazykových kurzech

<b>Motivy účasti</b>	<b>Snaha o osob. rozvoj</b>	<b>Rozšíř. znalostí</b>	<b>Požad. zaměstn.</b>	<b>Vyplnění času</b>	<b>Prac. postup</b>	<b>Vyšší plateb. ohod.</b>	<b>Lepší postavení</b>
<b>Počet resp.</b>	46	27	6	1	0	0	0
<b>Celkem resp.</b>	80						

Zdroj: autor práce, 2019 (vlastní šetření)

Dle zobrazených výsledků v tabulce a grafu, které představují zásadní motivy zaměstnanců navštěvovat jazykové kurzy, lze konstatovat, že respondenti nejsou nejvíce motivováni ke studiu jazyků z důvodů pracovních, jak bylo předpokládáno a v hypotéze č. 2 stanoveno, nýbrž z důvodu snahy o osobní rozvoj (57 % respondentů zvolilo tuto možnost). Tento výsledek lze jistě považovat za pravdivý, neboť v dnešní době je

kladen čím dál větší důraz na rozvíjení osobnosti, a to především v oblasti kariéry, vzdělávání a nepochybně v oblasti cizích jazyků. Zaměstnanci tedy spíše cítí potřebu či povinnost se dále vzdělávat. V grafickém zobrazení si dále lze povšimnout, že druhý nejčastější motiv byl 34 % respondentů volen motiv rozšíření znalostí, což také souvisí s již zmiňovaným osobnostním rozvojem – nejčastěji objevovaným motivem v tomto šetření. Následoval důvod požadavek zaměstnavatele, zastoupen 8 % respondentů z osmdesáti dotazovaných. Pouze procento respondentů pak zvolilo možnost vyplnění volného času. Další nabízené odpovědi (pracovní postup, vyšší platové ohodnocení či zlepšení postavení v týmu/ve skupině) se v dotazníkovém šetření vůbec neobjevily.

Interpretace: Požadavek zaměstnavatele – motiv, jenž byl stanoven jako primární faktor zaměstnanců dále se jazykově vzdělávat v hypotéze č. 2, byl ve výzkumném šetření zvolen pouze 8 % respondentů. Na základě těchto zjištění lze konstatovat, že tito zaměstnanci pravděpodobně nejsou povinni se jazykově vzdělávat, nejedná se o vyvíjený tlak ze strany zaměstnavatele, aby se jazykových kurzů účastnili. Rovněž se nejedná ani o pracovníkovu vidinu kariérního postupu či zlepšení postavení v týmu, popř. o motiv dosáhnout vyššího platového ohodnocení. Cíl spíše spočívá v rozšíření znalostí, které vychází z vlastních potřeb respondentů. Dle výše zmíněných údajů se hypotéza č. 2 nepotvrdila, její tvrzení je tedy vyvráceno.

### **H3: Nedostatek času je největším problémem, se kterým se zaměstnanci během studia potýkají.**

Tato hypotéza byla stanovena na základě vlastní zkušenosti autorky této práce, neboť nedostatek času shledává za největší problém/překážku v rámci svého dalšího vzdělávání. Výsledná data zobrazena v tabulce č. 9 a grafu č. 7 - viz příloha E jsou rovněž získána z šetření mezi zaměstnanci, jež se mimo jiné soustředilo i na překážky/bariéry při studiu. Nedostatek času na studium se obecně jako důvod mezi překážky/bariéry zařazuje.

Aby bylo možné vyhodnotit tuto hypotézu, byla v dotazníku zahrnuta položka č. 6 obsahující problémy/překážky/bariéry při studiu, ve které respondenti mohli zvolit až tři odpovědi.

Za překážku/bariéru, kterou respondenti nejčastěji shledávají při jejich studiu, lze dle výsledků považovat nedostatek času, neboť tato možnost byla v dotazníkovém šetření zvolena nejčastěji – celkově čtyřicet jedenkrát. Druhou nejčastější možností byla možnost: neshledávám žádný problém, jež byla zaznamenána celkově dvacet devětkrát. Tato skutečnost je však zjištěním příznivým, neboť se ve skutečnosti jedná o pozitivní výsledek, nikoliv o další překážku/bariéru ve studiu. Trojici nejčastějších odpovědí pak doplňuje možnost špatně zvolený kurz, která se však mezi překážky/bariéry běžně zařazuje a představuje problém. Tato volba v dotazníku byla zvolena celkem čtrnáctkrát. Méně vyskytující se překážky/bariéry, které zaměstnanci v šetření volili, byly možnosti: obtížné zvládnání studijních požadavků – tato odpověď se v šetření vyskytla pouze pět krát, žádná motivace pak třikrát a na stejné úrovni byly položky: nedostačující podpora od zaměstnavatele a rodinné důvody, které respondenti zvolili vždy pouze dvakrát.

Tabulka 9: Překážky/bariéry ve studiu

<b>Překážky/ bariéry ve studiu</b>	<b>Nedostatek času</b>	<b>Žádný problém</b>	<b>Špatný kurz</b>	<b>Obtížné zvládnání studia</b>	<b>Žádná motivace</b>	<b>Nedostač. podpora od zaměstn.</b>	<b>Rod. důvody</b>
<b>Počet odpovědí</b>	41	29	14	5	3	2	2
<b>Celkem odpovědí</b>	96						
<b>Celkem respondentů</b>	80						

Zdroj: autor práce, 2019 (vlastní šetření)

Interpretace: Kritérium pro potvrzení této hypotézy spočívalo v tom, že nejčastější překážkou/bariérou při studiu zaměstnanci uvedou možnost nedostatek času. Dle zjištěných údajů vyplývajících z šetření byl nedostatek času respondenty považován za hlavní překážku/bariéru (v průzkumu nejčastěji zvolená možnost), bránící při studiu cizích jazyků - tzn., že H3 byla potvrzena.

#### **H4: Větší zájem je o kurzy anglického jazyka než o kurzy jakýchkoliv jiných cizích jazyků.**

Jak již bylo uvedeno v teoretické části této diplomové práce, v dnešní době je anglický jazyk hlavním (a jediným) celosvětovým jazykem, který je používán ve vědě, technice, v mezinárodním obchodu a v diplomacii. Je považován za ústřední dorozumívací jazyk – tzv. lingua franca současné moderní doby.

Zároveň z jiných průzkumů, zabývajících se problematikou jazyků a vzdělávání na pracovišti vyplývá, že většina respondentů (více než 75 %) má stále zájem primárně o kurzy anglického jazyka. Dle těchto výsledků a dle autorčiny vlastních obecných znalostí a zkušeností s výukou cizích jazyků byla stanovena tato hypotéza. Pro vyhodnocení této hypotézy byla do dotazníku zařazena položka č. 7 (jaký cizí jazyk dotazovaní v kurzech navštěvují/navštěvovali) a otevřená položka č. 8, která zjišťovala, z jakých konkrétních důvodů dotazovaní zvolili studium anglického jazyka. V položce č. 7 mohli respondenti zvolit více než jednu odpověď, poněvadž zaměstnanci mohou být účastníky více kurzů, např. studovat angličtinu a němčinu zároveň. Tato příležitost však závisí na uvážení samotného zaměstnavatele, zdali bude schopen a ochoten poskytnout a financovat více kurzů jednomu zaměstnanci. Je tedy vhodné zmínit, že více než polovina podniků, jež se tohoto výzkumného šetření zúčastnila, poskytuje svým zaměstnancům kurzy různých cizích jazyků (nejen angličtiny).

Výsledky tohoto výzkumného šetření se shodují s výsledky předchozích průzkumů, neboť jak z tabulky č. 10 níže a grafu č. 8 - viz příloha E vyplývá, nejčastější odpovědí v šetření byla zaznamenána odpověď anglický jazyk jako cílový jazyk navštěvovaného kurzu – tato možnost byla zvolena celkově sedmdesát krát. Co se týče dalších



nabízených možností, téměř totožné výsledky vykazuje jak jazyk německý, tak jiné jazyky (např. francouzský, ruský jazyk atd.). Odpověď německý jazyk jako cílový jazyk kurzu byla vybrána celkově sedmkrát a odpověď studium jiných cizích jazyků v kurzu pak celkově šestkrát. Výsledky šetření potvrzují, že angličtina je stále ve firemních prostředích považována za jazyk primární a zaměstnanci stále preferují kurzy angličtiny nad jinými kurzy cizích jazyků.

Tabulka 10: Cílový jazyk navštěvovaného kurzu

<b>Cílový jazyk kurzu</b>	<b>Anglický jazyk</b>	<b>Německý jazyk</b>	<b>Jiný (francouzský, ruský, ...)</b>
<b>Počet odpovědí</b>	70	7	6
<b>Celkem odpovědí</b>	83		
<b>Celkem respondentů</b>	80		

Zdroj: autor práce, 2019 (vlastní šetření)

Interpretace: Jako kritérium pro potvrzení čtvrté hypotézy byla zvolena situace, kdy odpověď anglický jazyk jako cílový jazyk kurzu zvolí majoritní většina respondentů. Na základě zjištěných údajů, jež vyplývají z dotazníkového šetření a jež jsou zmíněny a graficky zobrazeny, lze hypotézu č. 4 potvrdit. Ta se totiž domnívá, že mezi respondenty stále přetrvává větší zájem o kurzy anglického jazyka než o jiné kurzy cizích jazyků.

Na tuto položku v dotazníku navazovala další, nepovinná a otevřená otázka, jejímž úkolem bylo zjistit, z jakých konkrétních důvodů se dotazovaní rozhodli pro studium angličtiny, nikoliv jiného nabízeného cizího jazyka. V dotazníku bylo získáno 59 odpovědí, ve kterých se respondenti nejčastěji shodovali v tom, že kurzy angličtiny

navštěvují z důvodu používání angličtiny jako hlavního jazyka ve firmách, kde pracují, a tedy se jedná o úřední jazyk firmy. Dotazovaní uváděli, že angličtina je na pracovišti komunikačním prostředkem (zejména je využívána při komunikaci se zákazníky a se zahraničím), v oboru programování je angličtina shledávána jako jazyk nejpoužívanější. Mezi další, hojně se vyskytující důvody patřily i tzv. vlastní potřeby, neboť respondenti považují angličtinu za jazyk, kterým se domluví všude ve světě, nejrozšířenější/nejpraktičtější/nejpotřebnější a nejvíce používaný jazyk. Angličtinu někteří studují také proto, že s její výukou začali již na základní škole a nyní v ní dále pokračují, mají tendenci zdokonalovat své, již nabyté znalosti (především v oblasti obchodní AJ). Všechny tyto odpovědi v sobě odrážejí potřebu osobního rozvoje. V reakcích se také objevila odpověď zaměstnavatel nabízí (pouze) kurzy angličtiny a němčinu ovládám na dobré úrovni, a proto studuji angličtinu.

#### **H5: Lektor kurzu cizího jazyka výrazně přispívá k motivaci účastnit se těchto kurzů.**

Tato hypotéza byla stanovena na základě autorčiných zkušeností nabytých v kurzech jazykových škol, coby lektorky angličtiny. Autorka se domnívá, že učitel (lektor) je jedním z nejdůležitějších aspektů při výuce. Díky svým kompetencím totiž mnohdy ovlivňuje (ať už pozitivně, či negativně) celý proces vzdělávání. Je tedy klíčové, aby lektor ke své práci přistupoval zodpovědně a znal správné motivační prvky, které je nezbytné do výuky zařazovat, a především je náležitě používat. Tuto hypotézu sytila dotazníková položka č. 5.

Data, která jsou představena v tabulce č. 11 níže a grafu č. 9 - viz příloha F naznačují, že celkem 73 % respondentů považuje lektora za někoho, kdo přispívá k jejich celkové motivaci účastnit se jazykových kurzů (38 % dotazovaných zvolilo odpověď ano na otázku motivuje Vás ke studiu sám lektor? a 35 % zvolilo odpověď spíše ano). Pouze necelá 3 % respondentů uvedla, že lektor nepřispívá k jejich motivaci účastnit se těchto kurzů a 25 % dotazovaných zvolilo odpověď spíše ne.

Tabulka 11: Lektor coby motivátor při studiu

<b>Lektor coby motivátor při studiu</b>	<b>Ano</b>	<b>Spíše ano</b>	<b>Spíše ne</b>	<b>Ne</b>
<b>Počet respondentů</b>	30	28	20	2
<b>Celkem respondentů</b>	80			

Zdroj: autor práce, 2019 (vlastní šetření)

Interpretace: Aby mohla být hypotéza č. 5 potvrzena, je zapotřebí, aby většina dotazovaných uvedla odpověď ano či spíše ano v otázce motivace samotným lektorem kurzu. Vzhledem k převažující většině kladných odpovědí (73 %) v tomto průzkumu lze považovat hypotézu č. 5 za pravdivou, je tedy potvrzena.

Je velmi důležité pamatovat na to, že vzdělavatel (učitel, lektor, vedoucí kurzu apod.) hraje v jakékoliv formě vzdělávání podstatnou roli, a to nejen na základě profesních kompetencí, ale také na základě osobnostních dovedností a dispozic.

### **6.3 Shrnutí výsledků dotazníkového šetření**

Výzkumné šetření této diplomové práce bylo provedeno zejména v měsíci srpnu a září 2019 ve vybraných firmách v kraji Východočeském, Moravskoslezském a Středočeském. Účastnilo se jej celkem 100 respondentů – zaměstnanců působících v pěti různých firmách na českém trhu, kterým jejich zaměstnavatel umožňuje účastnit se jazykových kurzů v rámci firemního vzdělávání.

Část dotazníků byla zaslána a respondenty vyplněna elektronicky, druhá část pak rozdána a respondenty vyplněna osobně. Celkově bylo navráceno 112 dotazníků, avšak 12 z nich muselo být při analýze dat vyřazeno z důvodu nedodržení kritérií u některých položek. Dotazníkového šetření se účastnilo celkem 40 žen a 60 mužů, největší zastoupení respondentů bylo ve věkové kategorii 31–50 let a poté 18–30 let. Celkem 85 respondentů odpovědělo, že má zájem účastnit se kurzů cizích jazyků uskutečňovaných v jejich firmách, 15 respondentů o tyto poskytované kurzy zájem nemá. Díky tomuto zjištění byl splněn jeden z cílů této diplomové práce, neboť bylo snahou zjistit, zda respondenti vůbec mají zájem o kurzy cizích jazyků, které jim jejich zaměstnavatelé zprostředkovávají.

Primárními cíli této diplomové práce, která se soustředí především na problematiku motivace, bylo zjistit, jaké konkrétní faktory motivují zaměstnance k tomu, aby se dále jazykově vzdělávali a jaké konkrétní bariéry je při studiu naopak brzdí. S těmito cíli byly spojeny hypotézy H2 a H3. Hypotéza č. 2 však nebyla potvrzena, neboť předpokládala, že respondenti tohoto dotazníkového šetření budou nejčastěji uvádět motivy, jež se týkají pracovní oblasti (např. požadavek zaměstnavatele či motivace vyššího platového ohodnocení). Naopak, hlavní motivy dále se jazykově vzdělávat spočívaly spíše ve snaze o osobní rozvoj (57 dotazovaných zvolilo tuto možnost) a ve snaze rozšíření znalostí (celkem 34 respondentů hlasovalo pro tento motiv). Tyto dvě nejčastěji volené odpovědi lze považovat za konkrétní motivy, jež zaměstnance stimulují k tomu dále se jazykově vzdělávat. Hypotéza č. 3, zkoumající překážky/bariéry při studiu, byla naopak potvrzena. Ta se totiž domnívala, že nedostatek času bude hlavní překážkou, kterou zaměstnanci při studiu vnímají. S touto hypotézou souhlasila i sama autorka na základě vlastních zkušeností. Tato možnost byla v dotazníkovém šetření zaznamenána celkem čtyřicet jedenkrát. Respondenti také volili (celkem čtrnáct krát) možnost špatně zvolený kurz jako další problém/překážku/bariéru při jejich studiu. Nedostatek času tedy lze považovat za stěžejní důvod, který studenty ve studiu nejvíce brzdí, a tím je mnohdy i od vzdělávání úplně zrazuje. Je tedy vhodné, aby této skutečnosti učitelé/lektori věnovali svoji pozornost. Učitel/lektor kurzu by měl vědět, čím své studenty může motivovat. Na začátku kurzu je zapotřebí, aby byl lektor obeznámen, z jakých hlavních důvodů studenti do kurzů přicházejí a v čem shledávají problém, čeho se obávají. Učitel/lektor

jim pak může být mnohdy velmi nápomocen (např. v určování priorit a cílů, či s plánováním času v kombinaci s úspěšným zvládnutím studia – zejména u dospělých studentů, kteří většinou paralelně pracují a studují).

Dílním cílem empirického šetření bylo zjistit, zda se respondenti jazykových kurzů účastní/účastnili, neboť jim je tato možnost (v rámci firemního vzdělávání) poskytována. V případě, že dotazovaní odpovídali záporně (nejsem účastníkem jazykového kurzu), bylo dále snahou objasnit, z jakých důvodů zaměstnanci tento benefit nevyužívají/nevyužili. Zaměstnavatelé všech vybraných firem tohoto šetření totiž jazykové kurzy poskytují, popř. zprostředkovávají, a to většinou téměř zcela zdarma. Celkem 80 dotazovaných uvedlo, že jsou, popř. v minulosti byli účastníky jazykových kurzů, zbylých 20 nikoliv. Dostatečná úroveň jazykových znalostí byl nejčastější důvod, proč se zaměstnanci jazyk. kurzů neúčastní. Na základě těchto zjištění byla rovněž vyvrácena hypotéza č. 1, neboť ta se domnívala, že hlavní důvod neúčasti respondentů v kurzech jazyků je obava ze selhání/vnitřní blokády.

Dalšími úkoly empirického výzkumu bylo určit, jaký cizí jazyk je zaměstnanci nejčastěji studován – tento úkol sytila hypotéza č. 4. V návaznosti na tuto problematiku bylo pak přínosné zjistit, zdali role lektora (jeho osobnost) může přispívat k motivaci zaměstnanců účastnit se jazyk. kurzů a dále se tedy vzdělávat. Tento úkol sytila poslední hypotéza č. 5. Obě hypotézy se na základě šetření potvrdily, a tím tak dopomohly objasnit sekundární cíle této práce. Mezi respondenty, jak bylo předpokládáno, stále převažuje větší zájem o kurzy anglického jazyka než o kurzy jiných cizích jazyků. Celkově se totiž možnost angličtina jako studovaný jazyk kurzu objevila v šetření sedmdesát krát. Hypotéza č. 5, která se týkala lektora jakožto motivátora při studiu, byla také potvrzena. Potvrzením této hypotézy byl splněn i poslední dílní cíl této diplomové práce.

Na základě výše uvedených výsledků lze říci, že ústřední cíle i dílní cíle práce byly splněny. Pomocí dotazníkového šetření byl zjištěn podíl respondentů, kteří mají zájem o kurzy cizích jazyků a zda se jich aktivně účastní či v minulosti účastnili. Dále bylo zjištěno, jaké faktory (motivy) je k tomu nejčastěji vedou, a naopak jakým problémům při studiu nejčastěji čelí. Přínosné zjištění spočívalo také v odhalení důvodů neúčasti

respondentů v kurzech. Díky získaným datům byly rovněž vyhodnoceny předem stanovené hypotézy. Tři hypotézy byly potvrzeny a dvě byly vyvráceny.

## ZÁVĚR

Cílem této práce je zmapovat problematiku postojů dospělých, konkrétně zaměstnanců různých firem, k dalšímu vzdělávání – především v oblasti cizích jazyků. Práce se soustředí na faktory (důvody), které dospělé motivují k tomu, aby se dále (jazykově) vzdělávali a rovněž na překážky, bariéry, které jim ve studiu brání.

Teoretická část poskytuje komplexní pohled na problematiku celoživotního vzdělávání/učení, jeho vznik, vývoj a formy; z pohledu andragogiky dále popisuje dospělého účastníka a jeho specifika ve vzdělávání. Třetí kapitola se věnuje samotné motivaci ke vzdělávání, představuje motivaci vnitřní a vnější, zabývá se motivy k učení a v neposlední řadě se zabývá již zmíněnými překážkami a bariérami při učení. V závěru se tato kapitola soustředí také na motivaci ke studiu cizích jazyků a vymezuje současné postavení anglického jazyka ve světě. Poslední kapitola se zabývá rozvojem lidských zdrojů v organizaci a detailněji vysvětluje jeden z typů dalšího vzdělávání – profesní vzdělávání.

Empirická část si klade za cíl zjistit, zda výsledky, které vyplývají z dotazníkového šetření, korespondují s teoretickými znalostmi a s předem stanovenými hypotézami. Konkrétně se snaží zjistit, kolik účastníků šetření má zájem se jazykově vzdělávat, popř. z jakých důvodů zájem nemají. Primárním cílem je zjistit, co konkrétně respondenty motivuje k tomu, aby se v rámci profesního vzdělávání dále jazykově vzdělávali. Respondenti, kteří se toho výzkumného šetření účastnili, mají možnost absolvovat jazykové kurzy poskytované zaměstnavatelem, a to většinou zcela zdarma (nejčastěji v rámci firemních benefitů). K dosažení celkového pohledu na problematiku motivace je rovněž zapotřebí zjistit, s jakými problémy se studující jedinci setkávají a s jakými překážkami či bariérami se při studiu musí vypořádávat. Dílčí cíl empirického výzkumu spočívá ve zjištění, o jaký cizí jazyk mají dospělí účastníci dalšího vzdělávání největší zájem a zda sám lektor kurzu může ovlivňovat jejich postoj ke studiu, ať už pozitivně či negativně.

Výsledky dotazníkového šetření přinesly řadu zajímavých zjištění. Za velmi příznivý výsledek lze považovat fakt, že se 80 respondentů účastní nebo v minulosti účastnilo nějakého jazykového kurzu, pouze 20 respondentů nikoliv. Jedním z důvodů, proč se těchto 20 jedinců neúčastní/neúčastnilo kurzů bývá to, že disponují dostatečnou jazykovou úrovní, a proto tito lidé většinou nemívají potřebu dále se vzdělávat. Z výzkumu dále vyplynulo i poměrně překvapivé zjištění, a to v oblasti motivace, neboť jedna z předem stanovených hypotéz předpokládala, že se nejčastější motiv účasti respondentů v jazykových kurzech bude týkat pracovní oblasti (např. motivace vyššího platového ohodnocení apod.). Tato hypotéza však byla vyvrácena, neboť bylo zjištěno, že primárním motivem ke studiu je snaha o osobní rozvoj. Naopak hypotéza, jež se vztahovala k překážkám/bariérám ve studiu, byla potvrzena – zaměstnanci vybraných firem v tomto šetření nejčastěji shledávali problém nedostatku času na studium. Poslední cíle empirického výzkumu se snažily prozkoumat zájem o konkrétní cizí jazyky a zjistit vliv lektora kurzu na motivaci zaměstnanců k účasti v těchto kurzech. Jak hypotéza č. 4 správně předpokládala, v české společnosti přetrvává největší zájem o kurzy anglického jazyka, neboť angličtina je mezi respondenty považována za primárně užívaný jazyk firmy, či za jazyk obchodu a financí, vědy a kultury (angličtina jako lingua franca). Poslední zjištění v šetření odhalilo také to, že lektor svojí osobností a výukou může hrát v motivaci podstatnou roli (lektor jako motivátor při studiu), což lze považovat za velmi přínosné zjištění, zejména pak pro vzdělavatele – učitele, lektory apod.

Tato diplomová práce shrnula důležité informace týkající se vzdělávání dospělých, celoživotního vzdělávání a popsala problematiku motivace. Rovněž nastínila poznatky z oblasti vývoje lidských zdrojů v organizacích a profesního vzdělávání. Výzkumná část se soustředila na analýzu výsledků, jež vyplynuly z dotazníkového šetření, které bylo provedeno během měsíce srpna a září 2019. Na základě šetření byly zjištěny konkrétní motivace, překážky a bariéry zaměstnanců vybraných firem při jejich studiu v jazykových kurzech. Díky získaným údajům byly splněny primární a sekundární cíle této práce. Získaná data mohou využít subjekty, které se pohybují na poli vzdělávání dospělých, lektori cizích jazyků či zaměstnanci, kteří se dále vzdělávají a v neposlední řadě také samotní zaměstnavatelé.



# SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

## Seznam použitých českých zdrojů

- ADAIR, J., 2004. *Efektivní motivace*. 1. vyd. Praha: Alfa Publishing. ISBN 80-86851-00-1.
- ARMSTRONG, M., 2007. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*. 10. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1407-3.
- BARTÁK, J., 2008. *Jak vzdělávat dospělé*. 1. vyd. Praha: Alfa Nakladatelství. ISBN 978-80-87197-12-7.
- BARTOŇKOVÁ, H., 2010. *Firemní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 987-80-247-2914-5.
- BENEŠ, M., 2014. *Andragogika*. 2. aktual. a rozšířené vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4824-5.
- BOČKOVÁ, V., 2000. *Celoživotní vzdělávání – výzva nebo povinnost?* 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0155-X.
- ČÁP, J. a J. MAREŠ, 2007. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.
- GAVORA, P., 2008. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 4. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava UK. ISBN 978-80-223-2391-8.
- CHRÁSKA, M., 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1369-4.
- MUŽÍK, J., 2004. *Androdidaktika*. 2. přeprac. vyd. Praha: ASPI. ISBN 80-7357-045-9.
- MUŽÍK, J., 2012. *Profesní vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR. ISBN 978-80-7357-738-4.
- PALÁN, Z., 2003. *Základy andragogiky*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. ISBN 80-86723-03-8.
- PAULOVČÁKOVÁ, L. a kol., 2015. *Jak vypracovat bakalářskou a diplomovou práci*. 6. aktual. vydání. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. ISBN 978-80-7452-106-5.
- PLAMÍNEK, J., 2010. *Vzdělávání dospělých: Průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3235-0.

PLAMÍNEK, J., 2007. *Tajemství motivace: Jak zařídit, aby pro vás lidé rádi pracovali*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1991-7.

PRŮCHA, J., 2014. *Andragogický výzkum*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5232-7.

PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA, 2012. *Andragogický slovník*. 2. aktual. a rozšířené vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4748-4.

RABUŠICOVÁ, M. a L. RABUŠIC, 2008. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4779-2.

SKALKOVÁ, J. a kol., 1983. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: SPN. ISBN 14-411-83.

ŠERÁK, M., 2009. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: MJF. ISBN 80-86284-55-7.

TURECKIOVÁ, M., 2004. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-0405-6.

TURECKIOVÁ, M., 2009. *Rozvoj a řízení lidských zdrojů*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. ISBN 978-80-86723-80-8.

VÁGNEROVÁ, M., 2007. *Vývojová psychologie II*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1318-5.

VETEŠKA, J., 2010. *Kompetence ve vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-98-3.

VYCHOVÁ, H., 2008. *Vzdělávání dospělých ve vybraných zemích EU*. 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, v. v. i. ISBN 978-80-7416-017-2.

### **Seznam použitých zahraničních zdrojů**

CRYSTAL, D., 2003. *English as a global language*. 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-53032-3.

HARMER, J., 2007. *The Practice of English Language Teaching*. 4<sup>th</sup> edition. UK: Pearson Education Limited. ISBN 978-1-4058-5311-8.

ROGERS, A., 2002. *Teaching adults*. 3<sup>rd</sup> edition. UK: Open University Press. ISBN 978-0-335-21099-2.

## Seznam použitých internetových zdrojů

CRIF: Více než 86 tisíc českých firem je ovládáno zahraničním vlastníkem. In: *CRIF – Czech Credit Bureau: Together to the next level* [online]. Praha, 1988, 2018 [cit. 2019-11-10]. Dostupné z: <https://www.crif.cz/novinky/novinky/2018/duben/crif-v%C3%ADce-ne%C5%BE86-tis%C3%ADc-%C4%8A-cesk%C3%ADch-firem-je-ovl%C3%A1d%C3%A1no-zahranicn%C3%ADm-vlastn%C3%ADkem/>.

Český statistický úřad. Šetření o vzdělávání dospělých – AES 2016 (Adult Education Survey). *Český statistický úřad* [online]. 28.02.2018 [cit. 2019-11-10]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/76208655/23005318.pdf/9fe2d063-88e8-4205-b643-eac62bb481af?version=1.6>

Čtyři z pěti Čechů se domluví cizí řečí. *Statistika & My: Měsíčník Českého statistického úřadu* [online]. Praha, 2011, 10/2017 [cit. 2019-11-08]. Dostupné z: <http://www.statistikaamy.cz/2017/10/ctyri-z-peti-cechu-se-domluvi-cizi-reci/>.

Kolik řečí znáš, tolikrát jsi člověkem. *DBM – partners in communications* [online]. Praha, 1991, 29. června 2018 [cit. 2019-11-10]. Dostupné z: <http://www.dbm.cz/pfile/1Zaverecna-zprava-cizi-jazyky.pdf>.

Lingua Franca. *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2012 [cit. 2019-11-08]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/LINGUA%20FRANCA>.

Memorandum o celoživotním učení: Pracovní materiál Evropské komise. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha, 2001 [cit. 2019-11-08]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2001/ZP01PIIa.pdf>.

Národní ústav pro vzdělávání. Nové schéma vzdělávací soustavy s ISCED 2011. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2011, 2016 [cit. 2019-11-08]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/schema>.

Průzkum: Cizí jazyky? Pro 9 z 10 Čechů konkurenční výhoda. *České noviny* [online]. Praha: ČTK, 1995, 27. 02. 2018 [cit. 2019-11-08]. Dostupné z: <https://www.ceskenoviny.cz/pr/zpravy/pruzkum-cizi-jazyky-pro-9-z-10-cechu-konkurencni-vyhoda/1591283>.

Rozvoj výuky cizích jazyků. [Http://www.nuv.cz/p-kap](http://www.nuv.cz/p-kap) [online]. Praha, 2017 [cit. 2019-11-08]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/p-kap/rozvoj-vyuky-cizich-jazyku>.

Strategie celoživotního učení ČR. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha, 2013, 11.7.2007 [cit. 2019-11-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>.

These are the most powerful languages in the world. *World Economic Forum* [online]. 02 December 2016 [cit. 2019-11-08]. Dostupné z:  
<https://www.weforum.org/agenda/2016/12/these-are-the-most-powerful-languages-in-the-world>.

Vzdělávání dospělých v ČR: Průzkum vnímání problematiky vzdělávání dospělých u laické a odborné veřejnosti. *DBM – partners in communications* [online]. Praha, 1991, 26. listopadu 2009 [cit. 2019-11-10]. Dostupné z:  
<https://www.dbm.cz/pfile/1Vysledna%20zprava%20pruzkum%20vzdelavani.pdf>.

Which countries are best at English as a second language? *World Economic Forum* [online]. 15 November 2016 [cit. 2019-11-08]. Dostupné z:  
<https://www.weforum.org/agenda/2016/11/which-countries-are-best-at-english-as-a-second-language-4d24c8c8-6cf6-4067-a753-4c82b4bc865b/>.

## **SEZNAM ZKRATEK**

AES – Adult Education Survey (Šetření o vzdělávání dospělých)

EU – Evropská unie

ČR – Česká republika

ČSÚ – Český statistický úřad

CŽU – Celoživotní učení

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

NÚV – Národní ústav pro vzdělávání

OECD – Organization for Economic Co-operation and Development (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj)

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

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organizace spojených národů pro vzdělání, vědu a kulturu)

## SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

### Seznam obrázků

Obrázek 1: Didaktické procesy.....	15
Obrázek 2: Pojetí celoživotního vzdělávání.....	16
Obrázek 3: Vzdělávací systém ČR.....	20
Obrázek 4: Typy lidských zdrojů.....	46

### Seznam tabulek

Tabulka 1: Andragogické pojetí učení .....	14
Tabulka 2: Celoživotní vzdělávání (vzdělávání dětí a mládeže a vzdělávání dospělých).....	17
Tabulka 3: Rozdělení respondentů dle pohlaví.....	64
Tabulka 4: Rozdělení respondentů dle věku.....	65
Tabulka 5: Rozdělení respondentů dle zájmu o jazykové kurzy.....	66
Tabulka 6: Rozdělení respondentů dle účasti v jazykových kurzech.....	67
Tabulka 7: Důvody neúčasti v jazykových kurzech.....	68
Tabulka 8: Motivy účasti v jazykových kurzech.....	69
Tabulka 9: Překážky/bariéry ve studiu.....	71
Tabulka 10: Cílový jazyk navštěvovaného kurzu.....	73
Tabulka 11: Lektor coby motivátor při studiu.....	75

## Seznam grafů

Graf 1: Rozdělení respondentů dle pohlaví.....	IV
Graf 2: Rozdělení respondentů dle věku.....	IV
Graf 3: Rozdělení respondentů dle zájmu o jazykové kurzy.....	V
Graf 4: Rozdělení respondentů dle účasti v jazykových kurzech.....	V
Graf 5: Důvody neúčasti v jazykových kurzech.....	VI
Graf 6: Motivy účasti v jazykových kurzech.....	VI
Graf 7: Překážky/bariéry ve studiu.....	VII
Graf 8: Cílový jazyk navštěvovaného kurzu.....	VII
Graf 9: Lektor coby motivátor při studiu.....	VIII

## SEZNAM PŘÍLOH

<b>Příloha A - Dotazník</b> .....	I
<b>Příloha B - Grafy 1 a 2</b> .....	IV
<b>Příloha C - Grafy 3 a 4</b> .....	V
<b>Příloha D - Grafy 5 a 6</b> .....	VI
<b>Příloha E - Grafy 7 a 8</b> .....	VII
<b>Příloha F - Graf 9</b> .....	VIII



## Příloha A - Dotazník

Vážená paní, vážený pane,

tímto si Vás dovoluji požádat o spolupráci v průzkumném šetření, které se zabývá motivací zaměstnanců ke studiu cizích jazyků, zejména k angličtině. Tento dotazník je součástí mé diplomové práce. Mým cílem je zjistit kolik Vás, zaměstnanců různých firem, má v rámci dalšího profesního vzdělávání zájem využívat jazykové kurzy, co Vás ke studiu nejvíce motivuje, a naopak, s jakými překážkami či bariérami se při studiu setkáváte.

Jde o zcela anonymní šetření a výsledky dotazníku budou sloužit pouze pro potřeby praktické části diplomové práce.

Děkuji Vám za Vaši pomoc.

Denisa Novotná

---

1. Máte **zájem** účastnit se jazykových kurzů ve Vaší firmě?

- ano
- ne

2. Jste účastníkem nebo jste se někdy v minulosti účastnil(a) jazykového kurzu poskytnutým Vaším zaměstnavatelem?

- ano
- ne

*Pokud zvolíte u otázky č. 2 možnost ano, prosím, odpovídejte dále jen na otázky č. 4, 5, 6, 7, (8), 9 a 10.*

*Pokud zvolíte u otázky č. 2 možnost ne, prosím, odpovězte pouze na otázky č. 3, 9 a 10.*

3. Z jakého důvodu jste se jazykového kurzu neúčastnil/a popř. neúčastníte?

*(Vyberte, prosím, pouze jeden důvod)*

- zdravotní důvody
- finanční důvody
- dostatečná úroveň jazykových znalostí
- nedostačující podpora ze strany zaměstnavatele/nadřízeného
- nedostatek času
- obavy ze selhání/vnitřní blokáda

4. Z jakého důvodu jste se rozhodl(a) využít nabídky kurzů cizích jazyků?

*(Vyberte, prosím, pouze jeden důvod)*

- požadavek zaměstnavatele
- zlepšení postavení v týmu/ve skupině
- pracovní postup
- vyšší platové ohodnocení
- rozšíření znalostí
- snaha o osobní rozvoj
- vyplnění volného času

5. Motivuje Vás ke studiu sám lektor?

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne

6. V čem vidíte při Vašem studiu největší problém?

*(Zde můžete zvolit více odpovědí, maximálně však 3)*

- neshledávám žádný problém
- nedostačující podpora od zaměstnavatele
- obtížné zvládnutí studijních požadavků
- nedostatek času na studium

- žádná motivace ke studiu
- špatně zvolený kurz (úroveň, lektor atd.)
- rodinné důvody

7. Jaký cizí jazyk v kurzu navštěvujete?

- anglický jazyk
- německý jazyk
- jiný (francouzština, ruština, španělština atd.)

8. Pokud jste u otázky č. 7 zvolili anglický jazyk, stručně napište, proč jste se rozhodli právě pro angličtinu? (a ne např. pro němčinu?)

9. Váš věk:

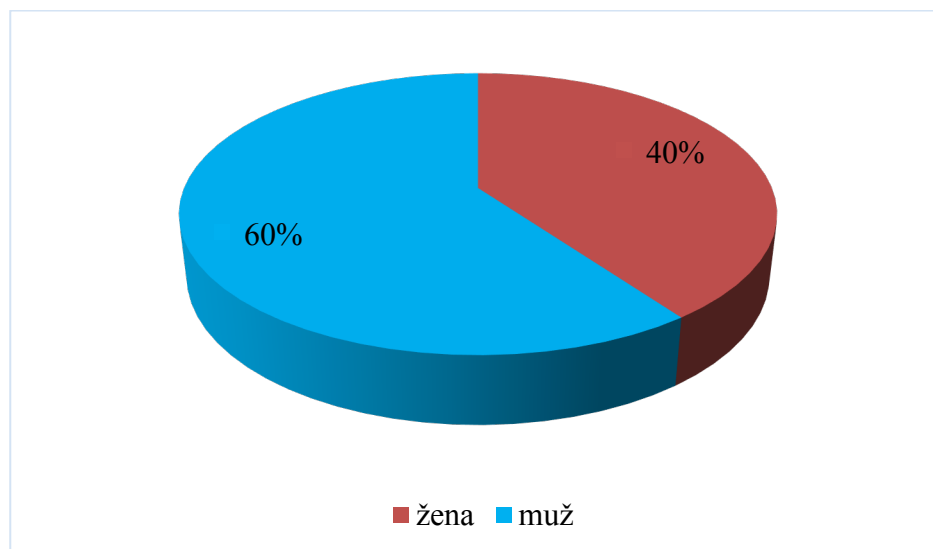
- 18–30 let
- 31–50 let
- 51–60 let
- 61 – více let

10. Vaše pohlaví:

- žena
- muž

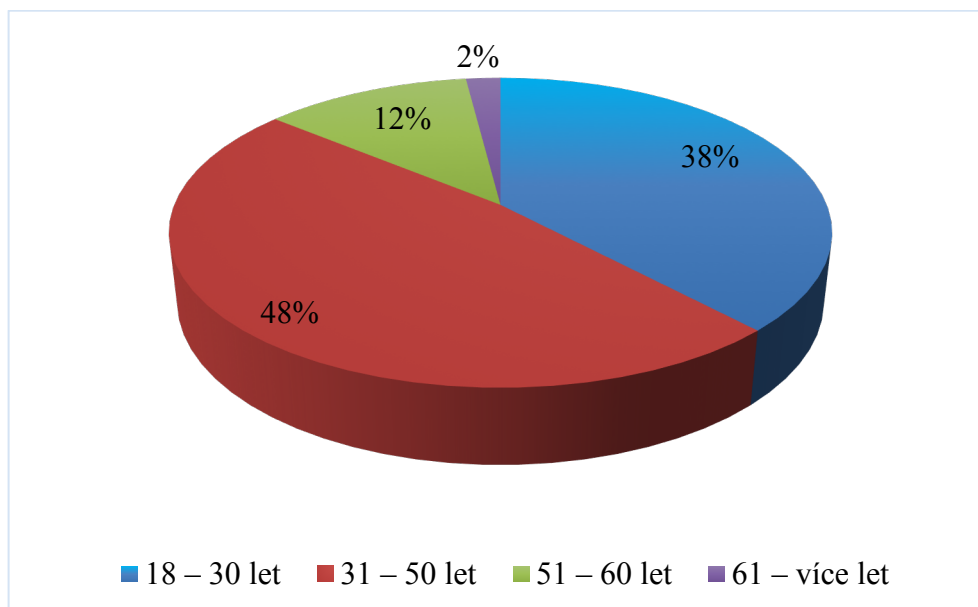
## Příloha B - Grafy 1 a 2

Graf 1: Rozdělení respondentů dle pohlaví



Zdroj: autor práce, 2019 (vlastní šetření)

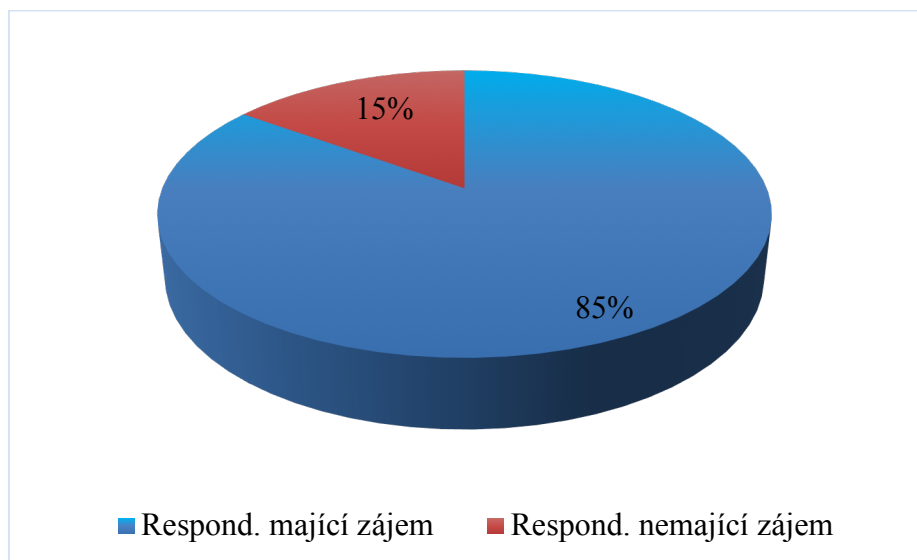
Graf 2: Rozdělení respondentů dle věku



Zdroj: autor práce, 2019 (vlastní šetření)

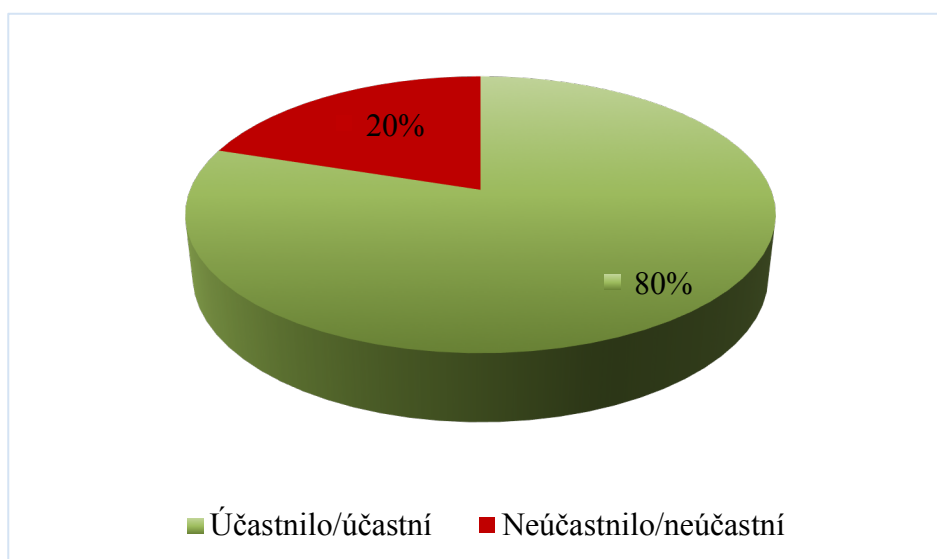
## Příloha C - Grafy 3 a 4

Graf 3: Rozdělení respondentů dle zájmu o jazykové kurzy



Zdroj: autor práce, 2019 (vlastní šetření)

Graf 4: Rozdělení respondentů dle účasti v jazykových kurzech



Zdroj: autor práce, 2019 (vlastní šetření)

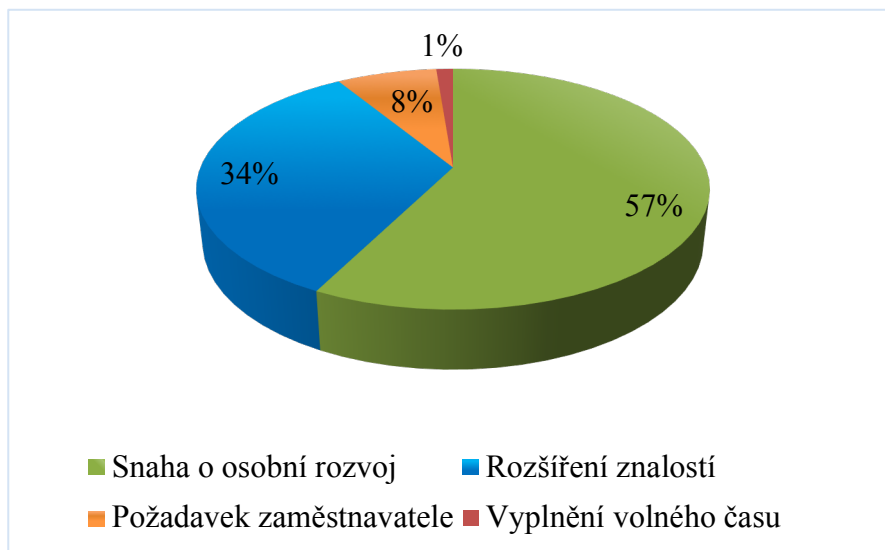
## Příloha D - Grafy 5 a 6

Graf 5: Důvody neúčasti v jazykových kurzech



Zdroj: autor práce, 2019 (vlastní šetření)

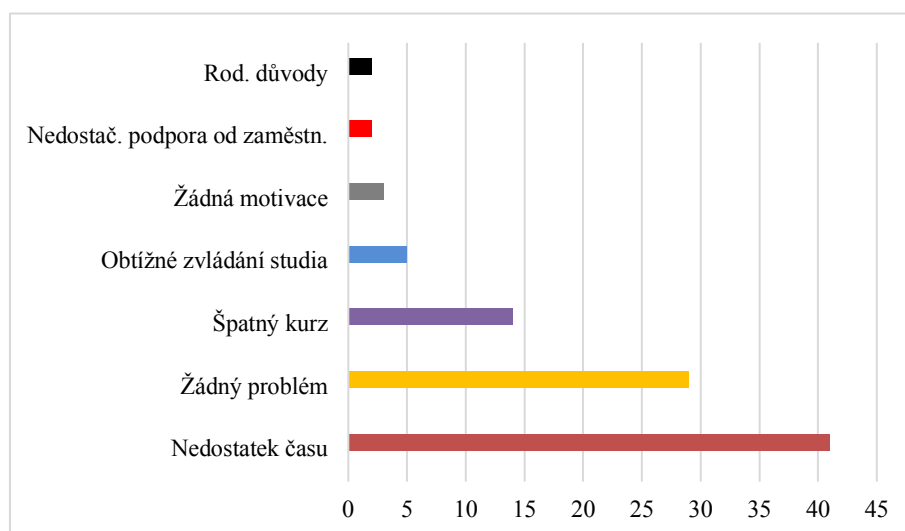
Graf 6: Motivy účasti v jazykových kurzech



Zdroj: autor práce, 2019 (vlastní šetření)

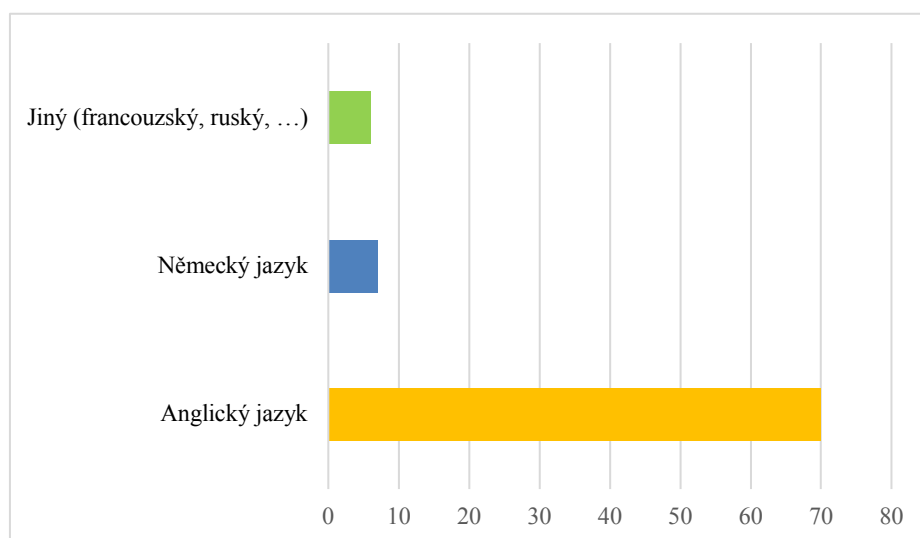
## Příloha E - Grafy 7 a 8

Graf 7: Překážky/bariéry ve studiu



Zdroj: autor práce, 2019 (vlastní šetření)

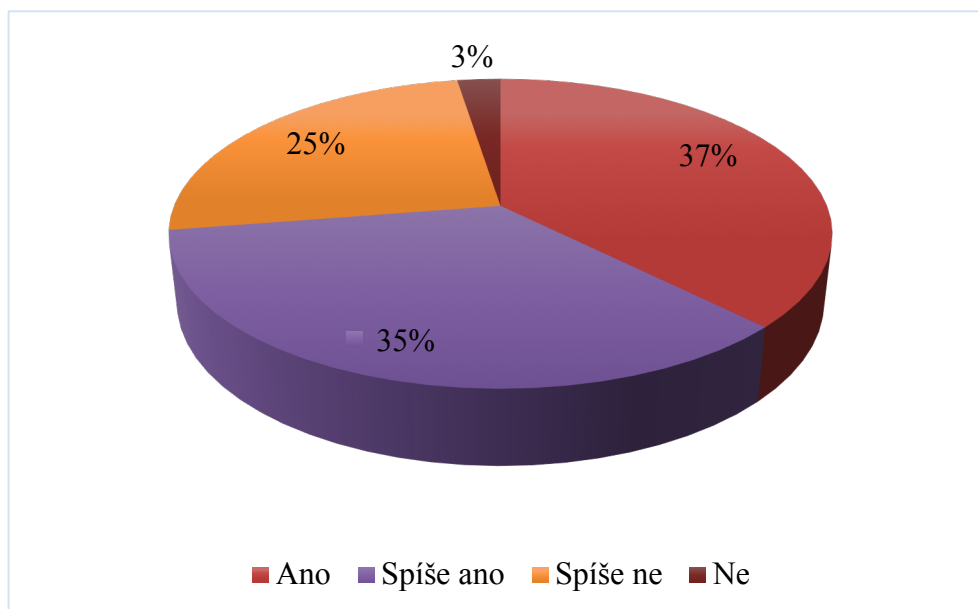
Graf 8: Cílový jazyk navštěvovaného kurzu



Zdroj: autor práce, 2019 (vlastní šetření)

## Příloha F - Graf 9

Graf 9: Lektor coby motivátor při studiu



Zdroj: autor práce, 2019 (vlastní šetření)



## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora:** Denisa Novotná

**Obor:** Andragogika

**Forma studia:** kombinované studium

**Název práce:** Motivace zaměstnanců ke studiu cizích jazyků – zejména k angličtině

**Rok:** 2020

**Počet stran textu bez příloh:** 72

**Celkový počet stran příloh:** 8

**Počet titulů českých použitých zdrojů:** 25

**Počet titulů zahraničních použitých zdrojů:** 3

**Počet internetových zdrojů:** 13

**Vedoucí práce:** PaedDr. Josef Petrášek