

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
FILOZOFICKÁ FAKULTA

Magisterská diplomová práce

Olomouc 2022

Ing. Bc. Věra Špindlerová, MBA

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ
ANTROPOLOGIE

Důvody středoškolského studenta jiné než denní formy studia
k dalšímu formálnímu vzdělávání

Magisterská diplomová práce

Studijní program: Andragogika

Autor: Ing. Bc. Věra Špindlerová, MBA.

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Gígalová, Ph.D.

Olomouc 2022

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma „Důvody středoškolského studenta jiné než denní formy studia k dalšímu formálnímu vzdělávání“ vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne

Podpis

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala PhDr. Veronice Gigalové, Ph.D. za pomoc a cenné rady, které mi poskytovala při vedení mé diplomové práce.

Anotace

Jméno a příjmení:	Ing. Bc. Věra Špindlerová, MBA
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Studijní program:	Andragogika
Studijní program obhajoby práce:	Andragogika
Vedoucí práce:	PhDr. Veronika Gigalová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2022

Název práce:	Důvody středoškolského studenta jiné než denní formy studia k dalšímu formálnímu vzdělávání
Anotace práce:	<p>Hlavním cílem diplomové práce je identifikovat důvody, které vedou středoškolského studenta jiného než denního studia, učinit rozhodnutí k dalšímu formálnímu vzdělávání.</p> <p>V teoretické části jsou vymezeny základní pojmy související s problematikou vycházející z odborné literatury. Kapitoly v teoretické části jsou věnovány především formálnímu vzdělávání, dále jsou popsány stručně termíny v oblasti sekundárního a terciálního vzdělávání, a charakteristika středoškolského studenta. Zpracována je také kapitola členění důvodů a motivace. Nedílnou součástí je podkapitola věnovaná bariérám v oblasti dalšího vzdělávání. Empirická část je zaměřena na studenty, kteří se účastní odborného středoškolského vzdělání ukončené maturitní zkouškou v jiné než denní formě studia, a to v Praze. Metodologicky jsou cíle práce naplněny skrze kvalitativní výzkumné šetření přesněji polostrukturovaný rozhovor.</p> <p>Závěr diplomové práce je věnován prezentaci zjištěných výsledků a diskusi.</p>
Klíčová slova:	Středoškolské vzdělávání, dospělý student, formální vzdělávání, důvody a bariéry studia.

Title of Thesis:	Reasons of high school student that has other than day to day form of studies to pursue further education
Annotation:	<p>Main goal of thesis is to identify reasons that lead high school student that has other than day to day form of studies to make a decision to pursue further education.</p> <p>In theoretical part there are defined basic concepts that are connected with the problematic coming from specialist literature. Chapters of theoretical part are mainly dedicated to formal education and are described succinctly with terms in area of secondary and tertiary education and with characteristics of high school student. Worked out is too chapter of division of reasons and motivations. Inseparable part of this is subchapter dedicated to obstacles in way of further education. Empirical part is concentrated on students that will attend professional high school education that ends with maturity exam in other than daylight form in Prague. Methodologically are goals of work fulfilled through quality research studies more precisely semistructured interview. Conclusion thesis is dedicated to presentation of retrieved findings and discussion.</p>
Keywords:	High school education, adult student, formal education, reasons and barrier to study.
Názvy příloh vázaných v práci:	<p>č. 1 – Dotazník</p> <p>č. 2 - Ukázka přepisu rozhovoru s transkripcí</p> <p>č. 3 – Ukázka kódování a tvorba kategorií</p>
Počet literatury a zdrojů:	50
Rozsah práce:	94+14 (151 234 znaků s mezerami)

Obsah

Úvod	8
I Teoretická část.....	11
1 Vymezení základních pojmů a teoretické ukotvení.....	11
1.1 Formy a etapy celoživotního učení	12
1.2 Středoškolské vzdělávání a jeho organizace	16
1.3 Vymezení pojmu denní, kombinované, večerní, dálkové, distanční a kombinované studium a jeho specifika	19
1.4 Terciální vzdělávání	22
1.5 Charakteristika dospělého středoškolského studenta jako účastníka formálního vzdělávání.....	25
1.6 Charakteristika a vymezení pojmu důvod a motivace	28
1.7 Základní členění důvodů, motivů ve vztahu k dalšímu formálnímu vzdělávání.....	29
1.8 Bariéry ve vzdělávání.....	34
1.9 Základní souvislosti dalšího vzdělávání u středoškolských studentů a jejich důvody	36
1.10 Ukotvení pojmu motiv v dalších realizovaných výzkumech	38
1.11 Význam vzdělávání v současné společnosti.....	41
II Empirická část.....	45
2 Cíl výzkumného šetření.....	45
2.1 Metodologie výzkumného šetření	46
2.2 Předvýzkum.....	46
2.3 Charakteristika výzkumného souboru.....	48
2.4 Výzkumné otázky a příprava rozhovorů	51
2.5 Sběr výzkumných dat a jejich zpracování.....	54
2.6 Analýza výzkumných dat	56
2.7 Interpretace výzkumných dat	71
2.8 Diskuse a souhrn	76
Závěr	83
Literatura a zdroje:.....	86
Seznam zkratk:	93
Seznam příloh:	94

Úvod

Vzdělávání a celoživotní učení jsou termíny, které jsou bez pochyb přímo nebo nepřímo spojené s pojmem zaměstnání, uplatnění na trhu práce a souhrnně zaměstnanost. Významnou součástí trhu práce je výše dosaženého vzdělání účastníků. Úroveň dosaženého vzdělání je sledovaným faktorem nejen v celé České republice. Současná situace ve světě práce je velmi dynamická. Proměnlivost moderní společnosti klade nároky na znalosti a dovednosti každého z nás. Především technologický pokrok, ale i demografické změny patří mezi důvody, které zvyšují potřebnost dalšího vzdělávání.

Vzdělávání jednotlivců neovlivňuje pouze je samotné, ale má vliv na společnost jako celek. Vliv vzdělávání je hybnou silou právě aktivní politiky trhu práce. Vzdělávání má umožnit jak jednotlivci, tak celé společnosti orientovat se v procesech globalizace, vyrovnat se s technologickými změnami a přizpůsobit se současné společnosti, která je charakterizována neustálým vývojem (Šerák & Dvořáková, 2009, s. 102)

Aktivní účast ve vzdělávacím systému je hlavním předpokladem pro získání požadovaného vzdělání. Jedná se o uvědomělý a cílevědomý proces, kdy dochází k zprostředkování a aktivní utváření a osvojování souhrnu vědeckých a technických vědomostí. Společně s dovednostmi intelektuální, praktickou, a především pak lidskou zkušeností utváří morální rysy a osobité zájmy jedince (Palán, 2002, s. 237).

Všechny tyto faktory mohou vstupovat do procesu rozhodování při stanovování cílů nejen v oblasti vzdělávání, ale i v záležitostech běžného života. Učinit rozhodnutí, zda se jedinec bude dále vzdělávat, může být ovlivněno mnoha motivy.

Rozhodování je důležitou poznávací neboli kognitivní funkcí. Prostřednictvím kognitivních funkcí volíme mezi různými variantami.

Rozhodování umožňuje úvahy o možnostech a variantách, které vedou k volbě jedné z nich. Lze předpokládat, že lidé se primárně rozhodují proto co jim přinese maximální zisk a minimální riziko. Rozhodování mohou ovlivňovat různé faktory jako je předchozí zkušenost, různá přání obavy, ale i emoční naladění (Vágnerová, 2016, s. 169).

Rozhodnutí pro další vzdělávání a naplnění některých z uvedených předpokladů, může být snaha o konkurenceschopnost na trhu práce, lepší finanční ohodnocení v budoucnosti, zájem o profesi nebo osobní rozvoj. Toto jsou pouze některé z možností, proč se lidé rozhodnou pro další vzdělávání.

Hlavním cílem diplomové práce je identifikovat důvody, které vedou středoškolského studenta jiného než denního studia, učinit rozhodnutí k dalšímu formálnímu vzdělávání. Dílčími cíli jsou pak předkládaná zjištění, jaké bariéry středoškolský student jiného, než denního studia vnímá, při rozhodování, zda se dále formálně vzdělávat a zda vzdělávací obsah oboru je důvod účasti na dalším formálním vzdělávání. Tato práce je zaměřena na studenty, kteří se účastní středoškolského odborného vzdělání ukončené maturitní zkouškou v Praze v jiné než denní formě studia.

Diplomová práce je rozdělena na dvě základní části, a to teoretickou a empirickou. V teoretické části jsou uvedeny obecně pojmy související s problematikou magisterské práce a vycházející z odborné literatury. Teoretická část je členěna na hlavní kapitoly a podkapitoly. Podkapitoly charakterizují pojmy související s celoživotním vzděláváním, vymezení pojmu denní a ostatní formy vzdělávání. Kapitoly věnované formálnímu vzdělávání představují stručně termíny v oblasti terciálního vzdělávání, charakteristiku středoškolského studenta, a zvláště pak část, která shrnuje význam vzdělávání v současné společnosti.

Nedílnou součástí je i vymezení pojmu důvody a motivy, které s tématem úzce souvisejí. Závěr teoretického vhledu je věnován ukotvení tématiky v již realizovaných výzkumech.

Empirická část popisuje v první své kapitole cíl výzkumného šetření, stanovuje hlavní výzkumnou otázku společně s výzkumnými okruhy. Dosažení cíle práce je naplněno skrze kvalitativní přístup, metodou je zvolen polostrukturovaný rozhovor.

Druhá kapitolou je věnována metodologii výzkumného šetření. Součástí je pak i prezentace realizovaného předvýzkumu, který byl konkrétně proveden dotazníkovou metodou. Dotazník vlastní konstrukce je přílohou práce.

Následuje kapitola, která přináší charakteristiku výzkumného souboru a v krátkosti představuje samotné participanty. Navazující kapitoly zahrnují detailně realizaci výzkumu včetně přípravy rozhovorů, sběru výzkumných dat a jejich zpracování.

Podrobně je pak zpracována kapitola analýzy dat získaných v rozhovorech s 8 participanty. Závěr empirické části patří prezentaci zjištěných výsledků, které jsou následně přehledně shrnuty.

Úplný závěr je věnován kapitole s názvem Diskuse, kde jsou výsledky, které vyplynuly z diplomové práce, porovnány s odbornou literaturou.

I Teoretická část

1 Vymezení základních pojmů a teoretické ukotvení

V následujících kapitolách jsou vymezeny teoretické poznatky za pomoci odborné literatury tak, aby byl podán ucelený pohled ve stanoveném rozsahu diplomové práce na problematiku středoškolského a dalšího formálního vzdělávání, propojeno s termíny jako jsou možné formy studia a etapy a jeho specifika. Významná část je pak věnována motivaci a dělení důvodů, jedná se o komplex poznatků, který je potřebný pro zpracování a propojení v části empirické. Mezi stěžejní pojmy celé práce patří celoživotní učení. Pro naplnění cílů práce je nutné charakterizovat konkrétně tento pojem, a právě v jakých formách a etapách probíhá, dále pak jej definovat pro účely této práce.

Celoživotní učení můžeme chápat jako veškeré učení v průběhu života, které má za cíl zlepšit si znalosti a dovednosti. Celoživotní učení zahrnuje veškeré vzdělávací aktivity v průběhu celého života.

Celoživotní učení vychází z představy, že člověk, který klade důraz na svobodu a flexibilitu, dokáže řídit obsah svého učení a dokáže vyhledávat příležitosti k osobnímu rozvoji tak, aby tyto snahy vedly k jeho naplnění a zvýšily tak kvalitu individuálního života (Rabušicová & Rabušic, 2008, s.17). Další pohled na koncept celoživotního učení podává Šerák a Dvořáková, (2009, s. 24), kteří chápou získávání různých kvalifikací a kompetencí různým způsobem kdykoliv během celého života jako homogenní celek. Učení je zde pojímáno jednak jako celoživotní, ale i všeživotní, které probíhá bez ohledu na místo, formu a čas. Celoživotní učení chápeme jako celoživotní a nepřetržitý proces, proto je ideální pojem učení, nikoliv vzdělávání.

Ideálně lze považovat celoživotní učení spíše o neustálou připravenost člověka učit se, než o neustálé studium. Zásadou je pak fakt, že získané kompetence nejsou tak cenné jako schopnost učit se (Palán, 2006 s. 27).

Diplomová práce se zaměřuje na formální vzdělávání jedinců, a to ve středoškolském stupni vzdělávacího procesu. Ukotvení pojmu formálního vzdělávání v přehledu forem celoživotního učení přináší následná kapitola. Stěžejní je pak definování formálního vzdělávání z pohledu prostředí, kde vzdělávání probíhá a diferenciací od ostatních forem společně s představením pojetí dalšího vzdělávání.

1.1 Formy a etapy celoživotního učení

Formální vzdělávání

Instituce určená pro organizované vzdělávání a výchovu je škola. Zde dochází k řízené edukaci. Jedná se o samostatnou organizační jednotku, a je zde realizováno formální vzdělávání (Průcha et al., 2009, s. 297). Škola má své typické uspořádání a řízení a je úzce spojena s okolním prostředím, a to převážně sociálním (Janiš et al., 2005, s. 101-105).

Formální vzdělávání je takové vzdělávání, které se realizuje ve vzdělávacích institucích. Jeho funkce, cíle, obsah, prostředky a způsob hodnocení jsou legislativně ukotveny (Průcha et al., 2009, s. 79). Tato forma zahrnuje navazující stupně vzdělávání (základního vzdělání, středního vzdělání s výučním listem, středního vzdělání s maturitní zkouškou, vyššího odborného vzdělání, vysokoškolského vzdělání).

Výstupem této formy vzdělávání je po úspěšném absolvování certifikát nebo určitý druh osvědčení (diplomu, maturitního vysvědčení, výučního listu), která je akceptována národními autoritami a prokazují určitý stupeň vzdělání (Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 8).

Tato forma vzdělávání nese množství navzájem provázaných faktorů, které ovlivňují angažovanost dospělých osob účastnit se formálního vzdělávání.

Jedná se především o kvalitu institucionálního a legislativního zázemí pro formální vzdělávání. Dále pak možnosti vzdělávacích příležitostí, vzdělanostní struktura populace. Zásadní vliv na strukturu vzdělávání v tomto segmentu má ukotvení a rozvinutí různorodých forem vzdělávání, které umožní širokému spektru dospělých studentů sladit studijní a pracovní povinnosti (Půbalová, 2018, s. 8). Vliv na účast ve formálním vzdělání má i dosažený věk dospělých studentů.

Charakteristika dospělého studenta je uvedena v následných kapitolách.

Neformální a informální učení

Mezi další formy vzdělávání řadíme neformální a informální učení. Neformální vzdělání zahrnuje v nejširším pohledu všechny vzdělávací aktivity mimo školský systém. Základním příkladem jsou zájmové vzdělávání či vzdělávací aktivity v podnikovém vzdělávání. Neformální vzdělávání spadá do sféry systematicky tematicky organizovaných vzdělávacích aktivit mimo oficiální vzdělávací instituci. Výstupem tohoto vzdělávání mohou být také certifikáty o absolvování, ale ty na rozdíl od formálního vzdělávání neposkytují stupeň vzdělávání.

Informální učení oproti neformálnímu učení je nestrukturované a neorganizované. Tento druh vzdělávání zahrnuje veškeré sebeřízené učení, často se jedná o akumulování vědomostí, dovedností z denních zkušeností a jedná se o bezděčné a neplánovité učení. Výstupem není žádná certifikace, přesto tvoří významnou část lidského učení (Šerák & Dvořáková, 2009, s. 23).

Rozvoj osobnosti, posílení soudržnosti společnosti, zvyšování zaměstnanosti a konkurenceschopnosti ekonomiky a její prosperity patří k funkcím, které pojímá celoživotní učení (Kalous & Veselý, 2006, s. 35). Přes uvedené teoretické pohledy je patrné, že forma určitého vzdělávání a výchovy se dotýká každého z nás a je součástí každodenního praktického života.

Chuť případně nutnost se učit je podporována přicházejícími podněty z rychle měnícího se okolního světa. Je pak otázkou, zda čistě zájmové či pracovní pohnutky vedou jedince k osvojování nových dovedností a k jejich aktivnímu využívání.

Etapy celoživotní učení

Celoživotní učení dělíme na dvě základní etapy, a to počáteční vzdělávání a další vzdělávání. Počáteční vzdělávání probíhá zejména ve školním věku a může být ukončeno kdykoli po splnění povinné školní docházky vstupem na trh práce. Jedinec v počátečním vzdělávání není předmětem výzkumu této práce.

Následuje vymezení dalšího vzdělávání podle různých autorů a v tomto přehledu se zaměřuje zejména na postavení studenta v této vzdělávací etapě a v jednotlivých případech identifikovat jedince s ohledem na výběrový soubor respondentů.

Další vzdělávání probíhá po dosažení určitého stupně vzdělání, vymezeno je dále tak, že účastník poprvé vstupuje na trh práce (Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 5).

Šerák a Dvořáková (2009, s. 33) uvádí, že další vzdělávání zahrnuje všechny edukační aktivity dospělého, který vstoupil na trh práce a dosáhl určitého věku. Uvádí, že další vzdělávání má převážně neformální charakter a dělí jej na vzdělávání občanské, zájmové a profesní.

Z pohledu této práce se orientujeme podle uvedeného dělení v segmentu dalšího profesního vzdělávání. Představuje tak nejužší a specificky zaměřené vymezení pro profesní a odborný rozvoj dospělých osob po ukončení odborného vzdělávání, a to v rámci formálního vzdělávacího systému.

Účastníka vzdělávacího procesu v tomto případě chápeme jako dospělého jedince, který ukončil prvotní vzdělávací dráhu a jeho sociální role jsou charakterizované statusem dospělého člověka.

Výchová (2008, s. 13) charakterizuje další formální vzdělávání tak, že se jedná o vzdělávání ve formalizovaném vzdělávacím systému po vstupu na trh práce, a je určeno pro všechny dospělé bez ohledu, zda jsou zaměstnání nebo nikoliv.

V souvislosti s formou vzdělávání a se školským systémem vzdělávání je práce orientována na studenty dalšího formálního vzdělávání ve středoškolských organizacích. Je uvedeno, že se jedná o druhou vzdělávací šanci pro dospělého jedince, který v rámci formálního školského systému, už jednou vzdělávání ukončil a po vstupu na trh práce se buď z osobních či profesních důvodů rozhodl získat takový stupeň vzdělání, který je obvykle získán v počátečním stupni vzdělávání (Šerák & Dvořáková 2009, s. 28). Zvyšování dosaženého vzdělání může být realizováno v některých na sebe navazujících forem vzdělávání s výučním listem nebo maturitou, ve vyšším odborném vzdělávání, ve vysokoškolském vzdělávání a doktorském vzdělávání (Průcha, 2014, s. 22).

Poměrně rozsáhlou definici předkládá Veteška (2016, s. 106-114), z jehož hlediska je další vzdělávání nejvýznamnější oblastí celého vzdělávání, a to především protože se týká celé dospělé populace a aktivní a zdravý jedinec se ho může účastnit tři čtvrtiny života.

Tuto oblast podporují jednak statní instituce, mezinárodní organizace, neziskové organizace ale i zaměstnavatelé. To, že další vzdělávání má společenský a ekonomický význam, dokládá právě fakt, že vzdělávání probíhá ve formálních institucích a umožňuje získání vyššího stupně vzdělání. Další vzdělávání může mít podobu dobrovolnou ale i povinnou. Povinnost vzdělávat se, zde vychází ze strany zaměstnavatele nebo legislativy.

Veteška pak zdůrazňuje možnost, která je dána každému člověku účastnit se dalšího vzdělávání, a to po ukončení počátečního formálního vzdělávání. Nabídka takového vzdělávání je velmi pestrá a je určena všem dospělým jedincům. Tato nabídka zahrnuje široké spektrum vzdělávacích aktivit, které jsou nabízeny různými poskytovateli. Další formální vzdělávání nabízejí pouze školy. Jednu část této nabídky pokrývají střední školy.

Následující část je věnována představení středního vzdělávání v České republice a jeho organizaci. V konceptu práce představuje toto vymezení základní rámec pro identifikaci respondentů a jejich postavení v procesu vzdělávání. Kapitola poskytuje také určitý rozcestník v přehledu vzdělávacích možností na této úrovni. Těžištěm je pak definice středoškolského vzdělávání z pohledu legislativy a koncepčních dokumentů. A možnosti dospělého studenta ve studiu programů ukončených maturitní zkouškou.

1.2 Středoškolské vzdělávání a jeho organizace

Stěžejním dokumentem pro charakteristiku středoškolského vzdělávání z pohledu formálního vzdělávání je zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. V zákoně je definováno předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních.

Dále stanovuje podmínky, za kterých se vzdělávání poskytuje. Mimo jiné vymezuje práva a povinnosti osob účastnících se vzdělávání.

Podle § 7 patří školy a školská zařízení do vzdělávací soustavy (zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání).

Studenti středního vzdělání navazující na základní vzdělání, v tomto stupni vzdělávání rozvíjí vědomosti, dovednosti a kompetence. Tady se pak připravují na další studium na vysokých a vyšších odborných školách. Mimo jiné, střední vzdělávání umožňuje získat stupeň vzdělání a odbornou přípravu jak žákům v rozpětí 18 až 19 let věku, tak dospělým.

Střední vzdělávání dělíme na všeobecné nebo odborné. Ukončeno je maturitní zkouškou, výučním listem, nebo závěrečnou zkouškou. Je realizováno v gymnáziích, ve středních odborných školách, středních odborných učilištích a v konzervatořích. Stupně středního vzdělání jsou střední vzdělání, střední vzdělání s výučním listem a střední vzdělání s maturitní zkouškou. Střední vzdělání neposkytuje ani výuční list ani maturitní certifikát. Jedná se o vzdělávací program ukončený po 1 až 2 letech vzdělávacího programu denní formy vzdělávání. Střední vzdělání s výučním listem je v délce 2 nebo 3 roky v denní formě. Výuční list získá žák ukončením vzdělávacího programu v oborech dvou kategorií a s různou délkou studia (NÚV, střední vzdělávání, 2021).

Střední a střední vzdělání s výučním listem, kde se uskutečňuje praktické vzdělávání, neumožňuje přímý vstup na terciální úroveň. Instituce poskytující tento typ vzdělání nejsou předmětem diplomové práce. Doplňují tak soustavu systému středoškolského vzdělávání.

Střední vzdělání s maturitní zkouškou, může student získat po úspěšném dokončení vzdělávacích programů šestiletého nebo osmiletého gymnázia, dále v délce 4 let denní formy vzdělávacích programů, dále je také součástí vzdělávací program nástavbového studia v délce 2 let denní formy vzdělávání nebo vzdělávacího programu zkráceného studia pro získání středního vzdělání s maturitní zkouškou.

Další možností, jak získat střední vzdělání s maturitní zkouškou je studium na konzervatoři. Úspěšným ukončením vzdělávacího programu v konzervatoři se dosahuje dvou stupňů vzdělání, jedním je pak střední vzdělání s maturitní zkouškou (zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání; dále též „Školský zákon“).

Dospělý student v oblasti středoškolského vzdělávání má možnost využít především studium na odborných školách, které v současnosti nabízí odborné vzdělávání s maturitní zkouškou a umožňuje po úspěšném ukončení vstup do terciálního vzdělávání. Dalším důležitým faktorem volby může být možnost výběru formy studia, a to jiného než denního. Další formy studia jsou definovány v kapitole 2.3.

Z hlediska mezinárodního srovnávání se jedná o vyšší sekundární vzdělávání. Střední školy podle tohoto srovnání poskytují především vyšší sekundární vzdělávání – ISCED 3. Dělení je následující, a po úspěšném ukončení příslušného vzdělávacího programu ve střední škole se dosahuje těchto stupňů vzdělání s příslušným mezinárodním označením:

- střední vzdělání s maturitní zkouškou – ISCED 344 či 354; ukončené maturitní zkouškou,
- střední vzdělání s výučním listem – ISCED 353; ukončené závěrečnou zkouškou,
- střední vzdělání – ISCED 253 či 353; ukončené závěrečnou zkouškou.

Pro žáky, kteří již dosáhli středního vzdělání s výučním listem či s maturitní zkouškou je další možností získat rozšířenou kvalifikaci ve srovnání s tříděním dle Školského zákona v následujících třech typech studia:

- nástavbové studium – ISCED 354; ukončené maturitní zkouškou,
- zkrácené studium pro získání středního vzdělání s maturitní zkouškou – ISCED 354; ukončené maturitní zkouškou,

- zkrácené studium pro získání středního vzdělání s výučním listem – ISCED 353; ukončené závěrečnou zkouškou (Eurydice, Vyšší sekundární vzdělávání a postsekundární (Střední vzdělávání), 2021).

V popředí zájmu stojí střední vzdělávání s maturitní zkouškou, protože pouze toto vzdělání opravňuje absolventy ke vstupu na terciární úroveň vzdělávání. Účast na středoškolském vzdělávání umožňuje širšímu okruhu zájemců především fakt, že nabízí také jiné než denní formy vzdělávání. S ohledem na specifika vzdělávání dospělých, jsou tyto formy preferovanější v zapojení dospělých osob ve vzdělávacím procesu. Faktorů, které ovlivňují využití jiné než denní formy studia, může být u dospělých osob více. Mezi hlavní faktory patří především nízké časové nároky na přítomnost ve vzdělávacích institucích (Půbalová, 2018, s. 8). Vymezení forem vzdělávání předkládá Školský zákon (§ 25).

1.3 Vymezení pojmu denní, kombinované, večerní, dálkové, distanční a kombinované studium a jeho specifika

Formy vzdělávání dle § 25 Školského zákona dělíme na:

- denní formu vzdělávání (výuka je organizovaná pravidelně každý den v pětidenním vyučovacím týdnu v průběhu školního roku),
- večerní formu vzdělávání (výuka organizovaná pravidelně několikrát v týdnu v rozsahu 10 až 18 hodin týdně v průběhu školního roku zpravidla v odpoledních a večerních hodinách),
- dálkovou formu vzdělávání (samostatné studium spojené s konzultacemi v rozsahu 200 až 220 konzultačních hodin ve školním roce),

- distanční formu vzdělávání (samostatné studium uskutečňované převážně nebo zcela prostřednictvím informačních technologií, popřípadě spojené s individuálními konzultacemi),
- kombinovanou formu vzdělávání (střídání denní a jiné formy vzdělávání stanovené tímto zákonem).

Délka dálkového, večerního, distančního nebo kombinovaného vzdělávání je nejvýše o 1 rok delší než doba vzdělávání v denní formě (zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání).

Zaměříme-li se na dálkové, večerní, distanční nebo kombinované formy vzdělávání, souhrnně nazývané ostatní formy vzdělávání, a jejich specifika, které jsou předmětem této práce, lze konstatovat, že oproti dennímu studiu se jedná o přístup, který je zaměřený na určitou formu samostudia. Předpokladem pro tyto formy vzdělávání je individuální a samostatný přístup jedince. Lze předpokládat, že dospělý student, který se účastní jiné než denní formy středního vzdělávání, bude využívat této formy vzdělávání i v terciální sféře.

Bartoňková (2010, s. 149) uvádí, že formy vzdělávání jsou ustálený a relativně trvalý komplex didakticko-organizačních opatření, který definuje vztah lektora s účastníkem vzdělávání, a metodu či formu a didaktickou techniku ve vymezeném čase a prostoru. Tyto formy určují, jestli bude žák přímo v kontaktu s lektorem, anebo jaké metody budou při výuce použity.

Charakteristiku dálkového studia přináší Průcha et al., (2009, s. 43), jedná se o formu studia, kdy se středoškolský student vzdělává převážně mimo školu. Využívá speciálních studijních materiálů. Dálkové studium je forma, která umožňuje jedincům studium při zaměstnání.

Termín se rozšířil v 50. letech na všech druzích a stupních škol, ale v současné době po změně společensko-ekonomických podmínek tato forma ustupuje a je nahrazena studiem distančním. Jedním z důvodů je, že se jedná spíše o redukci studia denního (Palán, 1997, s. 55).

Večerní forma studia je stejně jako dálková vhodná pro jedince, kteří studují při zaměstnání, nebo tuto formu vzdělávání využívají k naplnění volného času. Večerní studium poskytují spíše střední odborné školy a učiliště, ale i některá gymnázia. Specifikem této formy je, že probíhá v odpoledních až večerních hodinách, dohromady tedy asi 10 až 18 hodin týdně. Večerní forma studia představuje jeden z vhodných způsobů, jak získat maturitu či výuční list.

Kombinovaná forma studia je vhodná stejně jako všechny ostatní formy studia pro zaměstnané studenty. Vznikla za účelem zvýšení individuální participace na vzdělávání a k typickým činnostem patří na úvodním semináři seznámit studenty s obsahem učiva, rozvržení učiva a celkovou organizací studia. Student pak individuálně přistupuje ke studiu za pomoci speciálně upravených učebních textů právě pro tuto formu studia (Mužík, 2005, s. 92). Tato forma zahrnuje i prezenční výuku a konzultace s lektorem.

K další formě ostatního vzdělávání patří distanční vzdělávání. Hlavním cílem tohoto je umožnit vzdělávání jedincům, kteří se nemohou účastnit denní formy, a to z důvodů konkrétních překážek. Mezi tyto bariéry patří velká vzdálenost od vzdělávací instituce, sociální důvody, rodinné důvody nebo pracovní vytížení.

Pro tuto formu je zvláště pak důležité technické a organizační zajištění. Nutné jsou kvalitní studijní opory a studijní materiály. Charakteristickým znakem je fyzická oddělenost vzdělavatele a studujícího jedince. Mezi hlavní prvky distančního vzdělávání patří samostatné studium, prostřednictvím informačních technologií a případně s využitím individuálních konzultací (Veteška, 2016 s. 192-194).

Školský zákon uvádí, že vzdělání dosažené ve všech formách vzdělávání – denní, kombinované, večerní, dálkové a kombinované je rovnocenné.

1.4 Terciální vzdělávání

V České republice se terciální vzdělávání, uskutečňuje v institucích terciálního školství. K těmto institucím patří vysoké školy, odborné vyšší školy a vyšší ročníky některých odborných škol. Podle mezinárodní klasifikace se jedná o 1. stupeň ISCED 5 A, ISCED 5 B a 2. stupeň ISCED 6. Z uvedeného tedy vyplývá, že pojem terciální vzdělávání nepokrývá pouze vysokoškolské vzdělávání, jak je někdy mylně interpretováno (Průcha, et al., 2009, s. 312). Forma studia je možná denní (prezenční), dálková, distanční a kombinovaná. Vzhledem k povaze výzkumu a výběru respondentů lze předpokládat, že studenti budou cílit na bakalářský stupeň vzdělávání nebo na některou z vyšších odborných škol a až následně na další stupně vysokoškolského vzdělávání. A i zde je předpokladem, že tito studenti budou upřednostňovat jinou než denní formu vzdělávání.

Dle zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách, se dělí vysoké školy na veřejné, státní a soukromé, dále se člení na univerzitní a to 24 veřejných, 2 státní a 3 soukromé, které realizují všechny tři typy studijních programů a v souvislosti s tím vědeckou a výzkumnou, vývojovou a inovační, uměleckou nebo další tvůrčí činnost, a neuniverzitní a to 2 veřejné a 30 soukromých, které uskutečňují především bakalářské, případně i magisterské studijní programy.

Zákon také stanovuje poplatky za studium na veřejných vysokých školách, které jsou za standardních podmínek nulové (mimo poplatků za přijímací řízení, studium dalšího programu, studium v cizím jazyce). Výjimkou je pak situace, kdy student překročí standardní délku studijního programu, pak jsou poplatky stanoveny dle příslušného zákona.

Tento zákon popisuje také poplatky za studium na soukromých vysokých školách. Výši těchto poplatků upravuje každá soukromá vysoká škola ve svém vnitřním předpise.

V průměru se školné pohybuje v České republice okolo 20 000 Kč až 120 000 Kč za jeden semestr. Záleží pak na škole, studovaném oboru i formě studia. Počet studentů za celý kalendářní rok 2020 dle publikovaných dat MŠMT na vysoké školy bylo celkem 299 396 a to 235 846 v prezenčním studiu, dále pak 65 783 v jiné než prezenční formě studia. Z toho bylo v témže roce 272 388 studentů zapsáno na veřejné vysoké školy, a to v podílu 221 591 v prezenční formě, 28 115 jiné než prezenční formě studia. Na soukromých vysokých školách bylo zapsáno 27 515 v poměru 14 493 prezenčních studentů a na jiné formy studia bylo zapsáno 13 035 studentů.

Z těchto dat, je patrný významný rozdíl mezi preferencí veřejných a soukromých vysokých škol.

Jedním z důvodů může být pak právě výše školného, kdy tato skutečnost může mít vliv na zmiňovaný výběr vzdělávání, a to především pro dospělého jedince, který má již ukotvené finanční preference, a to výdaji za rodinu a další výdaje spojené s péčí o domácnost. Platba školného by tak mohla výrazně ovlivnit volbu rozhodování o dalším vzdělávání.

Vysoké školy nabízejí studijní programy ze širokého spektra vědních či uměleckých oblastí. Zákon o vysokých školách stanovuje 37 oblastí vzdělávání.

Další možností terciálního stupně vzdělávání je vyšší odborné vzdělání, které se získává zejména vzděláváním na vyšší odborné škole. Vyšší odborné školy jsou veřejné, státní, soukromé či církevní. Řídí se Školským zákonem. Vzdělávání zpravidla obsahuje teoretickou a praktickou přípravu. Forma studia je denní, večerní, dálkovou, distanční a kombinovanou. Vyšší odborné vzdělání neumožňuje přímý vstup do navazujícího magisterského studia, ke kterému je třeba ukončený bakalářský studijní program. Ale v případě, že

vnitřní předpisy vysoké školy umožňují uznat některé předměty absolvované v programu vyšší odborné školy, tak je studium bakalářského program kratší (Eurydice, terciární vzdělávání, 2021).

Důvodem pro výběr dalšího stupně vzdělávání, a to konkrétně v tomto stupni pro dospělé studenty, může být fakt, že tyto programy jsou zaměřeny spíše prakticky a to odborně, na konkrétní povolání a je chápáno jako profesní vzdělávání.

Dle údajů MŠMT má však tento segment výrazně méně studentů než vysokoškolský. Ve školním roce 2020 bylo zapsáno na vyšších odborných školách necelých 18,5 tisíc studentů, a přibližně 4 tisíce žáků na konzervatořích. V témže školním roce fungovalo 156 vyšších odborných škol a 18 konzervatoří.

Negativem může být vnímáno také to, že vzdělávání ve vyšších odborných školách je zpoplatněno, a to i ve vyšších veřejných odborných školách. Částka není však vysoká a upravuje jí vyhláška o vyšším odborném vzdělávání.

Výše školného je určena dle jednotlivých oborů a stanovuje je ředitel školy. Podle vyhlášky činí výše úplaty ve veřejných vyšších odborných školách v současné době 2,5 až 5 tisíc ročně. Poplatky v soukromých a církevních školách za studium stanoví soukromá vysoká škola ve svém vnitřním předpisu, a to i za studium ve standardní době studia. Výše poplatků za studium na soukromé vysoké škole není regulována žádným předpisem (Eurydice, vyšší odborné školy, 2021).

Výše uvedená kapitola předkládá koncepci formálního vzdělávání a možnosti studia v segmentu terciálního vzdělávání pro středoškolské studenty. Strukturou je především zákon č. 111/1998 Sb., zákon o vysokých školách, Školský zákon č. 561/2004 Sb. a také Vyhláška č. 10/2005 Sb., o vyšším odborném vzdělávání.

Definována jsou kritéria pojmu terciální vzdělávání, formy, spektrum vzdělávacích programů a poplatky za studium. Právě finanční náročnost studia může být jeden z důvodů volby, zda se účastnit dalšího vzdělávání.

1.5 Charakteristika dospělého středoškolského studenta jako účastníka formálního vzdělávání

Jak bylo již v úvodu práce definováno, objektem výzkumu je středoškolský student a jeho důvody k dalšímu formálnímu vzdělávání. Ten má pro tuto práci určitá specifika. Jedná se o jedince, který je dle předpokladu již dospělý a plní další sociální funkce. Také přístup ke vzdělávání je oproti standardní skupině, který se liší především věkem studujících, rozdílný. Také forma vzdělávání dospělých, by měla probíhat odlišně než vzdělávání mládeže.

Dospělý účastník vzdělávání se kromě věku liší od mládeže také úrovní vzdělání, dovednostmi, schopnostmi, ale především životními postoji i růzností motivů k dalšímu vzdělávání. Zásadní jsou pro dospělého studenta také zdravotní stav a v jakém rozsahu disponuje volným časem k rozvoji a vzdělávání (Barták, 2008, s. 17). Z uvedených důvodů je nutné vymezit pojem dospělost a charakterizovat dospělého studenta v procesu vzdělávání.

Na vymezení pojmu dospělý jedinec či dospělost je možné nahlížet dle různých hledisek. Jeden z pohledů uvádí, že mezi základní znaky dospělosti patří především samostatnost, zodpovědnost za svá rozhodnutí a činy, ale také určitá svoboda ve vlastním rozhodování a vztahu k druhým lidem (Čáp, 1997, s. 144). Další charakteristika dospělého jedince uvádí, že dospělý jedinec se vyznačuje zejména sociální zralostí, ekonomickou nezávislostí, biologickou a citovou zralostí (Palán, 2003, s. 51). Stěžejní je psychologická definice dospělosti, a to zejména s ohledem na vzdělávání.

V tomto ohledu je dospělý jedinec, který je zralý sociálně, psychicky, biologicky a ekonomicky a absolvoval minimálně základní vzdělání (Langer & Palán 2008, s. 38). Dospělost lze dle věku rozdělovat na tři základní etapy, a to na mladou dospělost od 20 do 30 let, střední dospělost do 45 let a pozdní dospělost až stárnutí, a to ve věkovém rozmezí 60-65 let (Hladílek, 2009, s. 143).

Další dělení předkládá Říčan (2014, s. 229), který rozděluje etapy dospělosti na čtyři, a to dospělí od 20 do 30 let, další etapa zahrnuje dospělé mezi 30–40 rokem, v třetí etapě jsou jedinci od 40. do 50. roku a poslední etapa zahrnuje dospělé mezi 50. a 60. rokem.

Dělení etap dospělosti a charakteristik z různých pohledů se věnují i další autoři. Přestože hranici pro počátek dospělosti a to kolem 20. věku života uvádí většina autorů shodně, nelze předložit jednotnou definici dospělosti a jeho dělení.

Z pohledu dospělého jedince na samotném vzdělávání je jeho vlastní přístup k této aktivitě také rozdílný od studentů v počáteční fázi vzdělávání, kde se jedná spíše o mládež. Dospělý jedinec je aktivnější a odpovědnější v přístupu ke vzdělávání. Cíleně a aktivně se věnuje upevňování vědomostí, znalostí a dovedností, které nabyl právě v počátečním vzdělávání (Palán, 2002, s. 237). Hlavní specifikum dospělého jedince ve vzdělávacím procesu oproti studující mládeži, jak uvádí Mužík (2004, s. 28) je to, že dospělí jednají již podle ustáleného systému hodnot a norem. Opětovné zařazení do vzdělávacího procesu a to, že se stávají objektem výuky, je pro dospělého jedince určitou novou životní situací. Studium samotné provázejí složitější okolnosti a dospělý musí podmiňovat studiu především volný čas a přizpůsobit režim soukromého života. U středoškolského studenta, který je v počáteční fázi vzdělávání, lze předpokládat, že role studenta je pro něj primární.

Dalšími specifiky dospělého jedince ve formálním vzdělávání je, že má již určité praktické zkušenosti a odborné znalosti, má vyšší schopnost abstrakce díky možnosti využití dříve získaných znalostí. Předpokladem je také, že dospělý student bude mít zájem spíše o praktické poznatky, které bude moc aplikovat v dosavadní praxi (Výchová, 2008, s. 20).

Shrneme-li specifika dospělého jedince v procesu vzdělávání s ohledem na cíl práce v souvislosti s jeho případnou motivací k dalšímu studiu, bylo nutné předložit určité charakteristické vlastnosti, které takovýto student má, a které vstupují do procesu motivace rozhodování k dalšímu vzdělávání. Souhrn takových to charakteristických znaků předkládá Bočková (2000, s. 17), která uvádí společné znaky účastníků dalšího vzdělávání a koresponduje s předloženými poznatky dalších autorů.

Těmito znaky jsou především dospělost, definována v této kapitole, dále pak ustálené chování, stabilizovaný systém hodnot, vytvořený způsob života, preference praktických informací, a kritický pohled na teoretické poznatky, přítomnost životních a pracovních zkušeností. To vše společně také s určitými změnami v senzomotorických a paměťových funkcích, a faktem, že dospělý zastává další sociální role pracovní, rodinné; to vše ovlivňuje motivaci k dalšímu vzdělávání.

V předchozí kapitole byla stručně uvedena charakteristika středoškolského studenta v jiné než denní formě vzdělávání, jeho profil a věkové vymezení, a to z andragogického pohledu. Dle uvedených statistických údajů bylo konstatováno, že se jedná především o dospělého studenta, který se liší svými životními prioritami a také sociálním postavením. Následná kapitola přináší možnosti vzdělávání takovéhoho studenta v terciálním vzdělávacím stupni, a to v souvislosti s cílem práce, kde jeho důvody se vzdělávat na této úrovni jsou základním výzkumným cílem. Systematicky je kapitola tříděna dle možnosti studia, formy studia, ale také

finanční náročnosti a možnosti výběru oboru, které mohou být indikátory výběru možnosti se dále vzdělávat.

1.6 Charakteristika a vymezení pojmu důvod a motivace

Vágnerová (2016, s. 329) uvádí, že lidé mohou mít různé důvody ke svému chování, jejich jednání může být zaměřeno na různé cíle a k jejich dosažení musí jedinec vynaložit různé energie. Osobní motivy jejich zaměření a intenzita, jsou právě důvodem konkrétního chování jednotlivce.

Toto chování může být motivováno různými potřebami, názory nebo emocemi, které jsou pro člověka z nějakého důvodu významné a aktuální. Důvody, resp. motivy aktivizují chování jedince, které je zaměřeno na nějaký cíl a jeho udržení. Motivы tedy představují podněty, které vedou k takové aktivitě, která sebou nese očekávání splnění požadovaného cíle. Stručně lze tedy uvést, že motivы určují, co člověk udělá za účelem uspokojení, energii, tedy úsilí a jeho intenzitu, kterou je ochotný vynaložit k dosažení daného cíle a jak dlouho bude tato aktivita trvat.

Palán (2002, s. 125) představuje důvod jako proces, kde je vztah mezi podmínkami a prostředím, a ty pak vytvářejí určité napětí, které je zaměřené na danou aktivitu. Tato aktivita vede k dosažení daného cíle. Úzký vztah motivace a důvodu lidského jednání přináší Nakonečný (2014, s. 20-21), kdy se jedná o proces, v němž se specifikuje cíl, síla a trvání chování. Motivace je jeden z psychických regulátorů činností, který u člověka podněcuje určité vzorce chování, které zapříčiňují osobnostní růst a vnitřní rovnováhu. Důvody lidského chování z hlediska psychologie jsou produktem motivace a právě faktem, proč se různí lidé zaměřují na různé cíle s různou intenzitou.

Intenzita této motivace závisí na individuálních vlastnostech daného jedince, a jeho vztahu k danému cíli a odhodlání tohoto cíle dosáhnout. K dosažení cíle, který si jedinec určí se pojí dva další aspekty. Těmi jsou poznávací a emoční aspekt. Představu uspokojení, kterou má člověk po dosažení vytyčeného cíle zahrnuje emoční aspekt, a to čeho chce člověk dosáhnout předkládá aspekt poznávací (Výrost et al., 2019, s. 116).

V každém lidském chování jsou přítomny různé motivy či důvody, u vzdělávání tomu není jinak. Mnohočetný pohled na tuto problematiku předkládá mnohá odborná literatura. Neexistuje jednotná teorie, která by předkládala komplexně zpracované toto rozsáhlé téma.

Příkladem je psychologie, kde na pojem motivace pohlížíme velmi nejednotně a rozdílně používaná terminologie tuto situaci prohlubuje (Nakonečný, 2014, s. 35). Kapitola přináší teoretický pohled na motivy a důvody z širší perspektivy a dále ve své práci charakterizují pojem důvod a motivace především ve vztahu k dalšímu formálnímu vzdělávání.

1.7 Základní členění důvodů, motivů ve vztahu k dalšímu formálnímu vzdělávání

Důvody, jsou tedy vnitřní motivy každého člověka k určitému chování. Motivů podněcují člověka k určitému jednání, a to za účelem uspokojování jeho potřeb. Mohou být vědomé i nevědomé, anebo mohou působit v různých kombinacích.

Vznik motivu je závislý na vnitřní psychickém a somatickém stavu člověka, ale i na vnějších podnětech.

- Pro vnitřní stav je zdrojem motivu potřeba, tato potřeba se stává impulzem jednání. Jedná se o stimul pro člověka k nějakému jednání, především takového, které mu

přináší uspokojení. Některé potřeby jsou reaktivní a projevují se až nastane vhodná doba.

- Z hlediska vnějšího prostředí působí motivačně pobídka. Neboli vnější podnět, který vyvolává potřebu a s ní související motiv. Tyto vnější pobídky simulují takové jednání u člověka, že dělá, co je nutné a vyhnul se případným problémům.

Závisí na aktuálním stavu daného jedince a jeho zkušenostech, nato jakou má pobídka intenzitu (Vágnerová, 2016, s. 329).

V této souvislosti je nutné uvést i termín potřeba v návaznosti na definici motivu, a to jako základ lidské motivace. Potřeby rozlišujeme v závislosti na jejich vzniku a zaměření. Dělíme je pak na primární, primární psychické, sekundární (psychosociální) a biologické (Vágnerová, 2004 s. 169). Říčan (2013, s. 180-187) předkládá základní dělení potřeb na primární (biologické), které mají všichni lidé společné. Druhotné dělení biologických potřeb je pak na pozitivní a negativní. Další skupinou jsou potřeby primární psychologické a jedná se o potřeby silně formovány učním. Jedná se o potřeby vztahující se k sociálním kontaktům. Sekundární potřeby psychologické často odvozené od biologických.

Slavík (2012, s. 41) definuje motiv jako základní složku motivace neboli pohnutku, která je hybnou silou k činnosti nebo činnosti zabraňuje. Ve vztahu ke vzdělávacímu procesu je motivace základním prvkem žádoucích činností, a naopak tlumí činnosti nežádoucí.

Obdobnou definici předkládá i Hartl (1999, s. 129), motiv chápe jako pohnutku či příčinu jednání člověka vedoucí k uspokojení potřeby. Motiv má pak cíl, určitou intenzitu, směr a trvalost. Stejně tak jako uvádí Vágnerová, dělí motiv pramenící z podnětů vnitřních, které jsou vědomé, podvědomé nebo bezděčné a vnějších.

Nakonečný (2003, s. 196) uvádí, že motiv je v čase relativně stálý naproti motivaci, která je procesem s krátkodobou tendencí trvání.

K samotnému dělení motivace přistupují autoři téměř jednotně. Obecně, rozlišujeme motivaci na vnitřní a vnější. Nakonečný (2014, s. 23) předkládá základní dělení na motivaci intrinsickou (vnitřní) a extrinsickou (vnější), vědomou a nevědomou, primární a sekundární.

Henning et al., (2015, s. 5) uvádí, že intristické motivy jsou především určeny zájmem o studovanou problematiku a faktory extristické mohou být například náplň a struktura vzdělávání.

Palán (2002, s. 126) rozšiřuje hledisko základního dělení o pozitivní a negativní motivaci. Pozitivní motivace je sycena vnitřním uspokojením a z pohledu učení je přítomna tehdy, i když se jedinec učí cíleně za určitým prospěchem, očekává ze vzdělávání výhody. Negativní motivací je teoreticky taková motivace, která je evokována strachem z nějakého trestu či sankce. Tento druh motivace je ale osobitý a pro každého jedince je jiný.

Vnitřní motivací je taková činnost, která vychází z jedince samotného a nemusí být z vnějšku odměňována, je sama o sobě seberealizací. Vnitřní motivace vychází tedy z člověka samotného a z hlediska vzdělávání to znamená, že v této aktivitě nalézá uspokojení a pro vzdělávání je nejvhodnější. Nejlepší pobídkou je pak to, co člověk vnímá jako příjemné s očekáváním radosti. Významné je také v oblasti vnitřní motivace to, že dospělý jedinec očekává od učení nové poznatky a musí mít vzdělávání pro něj význam. Jinak mu nevěnuje dostatečnou pozornost ani význam. Výkonová motivace je v tomto případě vysoce efektivní. Nevýhodou je však u vnitřní motivace v souvislosti s učením to, že vniká jako výsledek předchozího učení.

Vnější motivace je spojena s tlakem vnějšího prostředí, nebo je vlivy vnějšího prostředí stimulována. Definicí vnější motivace, tedy externích důvodů, které stimulují určité jednání člověka, je výslednicí vnějších tlaků.

U vzdělávání, vyplývá vnější motivace ze strany podniku či organizace, která vytváří tlak na jedince, aby si zvýšil kvalifikaci. K vnější motivaci řadíme také podněty ze strany rodiny, přátel či sociálního okolí (Hartl, 1999, s. 134).

Nelze však striktně nahlížet na přesné dělení vnější a vnitřní motivace. Rabušicová a Rabušic (2008, s. 98) v tomto ohledu uvádějí, že na vnější a vnitřní motivaci se dá nahlížet i v jisté kontraindikaci a důvody k dalšímu vzdělávání pocházejí z obou zdrojů.

Tedy ochota dále se vzdělávat pochází i z jedince samotného a zároveň tak uspokojuje tlak například ze strany zaměstnavatele.

Problematiku motivace z hlediska dalšího vzdělávání zastřešuje v této práci rozdělení důvodů, ochoty dospělého jedince se dále vzdělávat přístup dle Beneše (2014, s. 104), který přichází se strukturou důvodů k dalšímu vzdělávání a rozděluje je do následujících skupin.

- Skupina důvodů zaměřena na sociální kontakty, k těmto řadíme motivy, které upřednostňují jedinci, kteří chtějí zlepšit svojí sociální pozici, podpořit přátelské vazby, anebo rozvinout osobní vazby.
- Druhou skupinou důvodů jsou ty se sociálními podněty. Do této skupiny patří účastníci vzdělávání, kteří hledají určitý únik od každodennosti.
- Výraznou skupinou důvodů je skupina s profesním zaměřením. Jedná se o motivy zaměřené na rozvoj vlastní pozice v zaměstnání. Profesní důvody a důvody spojené právě v oblasti zaměstnání jsou považovány za jedny z nejzásadnějších.
- Sounáležitost s komunálním životem a potřeba účastnit se politického života patří do dalšího oddílu důvodů.

- Vnější očekávání jsou skupinou důvodů, kde motivace ke vzdělávání je podpořena doporučením zaměstnavatele, přátel nebo poradenské služby.
- Potřeba získat nové znalosti a vědomosti, kde motivace vychází z vlastních potřeb, patří do kognitivních důvodů.

Motivační rozdíly, které jednotlivé skupiny odlišují, jsou ovlivněny věkem, socioekonomickým statutem, dosaženým vzděláním, dalším faktorem je například pohlaví anebo aktuální životní okolnosti.

Převážně u dospělého studenta je rodinná situace důležitým motivačním faktorem. Beneš (2008, s. 83) konstatuje, že je nutné brát ohled na celý komplex motivů, které se nedají jednoznačně uspořádat, ani rozdělení na vnitřní a vnější motivy není jednoznačné. Motiv, resp. důvody ke vzdělávání se mění a vyvíjejí.

Pojem důvod byl představen v úzkém kontextu s pojmem motivace. Z hlediska ochoty se vzdělávat je přítomnost motivace nutná, i přesto že není někdy zjevná. Učení bez motivace neexistuje (Dellen, 2012, s. 21). Motivaci ve vztahu ke vzdělávání lze definovat jako určitý zdroj jednání člověka, v tomto případě připravenost jedince k učení. Základním produktem motivace je odměna, kterou člověk za své vzdělávání očekává. Toto očekávání, odměna, dodává energii jeho konání. Dospělý jedinec má pak vytyčený vlastní cíl související se vzděláním, tedy důvod svého konání. Síla této vnitřní energie odpovídá pak tomu, jakou hodnotu má pro jedince stanovený cíl. Motivací je pak pro profit ze vzdělávání, který předpokládá, že dosáhne, ale také jakou hodnotu mu osobně připisuje.

Dospělý student je tedy k dalšímu vzdělání nějakým důvodem motivován, přesto mnoho z těchto studentů při svém vzdělávání neuspěje nebo se nakonec pro další vzdělávání nerozhodne. Důvody jsou především, že dospělí nevidí dostatečnou perspektivu ve změně sociálního statusu, kterou by jim mohlo vzdělávání přinést. Dospělí, kteří jsou prakticky

orientování neupřednostňují teoretické znalosti anebo nemají důvěru v organizované vzdělávání, sociálně znevýhodněné skupiny anebo jsou to studenti, kteří mají strach z osobního selhání (Beneš, 2014, s. 105). Právě předkládané důvody mohou být chápány jako bariéry dalšího vzdělávání. K vysvětlení a pochopení důvodů a ochoty se dále vzdělávat, jsou vedle motivace právě bariéry dalším faktorem, který deklarované téma doplňují.

1.8 Bariéry ve vzdělávání

Přestože práce je primárně zaměřena na důvody či motivy k dalšímu formálnímu vzdělávání, je patrné, že už současné vzdělávání pro dospělého středoškolského studenta přináší různá úskalí, s kterými se musí vyrovnávat. Lze tedy předpokládat, že i bariéry které může vnímat při rozhodování o dalším vzdělávání mohou ovlivnit jeho volbu.

Vnímané bariéry se dle odborné literatury dělí do tří základních skupin:

- **situační bariéry** jsou chápány jako překážky z oblasti socioekonomické, nedostatek financí, nebo nedostatek času z důvodu starosti o rodinu,
- **institucionální bariéry** jsou v podobě nabídky vzdělávání, tj. nízká kvalitu nabízených kurzů, nedostatek informací o jejich konání, nedostatečný počet či neadekvátní zaměření vzdělávacích akcí,
- **dispoziční bariéry** chápeme jako osobnostní bariéry, které jsou vázány na osobní postoje jedinců ke vzdělávání, jedná se o individuální bariéry učícího se jedince (Kalenda & Kočvarová, 2017, s. 72).

V pohledu celoživotního vzdělávání je nejčastěji vyskytovaným typem překážek situační a institucionální bariéry (Kalenda & Kočvarová, 2017, s. 74).

Realizovaný rozsáhlý výzkum společnosti Donath-Burson-Marsteller konstatuje, že na základě získaných dat jsou nejčastěji uváděné bariéry, které dospělí uvádějí při neochotě se dále vzdělávat:

- **finanční důvody** (především pro znevýhodněné sociální skupiny je oblast financí stěžejní),
- **časová náročnost** (prioritou jsou pro tento typ studentů především pracovní povinnosti),
- **nedostatek motivace** (neochota vzdělávání obětovat volný čas),
- **nízká informovanost** (účastníci dalšího vzdělávání nejsou dostatečně informováni o možnostech nabídky v tomto segmentu),
- **nedůvěra v efektivnost dalšího vzdělávání** (dospělí nemají důvěru, že další vzdělávání je dostatečně vybaví například v hledání práce (MŠMT, 2013).

Specifické dělení v oblasti překážek dalšího vzdělávání, jak přináší Rabušicová et al., (2008, s. 105), naznačuje schéma vnitřních osobnostních bariér a vnějších situačních bariér. Vnitřní jsou vlastní přesvědčení o své kompetentnosti pro výkon profese, malý zájem o formální vzdělávání a negativní zkušenosti s počátečním vzděláváním. Vnější zahrnují především nedostatek impulzů z vnějšího prostředí, a to spojené s profesním uplatněním a zaměstnáním. Na jedince nepůsobí tlak v podobě ztráty zaměstnání, získání lepší pozice či získání práce. Jako největší překážku formálního vzdělávání v dospělosti považuje Rabušicová (2008, s. 100) nedostatek motivace v souvislosti s věkem. Se zvyšujícím se věkem je neochota vzdělávat pravděpodobněji. Mužík (2004, s. 27–32) dodává další překážky, které mohou působit na ochotu se dále vzdělávat. Dospělý může mít odlišné názory na předkládanou teoretickou látku, která nemusí tak souhlasit s informacemi získanými během života.

Jeho další vzdělávání je pak ohroženo, neboť dospělý člověk vše přirovnává k praxi a hledá odpovědi v životních situacích. Odmítá tak teoretické vysvětlení a odůvodnění dané látky.

Různorodost bariér a překážek, které zasahují do oblasti vzdělávání a způsobují jistá omezení, shrnujeme na stimuly vnitřní a vnější. Vzdělávání je těmito překážkami ovlivněno nejen u dospělých studentů, ale i všech studujících obecně.

Přestože je motiv velmi hybnou silou v životě každého člověka, uváděné bariéry mohou být jeden z důvodů v oblasti dalšího formálního vzdělávání na základě, kterého se pak reálně účastní pouze velmi malé procento populace.

1.9 Základní souvislosti dalšího vzdělávání u středoškolských studentů a jejich důvody

Pohled psychologický, sociologický i andragogický akcentuje potřebu sledovat důvody neboli motivy dospělého k dalšímu vzdělávání (Veteška, 2016, s. 88). Právě pro středoškolského studenta, který je předmětem této magisterské práce se svými specifiky (tedy dospělý student účastnící se dalšího formálního vzdělávání) prokazují již realizované výzkumy fakt, že nejčastějším důvodem účasti v procesu formálního vzdělávání je pracovní oblast. Vyhlídka na lepší zaměstnání, lepší pracovní výsledky, kariérní postup, odstranění rizika ztráty zaměstnání nebo příprava na vlastní podnikání patří k těmto důvodům.

Je tedy zřejmé, že v současné době je vzdělávání důležité z mnoha hledisek, oblast zvyšování kvalifikace, pracovní oblast a konkurenceschopnost na trhu práce, je jedna z nich. Jedině má díky vzdělávání možnost lepšího pracovní uplatnění.

Toto je jen jedno z vybraných hledisek, které může dospělého jedince motivovat, aby se procesu vzdělávání účastnil.

Proces učení a vzdělávání u dospělé populace ovlivňuje řada faktorů. Jak faktory subjektivní, tak faktory objektivní. Mezi nejdůležitější faktory, které ovlivňuje dospělého jedince se dále vzdělávat patří motivace a věk. Dospělí jsou ke vzdělávání motivováni z různých důvodů.

K dalším důvodům mimo výše uvedené pracovní oblasti řadíme ekonomický nebo společenský prospěch, očekávání okolí nebo uspokojování vlastních zájmů a potřeb (Veteška, 2016, s. 89–91).

Důvodem k dalšímu vzdělávání může být také snaha jednotlivce stoupat ve společenském žebříčku. A to i za předpokladu, že jeho postavení je více méně předurčeno rodinou a sociálním původem. Vzdělání je tak i zárukou rovnosti šancí při uplatňování na trhu práce (Simonová, 2011, s. 10). Už dávno neplatí, že získané znalosti v počátečním vzdělávání postačí po celý profesní život. V dnešní společnosti, která je nazývána společností vědění a lze ji charakterizovat třemi základními faktory, těmi jsou technologické změny, výrazné změny v ekonomické struktuře, a to zvyšující se „vědomostní obsah“ na úkor surovin a energie. Třetím výrazným trendem této doby, jsou výrazné proměny profesní struktury a trhu práce (Veselý, 2004, s. 438), je vzdělávání základním předpokladem k udržení kroku s překotným vývojem společnosti. Právě reakcí na prudký rozvoj moderních technologií, výrazný tlak na přizpůsobení se novým sociokulturním a socioekonomickým podmínkám může být motivace jedince se vzdělávat.

Poslední teoretická kapitola předkládá ukotvení pojmu důvody k dalšímu formálnímu vzdělávání v konceptu celoživotního vzdělávání, motivace a bariér v již realizovaných výzkumech. Kapitola je nedílnou součástí pro vlastní výzkumné šetření.

1.10 Ukotvení pojmu motiv v dalších realizovaných výzkumech

V oblasti motivace a důvodů k dalšímu vzdělávání bylo realizováno několik studií, přesto oblast zaměřující se na motivační faktory dalšího vzdělávání není příliš komplexní. Výzkumy předkládají výsledky v této oblasti z různých pohledů.

Pro mou práci jsou významné výzkumy zaměřené na oblast důvodů respondentů se dále vzdělávat, případně které důvody je výrazně ovlivňují k výběru formální vzdělávací instituce, a co vše může objasnit preferované směry v dalším formálním vzdělávání, nebo ohraničit oblast vlastního bádání.

První předkládaný výzkum s názvem „Faktory ovlivňující rozhodování potenciálních uchazečů o vysokoškolské vzdělávání v kontextu soudobé znalostní společnosti“ je výzkum s cílem analyzovat faktory, které ovlivňují preference v rozhodování potenciálních uchazečů o vysokoškolské vzdělávání z hlediska existujících podmínek na trhu práce. Výzkum předkládá analyzované faktory, které ovlivňují rozhodování uchazečů při výběru škol poskytujících vysokoškolské vzdělání. Výsledky výzkumu jsou uvedeny v kontextu diplomové práce a jejím zaměření. Sběr dat byl proveden v letech 2009 a 2010. Základem výzkumu jsou otázky ve třech základních skupinách – otázky týkající se předchozího vzdělání respondentů, otázky zaměřené na preference potenciálních uchazečů a identifikační otázky. Náhodným výběrem byl vybrán vzorek respondentů, celkem se výzkumu zúčastnilo 196 respondentů, z toho 129 žen a 67 mužů. Z celkového počtu respondentů je 62,2 % ve věku do 19 let, 11,7 % ve věku 20–25 let, 15,3 % ve věku 26–35 let a 10,7 % respondentů již dosáhlo minimálně věku 36 let.

První skupina respondentů není relevantní pro tuto práci, ale toto rozdělení odpovídá i standardní struktuře zájemců o vysokoškolské studium.

Dalším důležitým faktorem třídění respondentů je pak skutečnost, zda jsou již výdělečně činní nebo nikoli.

Hlavní výsledky výzkumu konstatují, že respondenty motivuje k výběru vysokoškolského vzdělávání především zaměření studijního oboru, který je důležitý nebo nejvíce důležitý pro více než 90 % respondentů. Zajímavým faktem je druhý nejdůležitější faktor, kterým je dosažení magisterského stupně vzdělání na stejné vysoké škole.

Naopak mezi nejméně důležité faktory se pak řadí možnost dosažení doktorského stupně vzdělání na stejné škole. V souladu s uvedenými bariérami ve vzdělávání, kde finanční náročnost je jedna z nejvýznamnějších překážek, je sledovaným faktorem i ochota studovat za úplatu. Jak bylo již uvedeno, soukromou vysokou školu a ochotu platit školné uvádí pouze 6,2 % respondentů a téměř 94 % respondentů preferuje studium na veřejné nebo státní vysoké škole. Zajímavým faktem je pak rozdílnost ochoty platit školné mezi uchazeči výdělečnými a těmi, kteří ještě nevydělávají. Studie pak uvádí ze získaných hodnot, že uchazeči, kteří nejsou dosud výdělečně činní, jsou ochotni hradit větší náklady na studium než uchazeči výdělečně činní. Posledním významným sledovaným faktorem z hlediska možných bariér k dalšímu vzdělávání je v této studii závislost věku respondentů a preference možnosti přijetí na vysokou školu bez přijímací zkoušky. Výsledky šetření jsou, že 57,1 % respondentů starších než 36 let preferuje vysoké školy, na kterých je možné přijetí bez přijímacích zkoušek. Naopak tuto možnost preferuje pouze 30,4 % respondentů ve věku 20 až 25 let a 41,8 % respondentů, kterým je méně než 19 let. Na závěr lze konstatovat, že výrazně nejpreferovanějším faktorem při rozhodování o výběru vysoké školy je zaměření studijního oboru. Lze shrnout, že většina uchazečů se zájmem o vzdělávání v terciální sféře se zamýšlí i nad významem vzdělávání a považují získané znalosti za významné pro budování kariéry a zvyšování konkurenceschopnosti (Husák & Volkánová, 2012).

Dalším přínosným dokumentem, který předkládá dvě případové studie s výzkumným šetřením na Novém Zélandu a ve Skotsku, a přináší jiný pohled na tuto problematiku je zaměřen na mimoekonomické efekty v oblasti dalšího terciálního vzdělávání dospělých a předkládá ho Findsen, (2012).

Výzkum přináší problém přístupu a motivaci starších dospělých k vysokoškolskému vzdělávání a účasti na něm. Pojednává o zapojení starších dospělých s ohledem na angažovanost starších lidí a jejich důvody, zkušenosti a přístupy ke vzdělání optikou politické ekonomie. Zásadním cílem studie je právě zjistit zkušenosti a efekty z účasti v dalším vzdělávání dospělých. Dílčím cílem je také zjistit překážky znesnadňující účast starších dospělých v terciálním vzdělávání. Zde prezentovaný výzkum uvádí, že jedním z hlavních argumentů k tomu, aby se starší dospělí více zapojovali do vyššího a dalšího vzdělávání na univerzitách, je silnější politická a vládní angažovanost v této oblasti. Výzkumné šetření ve Skotsku potvrzuje mimoekonomické efekty ze vzdělávání dospělých, jako benefity vzdělávání dospělých mimo finančního přínosu pro jednotlivce. Jak sám autor uvádí, potvrzuje některé z hlavních výsledků studie v souladu s prací Schuller a další (2001) a identifikoval přínosy učení v různých kategoriích. Do těchto kategorií patří oblast zdravotního stavu, kde bylo potvrzeno úzké propojení zlepšení fyzické i psychické pohody spojené s aktivitou v oblasti studia. Další oblastí je intelektuální stimulace, udržení kompetence a dovedností. V tomto ohledu byl často uváděný důvod pro vzdělávání, pocit úspěchu a motivace uspět.

Zlepšení kvality života a sebevědomí v souladu s uspokojením z dosaženého úspěchu a učení se něčemu novému, anebo znalosti z různých oblastí života, jsou další pozitivní oblasti, osobní a sociální hodnoty a dále pak, mezigenerační učení, kdy někdy starší osoba poskytovala akademické vzdělání či rady pro mladé lidi.

K poslednímu uváděnému mimoekonomickému efektu, které tyto studie přináší je, že mnoho účastníků se díky vzdělávání dokáže lépe vypořádat s životními krizemi nebo případně se ztrátou zaměstnání.

Některá z konstatování, která přinášejí uváděná výzkumná šetření, jsou inspirativní pro strukturu pokládaných otázek ve vlastním výzkumu. Především výsledky prvního průzkumu ve spojitosti preferencí rozhodování a výběru uchazečů o vysokoškolské vzdělávání a pohledu existujících podmínek trhu práce, dále pak motivovanost respondentů na základě zaměření studijního oboru, ale také důvody ve spojení formální stránky terciálního vzdělávání, kterou zde představuje přijímací řízení a možné finanční zatížení spojené s platbou školného. Dalšími podněty do vlastního výzkumného šetření je angažovanost dospělých v terciálním vzdělávání ve vztahu seberealizace a vnímání benefitů, které vzdělávání přináší.

1.11 Význam vzdělávání v současné společnosti

Vzdělávání, jeho role a funkce, také celoživotního vzdělávání jedince a participaci na této dráze, kterou umožňují právě zmiňované zákony, jsou základem pro vzdělanostní rozvoj společnosti. Význam vzdělávání ve společnosti a poptávka po vysoce vzdělané pracovní síle podmiňuje celá řada faktorů, kterými jsou rozvoj moderních terminologií, změny v organizaci práce, zvyšování vzdělanostní úrovně obyvatelstva, přechod od kvalifikací ke kompetencím, zvýšená mobilita pracovní síly, rostoucí nezaměstnanost a v neposlední řadě globalizace trhu (Šerák & Dvořáková 2009, s. 16). Vzhledem k zaměření a cílům práce, neuvádí tato kapitola rozsáhlé teorie vzdělávacích politik a přístupů ke vzdělání, ale předkládá obecnějších vymezení úvah v oblasti vzdělání především dospělých a propojuje tak teoretický koncept práce.

Jak uvádí Beneš (2014, s. 35), současná situace ve vzdělávání dospělých má určité charakteristické rysy. Vzdělávání dospělých se stalo součástí personalistiky v organizacích, jeho hodnota a prestiž roste.

Potřebu se vzdělávat cítí stále více lidí, i přestože nabídka vzdělávacích aktivit není vždy pro všechny stejná.

Urban (2004, s. 90) charakterizuje současné vzdělávání jako jeden z výrobních faktorů ekonomiky, které patří k základním, a zpravidla i nejdražším, podnikovým zdrojům. Rozvoj lidského kapitálu nese předpoklad vyšší konkurenceschopnosti nejen organizace ale i celých ekonomik. Vzdělávání je v tomto případě zaměřeno na zvyšování znalostí, schopností a kvalifikace pracovníků pro konkrétní pracovní činnost a také zvyšování pracovní motivace. Také Veteška (2016, s. 88) podporuje tezi, že zvyšování a prohlubování či celková změna kvalifikace za podpory vzdělávání, zvyšuje pracovní flexibilitu člověka a jeho lepší pracovní uplatnění.

Současná podoba vzdělávání může být chápána jako potřeba či zboží, která má svůj trh a vydělává peníze. Dále pak pro část obyvatelstva je učení jako součást konzumního života nebo jako prostředek kultivace životního stylu. Každopádně přístup současné společnosti ke vzdělávání podstupuje určité změny. Ty jsou způsobeny společenským vývojem a měnícími se nároky na lidi. Podstatnou změnou je i vzdělanostní úroveň a hodnotové zaměření současného člověka. To vše má vliv i na potenciální účastníky, jejich motivaci, ale i charakter vzhledem ke vzdělávacím akcím (Beneš, 2014, s. 36). Důležitá je v tomto ohledu i dostupnost a obecné chápání vzdělávání ve společnosti, právě dle zmiňovaného Školského zákona č. 561/2004 Sb. je vzdělání veřejnou službou, kde se prosazuje bezplatnost, rovný přístup, vzájemná úcta, respekt, solidarita, důstojnost, svobodné šíření poznatků.

Nelze opomenout ani velmi důležitou roli vzdělání, kterou je, že výrazně ovlivňuje postavení jedince ve společnosti. Dle Giddense (2013, s. 760–761), lze vzdělávání chápat jako nástroj společenského vzestupu a společenské instituce, která umožňuje jedinci posun do sociálních pozic a k prestiži. Dále umožňuje a podporuje nabytí dovedností, znalostí a rozšiřování obzorů jednotlivců.

Rychlost a stále dynamičtější změny ve všech oblastech života, jejich akceptace a přizpůsobování procesem vzdělávání, se stávají nedílnou součástí nejen osobnostního rozvoje, ale i určitou nutností. V oblasti uplatnění na trhu práce je vzdělávání výraznou hybnou silou. Udržení kompetence vykonávat svou práci, je akceptace celoživotního vzdělávání základem. Pohledem Rabušicové (2006, s. 23-24) se naše poznatky a technologie díky dynamice vývoje společnosti obměňují přibližně každých 10–15 let, to může ohrozit právě naši kompetentnost vykonávat svou práci, k níž jsme byli původně připravováni. Udržení kompetence či získávání kompetencí nových je produktem stálého vzdělávání.

Z výše uvedeného vyplývá, že rozvoj společnosti, ekonomiky, trhu práce a vzdělávání mají velice úzkou vzájemnou vazbu. Tato vazba je podporována opakovaným zapojováním člověka do procesu vzdělávání. Chuť a ochotu studenta se dále vzdělávat a pokračovat s dalším vzděláním podporuje mnoho důvodu či motivů.

Obsahem teoretických kapitol je předložit obecnou charakteristiku a teoretické představení důvodů a motivace k dalšímu vzdělávání z různých úhlů pohledu. Zasadit je v konceptu základních teoretických pojmů v této oblasti jako jsou formy a etapy celoživotního učení, středoškolské vzdělávání, charakteristiku středoškolského dospělého studenta a v neposlední řadě také bariéry, které mohou vnímat právě dospělí studenti při svém vzdělávání, ale také jsou zde předloženy již některé realizované výzkumy za účelem komplexnosti celé práce.

Motiv ve své práci chápu jako důvod jednání a motivaci za určitou hybnou sílu k nějakému jednání. Motivaci ke vzdělávání pak jako dynamický proces v životě dospělého člověka. Na základě odborné literatury své teze v teoretické části podporuji a empirická část, je pak snahou aplikovat získané teoretické poznatky do vlastního šetření.

II Empirická část

Tato část popisuje jednotlivé fáze a části výzkumu jeho metodologii. Představuje hlavní a dílčí cíle práce.

Stanovuje základní výzkumnou otázku a uvádí specifické otázky společně s uvedením výzkumné strategie, popisuje výzkumný soubor a také představuje stručně konkrétní participanty, kteří se na výzkumu podíleli. Následuje kapitola o sběru, zpracování a analýze výzkumných dat. Závěrem je uvedena významná část se samotnou interpretací zjištěných dat. Na úplný závěr je vložena diskuze vlastních zjištění a odborné literatury.

2 Cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem diplomové práce je identifikovat důvody, které vedou středoškolského studenta jiného než denního studia, učinit rozhodnutí k dalšímu formálnímu vzdělávání. Práce si klade za cíl hlouběji prozkoumat, spektrum důvodů, které identifikují studenti k volbě učinit rozhodnutí se dále formálně vzdělávat.

Dosažení cíle práce je naplněno skrze kvalitativní přístup. Designem je pak případová studie, která umožňuje pochopit právě možné důvody dalšího formálního vzdělávání a metodou je zvolen polostrukturovaný rozhovor.

V rámci naplnění cíle práce je stanovena základní výzkumná otázka:

Jaké důvody uvádí studenti středoškolského studia v jiné než denní formě studia k rozhodnutí se dále formálně vzdělávat?

Tato hlavní výzkumná otázka byla rozvíjena v dalších tématech, které jsou definovány jako výzkumné okruhy, které sledují výzkumný cíl.

Jak uvádí Hendl (2005, s. 49-50), okruhy jsou stanoveny tak, aby akceptovaly cíle výzkumného projektu a v souvislosti s vybraným výzkumným designem mohly být případně doplněny.

Na základě těchto aspektů jsou stanoveny čtyři hlavní okruhy.

- Spektrum důvodů k dalšímu formálnímu vzdělávání z hlediska pracovní a kariérní roviny
- Skupina důvodů zaměřená na osobní a sociální oblast
- Vzdělávací obsah oboru jako důvod dalšího formálního studia
- Spektrum bariér v oblasti rozhodování pro další formální vzdělávání

Stanovení výzkumných okruhů je výsledkem propojení jednak teoretické části a dále pak výsledků dotazníkového šetření získaných v rámci realizovaného předvýzkumu.

2.1 Metodologie výzkumného šetření

Hlavním cílem diplomové práce je identifikovat důvody, které vedou středoškolského studenta jiného než denního studia, učinit rozhodnutí k dalšímu formálnímu vzdělávání. Na základě teoretického vymezení jsou dále stanoveny hlavní a dílčí cíle a následně formulovány výzkumné oblasti.

2.2 Předvýzkum

Primárně byl zvolen za účelem splnění cíle práce kvantitativní přístup, kde konkrétním nástrojem pro sběr dat bylo zvoleno dotazníkové šetření vlastní konstrukce. Dotazník byl respondentům předán v tištěné formě. Dotazník je uveden jako příloha č. 1. Zvolený přístup a postup se jevil jako přínosný a k dosažení cíle jako vhodný.

Kvantitativní výzkum pracuje především s číselnými údaji, které je možno matematicky zpracovat a vyjádřit pomocí matematických metod a statistiky a vyjádření výsledků je díky tomu jednoznačné.

Výhodou u takto koncipovaného výzkumu je pro výzkumníka bezesporu snazší udržení odstupu od zkoumané problematiky. Cílem výzkumu je pak sběr a třídění dat a následně vysvětlení existence určitých jevů a jejich souvislostí. To se nejčastěji odehrává pomocí testování předem stanovených hypotéz, které jsou vyvozeny z předmětných teorií (Gavora, 2000, s. 31-32).

Na základě takto stanoveného designu a jeho etap, především pak přípravy výzkumného postupu, byl zahájen předvýzkum. Gavora (2000, s. 13) uvádí, že v této fázi je nutné vybrat výzkumný nástroj vyzkoušet alespoň na malém souboru lidí. Ověřit tak, že výzkumný nástroj funguje v daných podmínkách a produkuje takové údaje, jaké se očekávalo.

Výsledky realizovaného předvýzkumu, který byl proveden se 4 respondenty, v souvislosti s dosažením cíle práce nesplnily očekávání. A to především z důvodu nevhodnosti vybraného výzkumného přístupu a nástroje. V přípravné fázi bylo zjištěno, že snaha definovat široké spektrum možných důvodů, které mohou studenti uvádět při rozhodování, zda se dále formálně vzdělávat, je nedostatečné. Další problematickou částí bylo získat dostatečný počet respondentů tak, aby byla zaručena reprezentativita výzkumu.

V rámci vyhodnocování dat bylo z realizovaného předvýzkumu zřejmé, že se objevují nové poznatky a studenti uvádějí takové informace, které nelze jednotně empiricky vyhodnotit. Také při detailnějším hodnocení použitého nástroje – dotazníku, bylo jednoznačné, že studenty uváděné závěry je nutné podrobit diskusi, a to přímo s účastníky výzkumu a hlouběji porozumět zkoumané realitě. Na základě těchto faktů, považuji za legitimní změnu strategie výzkumu.

Jak potvrzuje Reichl (2009, s. 66-67), usilujeme o co nejplastičtější obraz problému a snažíme se pochopit zkoumanou situaci a její kontext. Právě v tomto případě se dostáváme do styku s konkrétními osobami, a je tak naším hlavním úkolem zjistit, jak chápou dané prvky zasazené v daném kontextu.

V tomto ohledu se jeví kvalitativní přístup pro vlastní výzkum jako vhodnější. Jeho hlavní charakteristika naplňuje reálnější dosažení cíle s hlubším porozuměním zkoumaného problému. Dále svojí flexibilitou a možností průniku k danému zkoumanému jevu pomocí výzkumníka, který se snaží o sblížení se zkoumanými osobami a dojde tak k naplnění cílů reálněji (Gavora, 2000, s. 31).

Po výběru tématu a stanovení základní výzkumné otázky je nejčastěji výzkumníkem volen přístup v rámci kvalitativního výzkumu. S ohledem na cíl práce byla zvolena případová studie.

Hendl (2005, s. 102–106) uvádí, že případová studie je zaměřená na podrobný popis jednoho nebo více případů a předpokládá se, že důkladným prozkoumáním případu lépe porozumíme podobným případům.

2.3 Charakteristika výzkumného souboru

Jednou z možností, jak vybírat cílovou skupinu při kvalitativním výzkumu je výběr za použití nepravděpodobnostní metody výběru, a to účelový výběr. Jedná se o hojně využívanou metodu především v sociologických výzkumech. Základem je výběr participantů s určitými znaky. Tyto charakteristiky se vztahují především k šetřenému problému (Reichl, 2009, s. 80).

Výzkum je cílen na studenty středoškolského studia v Praze v jiné než denní formě studia.

Jak je patrné z cíle výzkumu, výzkumný soubor je tvořen studenty, kteří splňují následující kritéria:

- Student se vzdělává tak, aby dosáhl středního vzdělání s maturitní zkouškou v Praze.
- Studenti nejvyšších ročníků studia výše uvedených odborných typů škol.
- Forma studia je jiná než denní.
- Student přerušil vzdělávací dráhu. Jedná se tak o studenty, kteří nepokračovali v souvislém studiu na sledovaný stupeň vzdělávání.

Pro zařazení do výzkumného vzorku nebylo rozhodující:

- Věk, pohlaví, nejvyšší dosažené vzdělání.

Respondenti pro hloubkový rozhovor byli vybráni dle dostupnosti a také částečně metodou sněhové koule. Metoda spočívá v tom, že nové případy do vzorku jsou vybírány doporučením, od již získaných respondentů (Švaříček & Šedová, 2007, s. 73).

Osloveny byly tři střední odborné školy v Praze, které nabízejí obory ukončené maturitní zkouškou v jiné než denní formě studia, s žádostí o spolupráci ve výzkumném šetření. Na základě souhlasu vedení, byli osloveni studenti, kteří byli ochotni na výzkumu spolupracovat ve formě rozhovoru. Někteří z takto oslovených studentů následně doporučili další účastníky, kteří se do výzkumného šetření zapojili. Zde lze konstatovat, že vyhledání a zapojení ochotných účastníků do výzkumu bylo komplikované. Jednou z možností pak může být i celkový nízký počet studentů v tomto segmentu, dále pak, jak uvádějí oslovení studenti, je nedůvěra v anonymizaci a interpretaci dat, obava z narušení dokončení vzdělávacího procesu, přesycenost žádostmi o účast ve výzkumných šetřeních.

Představení participantů:

Participant 1 (J1) – muž, 26 let, student SŠ (dálkové), 5. ročník, obor informační technologie, nejvyšší dosažené vzdělání – střední odborné vzdělání s výučním listem, zaměstnán.

Participant 2 (G) – muž, 24 let, student SŠ (dálkové), 5. ročník, obor informační technologie, nejvyšší dosažené vzdělání – střední odborné vzdělání s výučním listem, zaměstnán.

Participant 3 (V1) – žena, 22 let, student SŠ (dálkové), 5. ročník, obor zpracování mouky a technologie cukrářských a pekařských výrobků, nejvyšší dosažené vzdělání – základní, brigáda.

Participant 4 (J2) – muž 42 let, student SŠ (dálkové), 5. ročník, obor kvasná technologie, výroba piva, vína a nealkoholických nápojů, nejvyšší dosažené vzdělání – vysokoškolské, zaměstnán.

Participant 5 (M) – muž 39 let, student (distanční) SŠ, 5. ročník, obor technologie piva, vína, lihu a nealkoholických nápojů, nejvyšší dosažené vzdělání úplné středoškolské, OSVČ.

Participant 6 (V2) – žena 25 let, student SŠ (kombinovaná), 4. ročník, obor cestovní ruch, střední odborné vzdělání s výučním listem, zaměstnána.

Participant 7(T) – muž 32 let, student SŠ, (kombinovaná), 4. ročník, obor cestovní ruch, střední odborné vzdělání s výučním listem, zaměstnán.

Participant 8 (V3) – žena 45 let, student SŠ, obor cestovní ruch, střední odborné vzdělání s výučním listem, aktuálně bez zaměstnání.

2.4 Výzkumné otázky a příprava rozhovorů

Na základě stanoveného cíle byly definovány výzkumné otázky. Východiskem pro stanovení výzkumných otázek byly definované výzkumné okruhy, dále pak teoretický vhled a již proběhnuté výzkumy.

Pro dosažení cíle je pak příprava rozhovoru formou opory v připravených otázkách velmi důležitá, a to především pro začínajícího výzkumníka, což se v tomto případě potvrdilo.

Otázky jsou strukturovány dle upraveného pyramidového modelu (Švaříček & Šedová, 2007, s. 166). Metoda se zde jevila jako velmi vhodná pro začínajícího výzkumníka, a to především pro udržení linie rozhovoru, a zároveň dávala možnost respondentům doplňovat pokládané otázky a výzkumníkovi pružně reagovat tak, aby nebyly potlačeny důležité jevy.

V rámci naplnění hlavního cíle práce je stanovena základní výzkumná otázka (ZVO). Ta je pak rozložena na specifické výzkumné otázky (SVO), které sytí hlavní výzkumnou otázku. Specifické otázky se dělí na tazatelské otázky (TO). Soubor všech tazatelských otázek není využit u všech respondentů. Z důvodu toho, že již tázaný mohl odpovědět v předchozích odpovědích. Na úvod rozhovorů jsou položeny úvodní otázky (UvO) a rozhovory jsou ukončeny ukončovací otázkou (UkO).

Základní a specifické výzkumné otázky tvoří páteř výzkumného šetření. Specifické otázky jsou následně doplněny o tazatelské otázky, které tak utvoří strukturu celého výzkumu. Specifické otázky korespondují s dílčími cíli a jsou formulovány tak, aby bylo podpořeno jejich dosažení. Vzhledem k tomu, že se jedná o polostrukturovaný rozhovor a pokládané otázky mají sloužit především za účelem držení linie rozhovoru, je nutné reagovat na aktuální situaci a umožnit respondentům možnost dotvářet rozhovor svými komentáři, a naopak pokládat doplňující otázky tak, aby byl dotvořen význam sdělení respondenta.

Baterie připravených otázek, které byly studentům pokládány a podle potřeby doplňovány:

(ZVO) Jaké důvody uvádí studenti středoškolského studia v jiné než denní formě studia k rozhodnutí se dále formálně vzdělávat?

UvO1: Jaký byl Váš hlavní důvod nyní opět studovat na střední škole?

UvO2: Vyhovuje je Vám forma současného studia?

UvO3: Uvedete prosím Váš věk?

SVO1: Zvažujete podání přihlášky k dalšímu terciálnímu vzdělávání, tj. ke studiu na VŠ či VOŠ?

SVO2: Jaké jsou hlavní důvody, proč byste se rozhodl/la pro další formální vzdělávání?

TO1: Předpokládáte, že další vzdělávání Vám v budoucnu přinese lepší uplatnění na pracovním trhu?

TO2: Jsou nějaké hlavní důvody proč byste se rozhodl/la pro další formální vzdělávání?

TO4: Je důvodem pro další vzdělávání naplnění volného času?

SVO3: Co nebo kdo je pro Vás důvodem/motivem se dále vzdělávat?

TO5: Je dosažení vyššího vzdělání pro Vás důvodem k dalšímu vzdělávání?

TO6: Jsou například podněty od rodiny, přátel či zaměstnavatele důvodem dalšího vzdělávání?

SVO4: Jaké máte očekávání, od dalšího formálního vzdělávání?

TO7: Je pro Vás další studium záruka vyššího ohodnocení ve formě příjmu?

TO8: Očekáváte, že Vám další studium VŠ přinese ocenění u Vašeho zaměstnavatele?

TO9: Myslíte, že znalosti z vysoké školy v budoucnu využijete v zaměstnání?

SVO5: Je obor, který aktuálně studujete, motivem k dalšímu vzdělávání?

TO10: Je pro Vás obor, který studujete natolik atraktivní, proto zvažujete další vzdělávání?

TO11: Jaký obor v současné době studujete?

TO12: Zvažujete další studium ve stejném oboru?

SVO6: Jaké překážky, vnímáte v účasti na dalším formálním vzdělávání?

TO13: Je přijímací řízení spojené s účastí na dalším vzdělávání bariérou při rozhodování, zda se dále vzdělávat?

TO14: Myslíte, že pro Vás bude studium na VŠ náročné?

TO15: Vnímáte nějakou bariéru jako nejvíce limitující, pro účast na dalším vzdělávání?

UkO: Chtěl/a byste ještě něco doplnit?

Úvodní otázky se vztahovaly k základní výzkumné otázce a byly zvoleny pro navození pozitivní atmosféry a uvedení do tématu. Následuje otázka vztahující se k preferenci volby, zda se participant zamýšlí nad vstupem do terciální sféry. Navazuje otázka zaměřená k identifikaci hlavních důvodů k rozhodnutí se dále vzdělávat. Otázka SVO3 je upřesňující k otázce hlavních důvodů studia, předpokladem je upřesnit další možné důvody, které mohou participant uvádět a poskytnout jim prostor pro případné doplnění.

Dílčí otázkou, která vedla participanty k zamyšlení, jaké výhody očekávají od dalšího formálního vzdělávání, je další rozšiřující otázkou k zjištění možných důvodů či pohnutek. Následující doplňující otázky se zabývají nalezením odpovědí, zda je současné studijní zaměření hlavním motivátorem k dalšímu formálnímu studiu, čili, zda je zájem o současný studijní obor limitující při rozhodování se dále vzdělávat. Šestá otázka se zaměřovala na bariéry, které mohou participant vnímat při rozhodování, zda se dále formálně vzdělávat.

Poslední otázka je ukončovací, která uzavírá rozhovor. Rozhovor byl průběžně dále doplňován o tázací otázky podle situace a odpovědí participantů na základní otázky.

2.5 Sběr výzkumných dat a jejich zpracování

V rámci výzkumného šetření byl využit design výzkumu případová studie. Pro případovou studii mohou být data získávána z více informačních zdrojů a využívají se veškeré dostupné metody sběru dat. Klíčové jsou pak kvalitativní techniky jako jsou pozorování, rozhovory a analýzy dokumentů (Švaříček a Šedřová, 2007, s. 98).

V této diplomové práci je využito polostrukturovaných rozhovorů. Podle Švaříčka a Šedřové (2007, s. 159) se jedná o nejčastěji využívanou metodou sběru dat v kvalitativních přístupech. Tento typ rozhovorů, které také označujeme jako hloubkový rozhovor a při kterém se jedná zpravidla o dotazování jednoho badatele a jednoho účastníka výzkumu, a to za pomoci několika otevřených otázek, vede k porozumění daného problému a neomezuje pohled respondentů ve výběru položek v dotazníku, byl proveden s 8 participanty ve výše uvedené struktuře otázek.

Dva rozhovory byly provedeny, osobně, a to v kavárně školy, jeden rozhovor byl proveden přímo ve třídě školy. Další rozhovory byly provedeny online přes aplikaci Skype pro firmy, a to především z důvodu nepříznivé epidemiologické situace v souvislosti s nemocí Covid-19, kdy i výuka probíhala v online režimu. Rozhovory probíhaly od prosince 2021 do února 2022.

Rozhovory byly nahrány a následně přepsány pro účely zpracování diplomové práce. Každý participant byl požádán o možnost dodatečného kontaktování a poskytnutí dalších informací, které by případně vyvstaly při zpracovávání práce. V jednom případě bylo participantem odmítnuto nahrávání rozhovoru. V tomto případě byl rozhovor zapisován v průběhu.

U některých respondentů bylo problematické sdělit vlastní myšlenky na pokládané otázky, proto byly pokládány návodné otázky. Někteří ze studentů odpovídali velmi stručně i po kladení návodných otázek.

Na začátku vlastních rozhovorů proběhlo vzájemné představení, dále pak podání informace, jak bude rozhovor probíhat. Následovalo vysvětlení, o jaký projekt se jedná a jaký má cíl. Dále byl objasněn pojem terciální vzdělávání. Participantům bylo objasněno, že terciální vzdělávání v této práci zahrnuje vysoké školy a vyšší odborné školy všech typů. Dále pojem forma vzdělávání.

Před zahájením nahrávání byli participanti ubezpečeni o anonymitě, a to, že rozhovory nebudou spojovány s konkrétním jmény a informace, které poskytnou, budou sloužit pouze pro zpracování diplomové práce. Participanti byli požádáni o svolení rozhovor nahrávat a byli požádáni o podpis informovaného souhlasu, a to i v případě online rozhovorů, kde jim byl dokument zaslán a následně vrácen formou scanu. Participanti byli ujištěni, že data budou znehodnocena a nebudou dále reprodukována. Toto ujištění bylo pro některé participanty zvláště důležité a bylo v úvodu znova zopakováno.

Průběh každého rozhovoru měl jinou délku. Nejkratší z rozhovorů trval 19 minut, ten nejdelší pak půl hodiny. V závěru bylo každému z participantů umožněno dodat jakékoliv připomínky k tématu a byli požádáni o možnost následného kontaktu v případě, že vyvstane další nutnost doplnění rozhovorů. V závěru byli opět respondenti ujištěni o anonymitě. Na úplný konec jsem participantům poděkovala a rozloučili jsme se.

Závěr a položení ukončovací otázky, kde je umožněno respondentovi podat doplňující poslední vyjádření a zároveň opětovně ujistit respondenta o anonymitě, je pro etiku výzkumu velmi důležité (Švaříček & Šedřová, 2007, s. 163–170).

Po provedení a zaznamenání rozhovorů následuje přepis dat rozhovoru. Přepis dat byl velmi obsahově a časově náročný. Při některých rozhovorech byla zjištěna velká duplicita zjišťovaných informací v rámci různých otázek, dále také mnoho parazitních slov, které byly v rámci přepisování vypuštěny.

Tento přepis slouží k analýze dat a psaní výzkumné zprávy (Švaříček & Šedřová, 2007, s. 163–170).

Další postupem bylo tedy provedení transkripce rozhovorů. Data zaznamenaná na diktafonu v mobilním telefonu a videozáznamu byla převedena do textové podoby. Byla dodržena systematickosti a přepis dat probíhal u všech rozhovorů stejně. Technikou u transkripce byla využita technika doslovné transkripce. Ukázka transkripce je přílohou č. 2 rozhovor participant J1.

Miovský (2006, s. 206) uvádí, že při transkripci není v silách výzkumníka zaznamenat vše, dochází tak k první redukci dat. Techniky transkripce jsou čtyři. Doslovná transkripce, komentovaná transkripce, shrnující protokol a selektivní protokol.

Základní dokumentace, která vznikla z těchto přepsaných rozhovorů, byla nadále použita pro provedení analýzy.

2.6 Analýza výzkumných dat

Pro zajištění samotné interpretace výzkumného šetření je nezbytná analýza výzkumných dat.

Použitou metodou analýzy dat je otevřené kódování a následné vytvoření seznamu kategorií, a to vytvořením spojením podobných kódů, kterým je nadřazena konkrétní kategorie.

V rámci otevřeného kódování byla použita technika tužka papír. V textu byly nejdříve pro základní orientaci vybrány a označeny podstatné části které se vztahovaly k jednotlivým výzkumným okruhům. Určující části byly barevně označeny podle jednotlivých okruhů. Následně byly texty pečlivě přečteny a označeny podobné jevy a přiřazeny pojmy (kódy) které vystihovaly daný význam. Následně byly tyto pojmy uskupeny v kategorie.

Další postup byl zvolen dle Švaříčka a Šedové (2007, s. 220–221), kteří navrhuji vytvořit si seznam těchto kategorií.

Následovala tedy systematická kategorizace kódů, kde výsledkem byly 4 významné oblasti, které naplňují stanovené výzkumné okruhy, a vzniklé kategorie jsou vytvořeny spojením podobných kódů, kterým je nadřazena konkrétní kategorie.

Výzkumné šetření bylo uskutečňováno formou rozhovorů, výsledná zjištění tedy neuvádí procentuální vyjádření jednotlivých odpovědí, ale je zde popsán výčet ze spektra uváděných důvodů k dalšímu formálnímu vzdělávání a systematizovány v kategoriích.

Oblasti a dílčí kategorie výzkumného šetření

1. Spektrum důvodů k dalšímu formálnímu vzdělávání z hlediska pracovní a kariérní roviny

Kategorie pracovní uplatnění na trhu práce.

Tato kategorie zahrnuje důvody, které uvádí participanti v rozhovorech pro rozhodování, zda se dále formálně vzdělávat, a to v souvislostem s oblastí pracovního uplatnění.

Kategorie v sobě zahrnuje tyto kódy: více možností pracovního uplatnění, udržení pracovního místa, atraktivní pracovní pozice.

Stěžejní je pak pro tuto kategorii pohled na další vzdělávání, které formuje především pohled na možnosti pracovního uplatnění na trhu práce.

Participant J1 „ , , ... sám vedoucí mi řekl, že tu práci s maturitou mám pak jistější.. v tomhle ohledu by ta vysoká byla lepší...“

Participant 2 G,, no, když se nad tím zamyslím, teď jsem na pozici, na kterou vysoká není potřeba, ale jsou tu místa, které by se mi líbili, ale na ně je potřeba prostě vyšší vzdělání, pak bych do toho šel.... ,..... ale zase nevím, jak to bude tady do budoucna, třeba abych tady mohl být, je možný, že po mě na konec tu vysokou budou chtít.....,.... nechtěl bych odcházet jen kvůli tomu, že jí nemám....

Propojení mezi dalším vzděláváním a pracovní sférou uvádí i V1 a T, V2 ty říkají, že díky dalšímu vzdělávání a jeho dosažení, lze získat atraktivnější nebo vyšší pracovní pozici.

Participant V1 uvádí, když se budu dál vzdělávat, myslím, že si otevřu víc možností na pracovním trhu. Hlavně mě zajímají místa, kde je to prostě nutnost“.

Participant T „je to prostě podle mě nutný, tak abych si mohl vybírat nějakou zajímavou práci, asi tady v Čechách ne, ale v zahraničí je vzdělání základ dobrý práce a hlavně zajímavé, to vidím u našich... „

Participant V2 „ Myslím, že další vzdělávání mi přinese taky kariérní postup.....“

U všech zúčastněných participantů je patrné, že k účasti na dalším vzdělávání je aktivně nebo v budoucnu vede v oblasti pracovní především možnost získání atraktivního místa. Atraktivitu vnímají participanté v souvislosti s osobním zájmem a studovaným oborem. Dále určitá pracovní stabilita, ale také větší spektrum možností uplatnění na trhu práce. Respondenti však vnímají vzdělávání jako nutnost v pracovním životě. I u participantů, kteří přímo neuvedli, že by jednoznačně uvažovali o dalším vzdělávání, bylo citelně znát, že jsou si vědomi, že vzdělávání patří bezprostředně do pracovního života.

Kategorie zaměřená na kariérní oblast.

Tato kategorie sdružuje kódy pojímající kariérní preference v rámci současného pracovního uplatnění. Kariérní oblast, je tak participanty vnímána jako další zásadní, v poli důvodů dalšího vzdělávání.

Tato kategorie je zahrnuje kódy: vyšší pozice, vyšší platové ohodnocení, pozitivní hodnocení zaměstnavatelem.

Zde je patrnější rozdíl mezi ženami a muži. Muži očekávají za účast na dalším vzdělávání ocenění zaměstnavatele ve formě vyššího platu a vyšší pozice. Pouze jeden participant odpověděl, že nedokáže říci, zda by zaměstnavatel ocenil další vzdělávání ve formě formálního vzdělávání. Zaměstnavatel preferuje odborné kurzy, které jsou součástí pracovního zařazení. Ženy naopak očekávají uznání formu pozitivního hodnocení od zaměstnavatele, což následně může vést k vyšší pozici či zvýšení platu.

Participant T „...kdybych na tu vysokou šel... hlavně bych teda očekával, pak asi víc peněz...“

Participant G „...no nevím.. možná bych čekal, lepší pozici a k tomu asi lepší plat...“.

Participant J1 .. jak jsem říkal.. „ vedoucí je rád, že se vzdělávám a hlavně vidí, že mám zájem se dál vzdělávat, tak si myslí že by mi mohl nabídnout vedoucího, když vidí, že něco dělám...“

Pozitivní hodnocení od zaměstnavatele očekávají i další studenti. Především pak pro ženy je ocenění za vynaložené úsilí v dalším vzdělávání spojeno s očekáváním pozitivního hodnocení zaměstnavatelem, které vnímají jako benefit zaměstnavatele.

Participant V1, „... to určitě jo.... Když tomu člověk věnuje tolik času.. jako 5 let je fakt hodně....takže myslím že by to ocenit měl..., no aspoň pochvalou “

Stejně tak Participant V3 „... očekávám, že zaměstnavatel by ocenil, že se vzdělávám, nejen kvůli sobě, ale že budu mít i větší přehled... teda doufám... a věřím že fakt jo..., je to taková odměna.“

Participant V2 „... jak jsem říkala, myslím že mi vzdělání, přinese kariérní postup..., nemusím dělat vedoucí, ale prostě se posunout..., tak je to ocenění od zaměstnavatele asi víc než peníze..“

2. Skupina důvodů zaměřená na osobní a sociální oblast

Kategorie osobní důvody.

Tato kategorie zahrnuje kódy: osobní rozvoj, zájem o vzdělávání, obecně přínos do budoucna, sebevědomí, seberealizace.

V této kategorii byl výrazný pohled v seberealizaci formou vzdělávání žen oproti mužů. Ženy měly jasnou představu o tom, že další studium nastoupí především z osobních důvodů, a že mají obecně zájem o studium.

Participant V1 „, no uvědomuju si, že docela ráda studuju..., a určitě mi to pomůže jako mě samotné, vlastně mě to nějak láká... Věřím, že mi to prostě k něčemu bude, jako mě samotné...“

Participant V2 „Myslím, že mi vzdělání dodá více sebevědomí do života,...a tak si myslím, že v budoucnu budu taková sebejistější při hledání nové práce, budu ráda, že mám víc možností si vybírat....“

Participant V3 „, ... chci investovat do sebe. Neměla jsem vlastně na sebe čas, a teď když už na to mám víc času, a vidím, že mi to jde tak proč ne.... takže největším motivem jsem já sama, ale i lidé okolo mě..... chci to dokázat sama pro sebe...“

Výrazně jiné poznatky v této kategorii uvádí muži zahrnutí v tomto výzkumu. Pouze jeden z nich udává jako jasný důvod pro další vzdělávání osobní rozvoj. Tento názorový nesoulad může být ovlivněn tím, že tento účastník již terciální vzdělávání absolvoval. Ostatní participanti uvádí, že vzdělávání jakéhokoliv typu vnímají spíše jako nutnost či nátlak vlivem okolností. Kategorie je tak včleněna na pomezí bariér ve vzdělávání a osobních důvodů dalšího vzdělávání.

Participant G „ *tak mě osobně učení vůbec nebaví, jak jsem říkal možná bych do toho šel, ale asi určitě ne, že by mě to bavilo....., Možná fakt v budoucnu to budu potřebovat a půjdu dál... to jako jo... “*

Participant M, *osobně studování moc nebaví, ale v dnešní době, aby se člověk nějak furt přizpůsoboval a byl v obraze a neujel mu vlak, tak si myslím, že to sám pro sebe potřebuje ...“*

Participant J1 „... *nemyslím si, že by mě osobně něco vysoká škola dala, že by mě učení nějak zvlášť bavilo tak to teda ne... možná až budu starší, třeba bude ta vysoká nutná.. bude to pak možnost a asi nějaká záruka práce, možná to teď tak vidím... “*

Participant J2 „ *vnímám vzdělávání hlavně jako prostředek osobního rozvoje....“*

Kategorie v sobě zahrnuje **Kategorie sociálního statusu a další vzdělávání**

Tato kategorie systematizuje soubor kódů, které uvádí samotná očekávání participantů od dalšího vzdělávání, a to v oblasti zlepšení své sociální pozice.

Tato kategorie zahrnuje kódy: sociální mobilita, uznání okolí, akademický titul.

Ze spektra očekávání od studia v dalším formálním vzdělávání výrazně převažovala oblast sociálního statusu. Všichni spolupracující respondenti shodně uvádějí jeden ze tří důvodů z této oblasti (sociální mobilita, uznání okolí, akademický titul), jaké očekávání mají od dalšího formálního vzdělávání v případě, že by se ho účastnili. Dále jednoznačně konstatují, že pozitivní pohled okolí na jedince s akademickým vzděláním, kteří i oni sami vnímají, je stěžejní.

Participant V1...,, *myslím, že kdybych to dokázala, tak to prostě vypadá líp, lidi se tak nějak líp na Vás koukaj...*“

Participant V2 „... Když někam přijdu a představím se, že jsem třeba inženýrka, bude to líp vypadat... myslím, že to tak ještě dneska lidi prostě vnímají..“

Jednoznačně další studium spojené s dosažením vysokoškolského vzdělání ve spojení se stabilizací a pozitivním vnímáním své sociální pozice uvádí i další participant.

Participant V3 „... myslím že mi studium přinese sociální mobilitu společně s tím diplomem.“

Participant T,, *tak pokud člověk tu vysokou dodělá, tak si prostě uzavře ten cyklus vzdělávání a tím, že dostane ten titul tak hlavně v zahraničí má lepší možnosti a dostane se do jiné skupiny lidí..., musí tak něco umět to jo... ale když má vyšší vzdělání je prostě jinak vnímanej, tak to vidím....“*

Participant J1,,... *jo určitě to vzdělání je u lidí vnímaný pozitivně, a naši by byli rádi... ale nechci dělat školu pro titul.... to mi prostě i tak nedává smysl...ale jako výhodu to vnímám...“*

Participant J2 „...vysokou školu už mám, takže vím, že když člověk přijde někam do práce, do společnosti s titulem rozhodně je to rozdíl, jestli vysokou školu má, anebo ne... ale znova bych do toho už nešel..“

Participant G, „... tak jak jsem říkal, možná, až budu starší tak určitě by to bylo lepší ten titul mít, teď mi to takhle stačí... , sám vlastně očekávám, že bude mít vedoucí titul a beru ho, že je prostě tak na správném místě...“

Téměř všichni participanti vnímají další vzdělávání v terciální oblasti a jeho dokončení jako pozitivní hybatel v oblasti sociálního postavení, ale zároveň uvádí, že se nejedná o tak silný motiv, se vzdělávání účastnit.

Kategorie Praxe a studium

Kategorie přináší pohled prolínající se mezi důvody, proč se účastnit dalšího vzdělávání či nikoliv. Je zde zachycen postoj účastníků výzkumu na uplatnění univerzitní znalosti, a tedy důvodů proč se dále vzdělávat a spojení situací, které přináší praxe. Tato kategorie je významně saturována především proto, protože se jedná o účastníky výzkumu, kteří již pracují a studium není primární náplní jejich života.

Zde je možné uvést, že žádný z participantů neuvedl, že by jednoznačně neměl zájem o další formální vzdělávání, ale jednoznačně svoji volbu pokračovat v dalším formálním vzdělávání uvedli participanti pouze čtyři V1, V2, V3, T.

Tato kategorie zahrnuje kódy: aplikace akademických znalostí v praxi, praxe jako fenomén vzdělávání, odbornost.

Participant G říká „... vysoká škola není zas tak důležitá v oboru, v kterém pracuju, ...není to zas tak důležité, jestli člověk má vysokou nebo ne, stačí když mám maturitu, je důležité jestli něco umím v praxi, ne, co si přečtu... “

Podobný pohled uvádí participant J1, „ v naší práci je důležité co umíš a to je mnohem víc, než jakou máš školu, prostě co můžeš v praxi ukázat, prostě na co si odborník...“

Participant T, M, V3, V2 popisují vyslovené i nevyslovené obavy, zda lze efektivně využít další terciální formální vzdělávání v zaměstnání.

Participant T: „ tak mám už něco za sebou, a vidím že to co se člověk učí, moc jako v práci nevyužije, myslím, že na té vysoké to nebude jiné...“

To potvrzuje i Participant V3, „ tak já bych chtěla jít studovat kvůli sobě jak jsem říkala...., ale nemyslím si, že by mi to teda v práci nějak k něčemu bylo.. myslím že je to dost o teorii..“

Také i participant V1 uvádí, „myslím, že v praxi toho asi člověk moc z té vysoké školy nevyužije, ale taky si myslím, že se ty informace, který jsou tam tak nějak pohromadě, prostě nikde jinde nedozvím....

Následně Participant M „.... podle mě je praxe, základ všeho,.... mám svoji firmu a vidím, že jako vysoká je potřeba, ty teoretický znalosti jsou potřeba, znalost vyhlášky a tak,... ale musí se to prostě umět používat...“

Kategorie atraktivita vzdělávání.

Tato kategorie zahrnuje kódy: užitečnost vzdělávání, zábavnost studia, obsah studia.

Tato kategorie je sycena především z jedné ze specifických otázek, která vedla participanty k zamyšlení, který z důvodů, proč se účastnit dalšího formálního vzdělávání, je pro ně samotné nejpreferovanější. Výraznými důvody byly u všech participantů především preference v oblasti náplně studia a jednoznačně, že studium musí být pro participanta atraktivní a zábavné, a to především z pohledu obsahu vzdělávání.

Zábavnost studia je velmi preferovaným důvodem, zda by studenti volili další formální vzdělávání. Naopak demotivačně působí velkou různorodou obsahovost předmětů, které respondenti považují za zbytečné.

Velmi jednoznačnou představu má respondent J1 který uvádí *„...musí mě to bavit,.. zatím jsem nenašel nic, co by mě extra bavilo, to co mě baví jsou většinou vedlejší předměty..., je k tomu vždycky hodně teorie...“*

Participant T, *„... celkem aktivně o tom přemýšlím ..., ale kdybych měl jistotu, že mě to bude bavit..., ...hlavně aby mě to bavilo...“*

Participant M, *„...rozšíření znalostí toho, co mě baví, předpokládám že, to by byl ten hlavní důvod..“*

Participant G, *„... musel bych být přesvědčený, že mi to k něčemu bude a bude mě to bavit...“*

Participant V1, *„...chci věnovat tomu, co mě zajímá,... vím že je tam hodně předmětů, které podle mě nevyužiju, ale čekám, že to nějak zoládnou a využiju to, co je pro mě důležité a co mě baví..“*

Participant V2,... *uvažuji o tom jasně.. vím, že vybrat si správnou školu, je důležité, a to hlavně, aby to bylo zajímavé pro člověka samotného, aby ho to naplňovalo a zajímalo..'*

3. Vzdělávací obsah oboru jako důvod dalšího formálního studia

Kategorie zaměřená na zjištění, zda je současně studijní obor natolik atraktivní, že je důvodem k dalšímu vzdělávání.

Kategorie v sobě zahrnuje tyto kód: zájem o studovaný obor, prestiž oboru, dostatečné vzdělání.

Tato kategorie přinesla překvapivé zjištění. Všichni participanti se shodují, kromě jednoho, na tom, že je současný studijní obor atraktivní a považují ho za prestižní, ale není hlavním důvodem k dalšímu vzdělávání ani obecně, ani ve vybraném segmentu. Dílčí cíl byl zařazen z vlastní zkušenosti, kdy studenti středoškolského denního studia uvádějí, že atraktivita oboru je pro ně jasnou volbou pro další studium. U oslovených studentů se tato hypotéza nepotvrdila.

Participant V1 *„....tak to určitě, dost mě to baví, a chtěla bych v tom oboru pracovat a dál se vzdělávat, ... doufám, že najdu nějakou školu, kde to budu moc dálkově studovat..“*

Jinak své odpovědi formulují ostatní participanti. Jejich pohled je značně odlišný.

Participant G,*... tak ten obor mě baví, ale abych kvůli tomu dál studoval, to asi ne...., teď mi to takhle stačí... ta maturita mi stačí.*

Participant J1 „...obor mě baví,... je to podle mě hodně využitelný obor,... má velkou budoucnost, ale spíš prakticky ...“

Participant V2, „... Ne, další vzdělávání by směřovalo jiným směrem. Školu jsem si vybrala hlavně kvůli dostupné vzdálenosti...jedná se o zajímavý obor, určitě má prestiž, ale dál chci studovat něco jiného“

Další participanti účastníci se výzkumu, se také shodují že současný obor je zajímavá, je pro ně z určitého pohledu prestižní a atraktivní, ale není motivátorem pro další vzdělávání.

4. Spektrum bariér v oblasti rozhodování pro další formální vzdělávání

Tato oblast uvádí, jaké překážky vnímají respondenti v účasti na dalším formálním vzdělávání a také jaké očekávají komplikace v průběhu vzdělávání. Předkládaná oblast pak naplňuje jeden z dílčích cílů. Bariéry lze zde vnímat jako důvody pro neúčast či ochotu se dalšího vzdělávání účastnit.

Překážky, jaké uvádějí studenti při volbě účasti dalšího vzdělávání, jsou velmi obsáhlou argumentačně významnou kategorií. Právě oblast překážek, které vnímají participanti pro další studium jsou prakticky znatelné ve všech výše uvedených kategoriích.

Kategorie nedostatečná osobní motivace

Kategorie v sobě zahrnuje tyto kódy: nedostatek motivace, nechuf ke studiu, únava.

Všichni participanti jednoznačně konstatují že limitující pro další formální vzdělávání je nedostatek vnitřních pohnutek k účasti na dalším vzdělávání ale i vzdělání obecně.

Nechuť se dále vzdělávat je úzce spojena s vyčerpáním a ostatními povinnostmi a také únavou. Výpovědi všech participantů se v této oblasti shodují.

Participant J1 uvádí „... když se na to takhle podívám, je to hlavně lenost „

Participant J2 „... mám rodinu a další povinnosti, jsem prostě unavený“

Participant V1 „...i když mě učení baví, musím se dost nutit, abych se k tomu dostala..., a ještě když mám službu, jsem unavená...“

Participant G „... jako i teď je to náročný, je toho hodně, a už takhle jsem unavený...škola, práce..“

Participant T „...byla by to pohodlnost...“

Tato oblast byla velmi emotivně laděna, a to bylo zřejmé téměř při každém rozhovoru. Z počátku participanté měli obavy vyjádřit skutečnost, že nechů ke studiu je pro ně velmi limitující. Muži tuto myšlenku konstatovali následně rychleji. Pouze jedna žena z účastníků se studentů uvedla v této kategorii únavu jako hlavní bariéru. Žádná z žen pak nevyslovila nedostatek motivace či nechů se dále vzdělávat.

Časové možnosti jako kategorie v oblasti bariér dalšího vzdělávání

Kategorie v sobě zahrnuje tyto kódy: časová náročnost, nedostatek času pro studium, studium jako náplň volného času.

V této oblasti panovala shoda, opět každý z respondentů v nějaké míře vyslovil obavy z časové náročnosti jak studia, tak zda časový prostor naleznou v každodenních povinnostech.

V oblasti studia náplně volného času je v kategorii bariér zařazen tento důvod jako negativní trend vnímání participantů v souvislosti s trávením volného času dalším formálním vzděláváním.

Participant M,*... hlavní překážkou jsou časové možnosti...*

Participant V2,*... Jako hlavní překážku vnímám čas. Zda studium budu zvládat vzhledem k časovým možnostem*

Participant J2 *... je málo času, a nebudu trávit volný čas dalším učením...*

Participant V3, *...hlavně abych to všechno pak stíhala, když bude nová práce...*

Participant T,*...chci mít nějak víc času už na své věci, a ne se dál učit..., takže to že to zabere hodně času...*

Kategorie formální náležitosti jako bariéra dalšího vzdělávání

Kategorie v sobě zahrnuje tyto kódy: obava z nezvládnutí formálních náležitostí, finanční náročnost, náplň studia

Jedná se o méně výraznou kategorii v oblasti formálních náležitostí, a to obava z nezvládnutí přijímacího řízení; vyjádřili se pouze dva participanté.

Participant V3,*...další ty přijímačky, vlastně ani nevím, co by se po mě chtělo..*

Participant G,*... asi bych nezvládl přijímačky, kam si myslím, že bych chtěl, kde by mě to možná bavilo ,*

Obavy ohledně finanční stránky v tomto případě uvedla jako bariéru pouze jedna studentka.

Participantka V1,, *Největší překážkou může být to, že se to bude muset platit, takže peníze...*

Naopak výrazně je zastoupena vyjádřená obava o náplni studia přesněji skladba předmětů, které se v oblasti terciálního vzdělávání vyučují, a to v souvislosti s danou odborností participantů. Tato obava byla vyjádřena i v oblasti očekávání od dalšího studia a souvisí především s prakticky a velmi specificky profilovanými předměty, které participanté očekávají od dalšího studia.

Participant M,,... *jsou to zbytečné předměty, moc teorie .. jsem spíš pro praxi..“*

Participant J2,,... *když bych už tam šel, chtěl bych něco přesně se zaměřením... teď je to moc obecné.. předmětů, které jsou nějak o ničem, je moc...“*

Participant J1,,... *vedlejší předměty, tak mi to přijde naprosto zbytečný.., ... přijde mi pak efektivnější studovat jen to, co potřebuju, někde na kurzu..“*

Všichni participanté přesvědčivě uvádí obavy, které vnímají při případném vstupu do dalšího vzdělávání, výše uvedené bariéry mohou být definovány i aktuální situací studentů a to, že studenti jsou v posledních ročnících studia a velkou zátěží je příprava na maturitní zkoušky a časové vytížení při této přípravě.

2.7 Interpretace výzkumných dat

Následující kapitola představuje výsledky realizovaného kvalitativního šetření. Hloubkové rozhovory byly provedeny s 8 participanty. Jednalo se o 5 mužů a 3 ženy ve věkovém rozmezí 22 až 45 let.

Pomocí polostrukturovaných rozhovorů bylo cílem identifikovat, jaké důvody uvádějí studenti středních odborných škol jiné než denní formy studia k dalšímu formálnímu vzdělávání.

Výsledky výzkumného šetření jsou členěny do tematických okruhů, které odpovídají cíli práce a definovaným okruhům.

První z nich je zaměřen na spektrum důvodů z hlediska pracovní a kariérní roviny. Rozmanitost podnětů uváděných v této oblasti nebyl příliš různorodý. Většina participantů se shoduje, že klíčovým důvodem v této oblasti pro další formální vzdělávání je získání atraktivního či z pohledu participantů zajímavého pracovního místa. Tuto možnost uvedlo 7 z dotazovaných účastníků výzkumného šetření. Účastí na dalším vzdělávacím procesu by mohli takové možnosti dosáhnout. Pro 7 participantů je studium jen jako další součást pracovního života a je spojeno s dalšími povinnostmi.

Výsledky z této oblasti identifikují důvody **získání atraktivního místa, širšího uplatnění na pracovním trhu, záruka větší nabídky pracovních míst.**

Další analýzou získaných dat bylo zjištění, že druhým z významných důvodů, je respondenty uváděná možnost širšího uplatnění na pracovním trhu. Přestože žádný z participantů aktuálně nehledá nové zaměstnání, pouze jeden aktuálně zaměstnání mění, je důvodem dalšího studia vnímání určité záruky větší nabídky pracovních míst. Také žádný z participantů neuvádí, že by získal přímý podnět od zaměstnavatele k dalšímu vzdělávání. Dva participanté se však vyjádřili, že důvodem dalšího vzdělávání může být záruka udržení místa, v případě že zaměstnavatel názor v budoucnu změní.

V části, která systematizuje kódy z oblasti kariérního postupu je nejvýraznějším důvodem k dalšímu studiu dosažení vyšší pracovní pozice. Kariérní postup, který vnímají účastníci tohoto výzkumného šetření jako benefit účasti na dalším vzdělávání, je výraznější u mužů.

Ti očekávají nejen vyšší pracovní pozici, ale zároveň i vyšší finanční hodnocení častěji než ženy z tohoto výzkumu. Ženy v tomto segmentu jako důvod dalšího vzdělávání uvádějí možný benefit zaměstnavatele ve formě pochvaly a uznání, který může následně vést k posunu v pracovní kariéře.

Na základě těchto výsledků lze říci, že spektrum důvodů pro další formální vzdělávání z oblasti pracovní a kariérní oblasti jsou **kariérní postup, vyšší finanční ohodnocení, pochvala či uznání od zaměstnavatele a posun v kariéře.**

Podobně jako v předchozí kategorii byla zjištěna výrazná diference důvodů účasti na dalším formálním vzdělávání mezi muži a ženami, a to v kategorii zahrnující kódy s příznaky patřící do oblasti osobní a sociální roviny. Výpovědi účastníků v této kategorii jsou značně nehomogenní.

Z výpovědí zařazených do kategorie osobní, potvrdily všechny ženy, účastníci se výzkumu, že touha po osobním rozvoji, určitá seberealizace a záliba ve vzdělávání je klíčovým motivem k dalšímu vzdělávání. Naopak pouze jeden muž uvedl, že důvodem dalšího studia je osobní rozvoj.

Ve všech ostatních případech respondenti uvádějí spíše nechuť ke vzdělávání. A další sebevzdělávání považují za určitý nátlak okolí, ale zároveň jako pojistku do budoucnosti. Zároveň je tedy možné konstatovat, že v kategorii s kódy zahrnující oblast seberealizace formou vzdělávání je možné na základě výpovědi mužů začlenit tento segment na pomezí překážek k účasti na dalším vzdělávání.

Část seskupující kódy do kategorie vnímání sociálního statusu prostřednictvím dosažení vyššího vzdělání v tomto případě v terciální sféře, zahrnuje výpovědi účastníků, kteří naopak souhlasně uvádějí tři

preferované důvody a těmi jsou sociální mobilita, uznání okolí a získání akademického titulu. Významnost sociálního statusu s dosažením vyššího vzdělání je zřejmé u všech participantů. Je však překvapivé, že většina participantů ale také uvádí, že se nejedná o tak silný motiv, aby byl zásadním či hlavním důvodem pro další formální vzdělávání.

Analýzou zahrnující pole důvodů z této oblasti, kterou jsou podněty osobní a sociální roviny, lze konstatovat, že spektrum důvodů dalšího vzdělávání, které je předmětem této práce, lze doplnit o důvody **touha po osobním rozvoji, určitá seberealizace, záliba ve vzdělávání, pojistka do budoucnosti, sociální mobilita, uznání okolí a získání akademického titulu.**

Kategorie zachycující důvody z hlediska propojení praxe a studia jednoznačně poukazují ve výpovědích participantů určitou devalvaci vnímání poskytovaných znalostí a dovedností v oblasti vysokoškolského studia. V popředí účastníků výzkumného šetření je potřeba saturovat další studium především z oblasti prakticky využitelných informací. Důvodem dalšího formálního vzdělávání je pak možnost využití akademických znalostí v pracovní oblasti, a naopak implementace informací z praxe do vzdělávacích modulů. Takto výrazná přítomnost těchto poznatků, může být dána povahou a charakterem respondentů, kdy se jedná o studenty již s pracovní praxí.

Zjištěnými důvody pro další formální vzdělávání z toho segmentu je tedy **možnost využití akademických znalostí v pracovní oblasti, a naopak implementace informací z praxe do obsahu formálního vzdělávání.**

Významnou kategorií, ve které panovala shoda téměř u všech participantů je kategorie zahrnující kódy, kde participanté označují jako klíčové důvody pro další studium atraktivitu vzdělávání.

Atraktivitu zde participanté ve většině podmiňují obsahem vzdělávání, a to v kontextu osobního zájmu, náplně a skladby vyučovaných předmětů. Jeden z participantů v tomto ohledu uvedl, že inklinuje k volbě v oblasti

profesně orientovaných kurzů z oblasti neformálního vzdělávání. Kde lze získat rychleji znalosti využitelné v praxi. Do této oblasti spadají i preference, které participanti uvádějí v oblasti volby studijního oboru.

Příspěvkem této kategorie do spektra důvodů k dalšímu formálnímu vzdělávání je **atraktivita vzdělávání**.

Jednou z charakteristik výběrového souboru, je účast participantů v odborném vzdělávání. Na základě tohoto faktu byl definován okruh pojatý jako preference současného odborného zaměření jako možný důvod dalšího vzdělávání. Na základě výzkumných otázek zaměřených tímto směrem a následnou analýzou je předložen souhrn, který vychází z výpovědí participantů.

Překvapivým zjištěním bylo, že až na jednoho studenta, považují participanti obor, který studují, za přínosný, atraktivní a prestižní, ale možnost, zda učiní volbu k dalšímu formálnímu vzdělávání na základě aktuálně získané profesní kvalifikace, tuto alternativu vyvracejí. Participanti považují své vzdělání za dostatečné a rozšiřování odbornosti je pro ně stěžejní v oblasti praxe.

Závěrem této oblasti lze konstatovat a zároveň tak nalézt odpovědi pro jeden z výzkumných okruhů, že aktuálně studovaný obor není důvodem pro další formální studium, přestože obor považují studenti za atraktivní.

Poslední zkoumanou oblastí, byla oblast bariér ve vzdělávání. Tento segment lze chápat tak, že participanti vnímají bariéry jako důvody, které ovlivní jejich volbu k dalšímu formálnímu vzdělávání. Významným faktem pak zůstává, že účastníci tohoto výzkumného šetření, již jednou volbu návratu do vzdělávacího procesu učinili, a výhody či nevýhody tohoto rozhodnutí mohou mít vliv na aktuální pohled na proces vzdělávání.

V oblasti bariér je definována kategorie nedostatečná osobní motivace. V tomto kontextu se participanti opět rozdělují z pohledu pohlaví.

Muži se vyjadřují shodně a mezi hlavní důvody, které vnímají jako bariéry dalšího formálního vzdělávání, uvádí nechuť se vzdělávat pramenící z nízké nebo absentující vnitřní motivace. Jeden z participantů definoval tuto nechuť přímo jako „lenost“ a další jako „pohodlnost“. Další participant uvádí jako limitující bariéru únavu, pramenící z dalších povinností spojených především se zaměstnáním. Z pohledu žen pouze jedna uvádí únavu jako hlavní bariéru.

Na základě výše uvedených zjištění lze do spektra bariér zahrnout **nedostatečnou osobní motivaci, lenost, pohodlnost, únavu.**

Kategorie pojímající bariéry z pohledu časových možností je klíčová. Shoda panovala bez ohledu na pohlaví. Každý z participantů v nějaké míře uvedl, že časové možnosti jsou limitujícím faktorem pro další studium. Neboť z výpovědí participantů vyplývá, že volný čas, který mají mimo pracovní povinnosti, by využili jinak než studiem.

Obava z **časové náročnosti studia** a negativní vnímání studentů, že jim studium zabere **volný čas na úkor jiných zájmů**, je další mezní oblastí spadající do překážek dalšího formálního vzdělávání.

Oblast bariér uzavírá kategorie, která vypovídá svými kódy o struktuře z pohledu formálních náležitostí. Dva participant jasně potvrzují obavu z přijímacích zkoušek. Další výrazně zastoupenou skupinou obav, z pohledu participantů, kterou definují jako slabinu ve formální vzdělávacím obsahu. Lze sem zahrnout, obavu ze systému striktně sestaveného předmětového rámce, kde respondenti preferují spíše volbu v oblasti praktických předmětů. Pouze jeden participant vyjádřil bariéru, která spočívala ve financování studia.

Provedená analýza rozkryla v poslední části bariéry obavu z přijímacích zkoušek, slabinu ve formální vzdělávacím obsahu, ve financování studia.

Tato část, která se zabývá interpretací a analýzou získaných dat z výzkumného šetření přinesla zjištění v oblasti spektra důvodů, které uvádějí oslovení participanti, tedy studenti spadající do kategorie studentů středních odborných škol v jiné než denní formě studia, a to v Praze. Analyzovaná oblast je doplněna o bariéry, které mohou studenti vnímat pro rozhodování, zda se účastnit dalšího formálního vzdělávání.

2.8 Diskuse a souhrn

Výsledkem kvalitativně orientovaného výzkumu pomocí rozhovorů jsou předkládaná zjištění důvodů pro účast na formálním vzdělávání. Hlubkové rozhovory byly provedeny s 8 participanty, kteří jsou ve věkovém rozmezí 22 až 45 let a účastní se v současné době odborného středoškolského vzdělání v jiné než denní formě studia. Výraznou vlastností je, že se jedná o další vzdělávání, kdy účastníci již po počátečním vzdělávání vstoupili na trh práce. Charakteristika je pojednána v odpovídajících kapitolách teoretické části, které jsou právě věnovány formám a etapám v procesu celoživotního učení.

Specifikem studentů podrobených rozhovoru je, že se jedná o studenty dospělé, kteří svým věkem splňují kategorii mladší a střední dospělosti, jak potvrzuje Hladílek (2009, s. 143). Studenti, kteří jsou v souboru zastoupeni využívají současné studium právě v rámci celoživotního vzdělávání ve fázi dalšího vzdělávání.

Podíl těchto studentů je dle šetření Adult Education Survey 2016 přibližně 4,3 % studentů starších 25 let z celkového počtu studentů účastnících se středoškolského vzdělávání.

Předkládané šetření také konstatuje, že většina dospělých studentů dává přednost právě ostatním formám vzdělávání, než je denní, a to právě z důvodu nižší časové náročnosti na přítomnost ve vzdělávací instituci (Půbalová, 2018).

Tento fakt se shoduje i s charakteristikou zkoumaného souboru. Kde participanti mají aktuální studium jako součást pracovních i dalších úkolů především s plněním rodinných povinností a není tak prioritní náplní života. Získaná data z výpovědí studentů poukazují na volbu stejné formy, tj. jiné než denní, i v dalším vzdělávání. S tímto souvisí i další specifikum zkoumaného souboru, které může ovlivnit důvody směřující k rozhodování o dalším formálnímu vzdělávání.

Vlastní výzkumné šetření potvrzuje, že se jedná o dospělé studenty, kteří mají již zkušenosti z praxe, mají určité pracovní návyky a rodinné povinnosti.

Tuto paralelu lze nalézt také v teoretické části, právě zabývající se charakteristikou dospělého studenta ve středoškolském vzdělávání, která poukazuje na možné souvislosti, kde tyto vlastnosti mohou být jeden z možných směřujících aktivátorů dalšího formálního vzdělávání odlišující se od důvodů, než deklarují středoškolští studenti denní formy.

Výchová (2008, s. 20) k tomu dodává, že právě toto patří ke specifiku dospělého jedince ve formálním vzdělávání, potvrzuje, že takovýto student má již určité praktické zkušenosti a odborné znalosti, má vyšší schopnost abstrakce díky možnosti využití dříve získaných znalostí. To potvrzuje i Barták (2008, s. 20), který také dodává, že k životním zkušenostem a dovednostem, které směřují dospělého s růzností motivů ke studiu, patří také zdravotní stav a volný čas určený k rozvoji.

Těžiště práce je pak věnováno spektru důvodů, které tato definovaná skupina studentů uvádí jako možné pro další formální studium. Segmentace důvodů se opírá o poznatky z kapitoly 1.6 a 1.7 teoretické části a je vodítkem pro definování výzkumných okruhů.

První výzkumný okruh soustřeďuje důvody z pohledu pracovního uplatnění, a to jak z hlediska trhu práce, tak i možnosti dosažení vyšší pozice ve stávajícím zaměstnání. Všichni dotazovaní účastníci uvádějí, že důvodem dalšího vzdělávání v oblasti pracovní je především možnost získání atraktivního místa, větší spektrum uplatnění na trhu práce a dále pak určitá pracovní stabilita. Z pohledu očekávání ocenění od zaměstnavatele v tomto výzkumu jsou patrná rozdílná očekávání u žen a mužů. Muži očekávají, za účast na dalším vzdělávání, ocenění zaměstnavatele ve formě vyššího platu a vyšší pozice, a pak toto očekávání deklarují jako důvod dalšího formálního studia.

Ženy naopak očekávají uznání formou pozitivního hodnocení od zaměstnavatele, což následně může vést k vyšší pozici či zvýšení platu. Kde pak důvodem dalšího vzdělávání je vyšší pozice a výše platu až sekundární.

Zjištění, která přináší ve svém výzkumném šetření zaměřené na vzdělávání dospělých Rabušicová, Rabušic a Šeďová (2008, s. 99–100) konstatují, že hlavním motivem pro formální vzdělávání je lepší uplatnění na trhu práce, dále na druhém místě je osobní rozvoj následován požadavkem zaměstnavatele. Určitou paralelu lze najít právě v dominujícím důvodu účasti na dalším vzdělávání, kterými je právě lepší uplatnění na trhu práce. Naopak přímý požadavek zaměstnavatele neuvádí žádný z účastníků vlastního výzkumu.

Z pohledu osobních preferencí opět výrazně dominují rozdíly mezi ženami a muži. Většina žen uvádí jako jeden z důvodů dalšího formálního vzdělávání osobní důvody, deklarovaný zájem o studium obecně a určitou formu seberealizace. Výrazně jiné poznatky v této kategorii uvádí muži, zahrnutí v tomto výzkumu. Vzhledem k tomu, že uvádí vzdělávání jakéhokoliv typu spíše jako nutnost či nátlak vlivem okolností, jsou zde vyjádřené důvody korespondující spíše s oblastí kariérní. Uváděným důvodem je až přímá ztráta zaměstnání.

Pouze jeden z nich udává, jako jasný důvod pro další vzdělávání, osobní rozvoj. Tento postoj může být ovlivněn tím, že se jedná o participanta s již dosaženým vysokoškolským vzděláním. Toto zohledňuje Rabušicová, Rabušic a Šeďová v uváděném výzkumném šetření, to referuje, že v motivacích k dalšímu vzdělávání není zaznamenán rozdíl mezi ženami a muži, ale ukázal se rozdíl podle vzdělání a věku. Ochota účastnit se formálního vzdělávání klesá, čím vyššího vzdělávání jedinec dosáhl a čím je starší.

Mezi hlavní důvody v kategorii z pohledu sociálního statusu a dalšího vzdělávání uvádí participanti vždy jeden ze tří důvodů, a to sociální mobilitu, uznání okolí a váhu, kterou připisují získání akademického titulu a s ním spojeným vnímáním okolí. Participanti uvádí, že identifikují určitou možnost s posunem v sociálním žebříčku získáním akademického vzdělání, přesto tento důvod není natolik silný, aby se dalšího formálního vzdělávání účastnili. Beneš (2014, s.105) podkládá tyto zjištění tvrzením, že dospělí nevidí dostatečnou perspektivu ve změně sociálního statusu, kterou by jim mohlo vzdělávání přinést. Simonová (2011, s. 10) potvrzuje, že důvodem k dalšímu vzdělávání může být také snaha jednotlivce stoupat ve společenském žebříčku.

K dalším ze spektra zjištěných důvodů patří ty z oblastí, které jsou na pomezí důvodů a bariér dalšího formálního vzdělávání.

Zde studenti zvažují účast v dalším vzdělávání na základě obavy využitelnosti získaných znalostí a dovedností v praxi. Beneš (2014, s. 105) potvrzuje, že dospělí, kteří jsou prakticky orientováni, neupřednostňují teoretické znalosti. Zjištěné výsledky předpokládá i Výchová (2008, s. 20) tak, že dospělý student bude mít zájem spíše o praktické poznatky, které bude moci aplikovat v dosavadní praxi. To se i ve vlastním šetření potvrdilo.

Spektrum důvodů členěných v této práci uzavírá oblast s názvem atraktivita vzdělávání, kde účastníci shodně předkládají důvody k dalšímu vzdělávání z pohledu obsahu studia, skladby vyučovaných předmětů v souladu osobních zájmových preferencí.

Ve snaze hlubšího porozumění důvodů v oblasti účasti participantů na dalším formálním vzdělávání byla sledovaná oblast doplněna o oblast definovanou jako zájem o studovaný obor v přímé souvislosti s volbou dalšího vzdělávání.

Vlastní výzkumné šetření přináší překvapivé zjištění, že obor je pro studenty zajímavý a atraktivní, ale není důvodem k další volbě do terciální oblasti. Důvody jsou pak, že studium daného oboru se nenabízí v jiné než denní formě a dále také, že studenti očekávají právě poznatky uplatnitelné v praxi, kterých se jim dostává na nižších studovaných stupních vzdělávání. Naproti tomu vliv zaměření studijního oboru na vysoké škole uvádí výzkumné šetření Husáka a Volkánové (2012) jako stěžejní. Ve svém šetření uvádí, že respondenty motivuje k výběru vysokoškolského vzdělávání především zaměření studijního oboru, které je důležitý nebo nejvíce důležitý pro více než 90 % respondentů.

Spektrum všech identifikovaných důvodů k dalšímu vzdělávání, které bylo zjištěno v průběhu výzkumného šetření, doplňuje neméně významná sledovaná oblast bariér, která svým přesahem doplňuje komplexnost problematiky.

Bariéry, zde můžeme chápat jako důvody, které znemožňují studentům učinit volbu k dalšímu formálnímu vzdělávání. Dominující bariérou, na které se shoduje většina oslovených studentů je nedostatek času. Ten je pak zapříčiněn pracovními a rodinnými povinnostmi. To podkládá i Český statistický úřad výstupy z šetření Adult Education Survey 2016, kde výsledky výzkumů provedené v České republice v roce 2016 uvádí na prvním místě nedostatek času jako významnou bariéru.

Kalenda a Kočvarová (2017, s. 72) uvádí jako institucionální bariéru neadekvátní zaměření vzdělávacích akcí.

Překážky související s časovým vytížením jsou dále podpořeny o zjištěné obavy v oblasti očekávání od dalšího studia související především s náplní, obsahem a skladbou vyučovaných předmětů, kde participanti neočekávají využití znalostí v praxi. Do této oblasti spadá bariéra spojená obavou zvládnutí přijímacího řízení.

Nejzásadnější překážkou, kterou studenti výzkumného šetření uvádí, je z oblasti vnitřní motivace. Nedostatečná osobní motivace je dominantní u všech mužů vlastního výzkumu. Ženy pak uvádí, jako druhotný důvod únavu, která pramení z dalších povinností spojených především se zaměstnáním. Jedná se o tradičně nejčastěji uváděnou bariéru v oblasti dalšího formálního vzdělávání, která není opominuta ani ve výzkumných šetřeních zabývajících se právě vzděláváním dospělých, kterou prezentuje Rabušicová a Rabušic (2008).

Výzkumné šetření Donath-Burson-Marsteller z roku 2009 s názvem „Vzdělávání dospělých v ČR“, které se věnuje právě problematice vzdělávání dospělých, konstatuje, že na základě získaných dat jsou nejčastěji uváděné bariéry, které dospělí uvádějí při neochotě se dále vzdělávat, na prvním místě finanční důvod. Obavu z finanční oblasti vyjádřila v realizovaném vlastním šetření jedna studentka. Obava pramení z povinnosti platit školné.

V závěru tohoto Souhrnu je nutné vyzdvihnout, že při systematizaci důvodů a bariér bylo nutné zohlednit právě netradičnost zařazených středoškolských studentů tohoto stupně do výzkumného šetření a zjištěné výsledky mohou být právě tímto faktem výrazně ovlivněny. Student středoškolského studia v jiné než denní formě studia, prezentuje v tomto šetření dospělého studenta se všemi jeho specifiky, ale v prostředí, které je typické pro mládež. V tomto případě je nutné také brát ohled na to, že tito studenti si do vzdělávání již přinášejí určité životní a pracovní zkušenosti,

které mohou ovlivnit jejich pohled na účast na dalším formálním vzdělávání
ale i samotný proces vzdělávání.

Závěr

Hlavním cílem diplomové práce je identifikovat důvody, které vedou středoškolského studenta jiného než denního studia učinit rozhodnutí k dalšímu formálnímu vzdělávání. Dílčími cíli jsou pak předkládaná zjištění, jaké bariéry středoškolský student jiného, než denního studia vnímá, při rozhodování, zda se dále formálně vzdělávat a zda vzdělávací obsah oboru je důvod účastí na dalším formálním vzdělávání. Tato práce je zaměřena na studenty, kteří se účastní středoškolského odborného vzdělání ukončeného maturitní zkouškou v Praze v jiné než denní formě studia.

Diplomová práce je rozdělena na dvě základní části, a to teoretickou a empirickou. V teoretické části jsou vymezeny základní pojmy související s problematikou práce a cílem práce vycházející z odborné literatury. Stěžejní je pak vymezení pojmů formálního vzdělávání, forem a etap v konceptu celoživotního vzdělávání.

Teoretický vhled je doplněn o charakteristiku středoškolského studenta v přímé souvislosti se záměrem diplomové práce.

Nedílnou součástí je upevnění pojmu důvod a motivace ve zkoumané problematice. Zařazena je charakteristika a dělení důvodů z pohledu ochoty se vzdělávat. Problematika je zastřešena limitujícími faktory v konceptu zkoumané problematiky, kterými jsou bariéry dalšího formálního vzdělávání. Aplikace teoretických vhladů do roviny výzkumných zjištění zahrnuje empirická část, která je druhou částí diplomové práce.

Záměrem empirické části je především zprostředkovat průběh a závěry realizovaného výzkumného šetření. Úvodní částí je kapitola věnovaná představení cíle výzkumného šetření, stanovuje hlavní výzkumnou otázku společně s výzkumnými okruhy.

Dosažení cíle práce je naplněno skrze kvalitativní přístup a metodou sběru výzkumných dat je zvolen polostrukturovaný rozhovor. Směřování výzkumu je předkládáno v následných kapitolách, které detailně popisují metodologii výzkumného šetření, charakteristiku výzkumného souboru a v krátkosti představuje samotné participanty.

Navazující kapitoly zahrnují detailně realizaci výzkumu včetně přípravy rozhovorů, sběru výzkumných dat a jejich zpracování. Další část je věnovaná charakteristice výzkumného souboru, kapitoly představují realizaci výzkumu včetně přípravy rozhovorů, sběru výzkumných dat a jejich zpracování.

Závěr empirické části patří prezentaci zjištěných výsledků, které jsou následně přehledně shrnuty a podrobeny diskusi s odbornou literaturou a již realizovanými výzkumy a mohou se stát vhodným podnětem pro další badatele na poli výzkumu důvodů a bariér v oblasti formálního vzdělávání ve vztahu k dospělému středoškolskému studentovi.

Hlavní zjištění, která přináší tato práce, jsou dominující důvody pro volbu dalšího formálního vzdělávání, kterým je terciální oblast a pohled oslovených participantů. Zjištěno a popsáno bylo spektrum konkrétní důvodů, ale i překážek ke vstupu do dalšího formálního vzdělávání, čímž byl naplněn cíl diplomové práce.

Důvody jsou přehledně uvedeny v kapitole věnované analýze výzkumných dat. Významnými důvody volby dalšího formálního vzdělávání ze strany participantů je pak vnímání konkurenceschopnosti na trhu práce, ale i ve stávajícím zaměstnání. Dominujícím důvodem je možnost získání atraktivního pracovního místa skrze vyšší dosažené vzdělání; naopak absentující jsou důvody spojené se vzděláváním za účelem naplnění volného času.

Hlavními bariérami, které uvádí studenti, jsou nedostatek volného času ke studiu, neochota a nechť se vzdělat způsobená nízkou mírou vnitřní motivace. Celkově lze konstatovat, že účastníci výzkumného šetření rozporují uplatnitelnost získaných informací z formálního vzdělávání v profesním životě.

Úplným závěrem lze shrnout, že dospělý středoškolský student podrobený výzkumnému dotazování, který je předmětem diplomové práce, deklaruje potřebu a nutnost se vzdělat a vzdělávání akceptuje jako celoživotní proces. Ovšem převládající jsou negativní emoce spojené s procesem vzdělávání.

Literatura a zdroje:

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

BENEŠ, Milan. Andragogika. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4824-5.

BARTOŇKOVÁ, Hana. Firemní vzdělávání. Praha: Grada, 2010. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-2914-5.

BARTÁK, Jan. Jak vzdělávat dospělé. Praha: Alfa Nakladatelství, 2008. Management studium (Alfa Nakladatelství). ISBN 978-80-87197-12-7.

BOČKOVÁ, Věra. Celoživotní vzdělávání – výzva nebo povinnost? Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2000. Texty k otevřenému a distančnímu vzdělávání. ISBN 80-244-0155-x.

ČÁP, Jan. Psychologie výchovy a vyučování. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.

Česká-republika: Vyšší sekundární vzdělávání a postsekundární neterciární vzdělávání (Střední vzdělávání) | Eurydice. [online]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/upper-secondary-and-post-secondary-non-tertiary-education-7_cs [cit.2021-12-01].

Česká-republika: Terciární vzdělávání | Eurydice. [online]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/higher-education-21_cs [cit.2021-12-01].

Česká-republika: Financování terciárního vzdělávání | Eurydice. [online].
Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/higher-education-funding-21_cs#3_2_6_1_Vyssi_odborne_skoly [cit.2021-12-01].

Česko. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším, odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [on-line]. Dostupný z [www.http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb](http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb) [cit.2021-12-01].

Findsen, B. 2012. Engagement of Older Adults in Higher Education: International Perspectives from New Zealand and Scotland. *The Adult Learner 2012: The Irish Journal of Adult and Community Education*, vol. 2012, pp. 13–26. ISSN 0790-8040.

GIDDENS, Anthony, SUTTON, Philip W., ed. *Sociologie*. Praha: Argo, 2013. ISBN 978-802-5708-071.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.

HARTL, Pavel. *Kompendium pedagogické psychologie dospělých*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-841-7.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HLADÍLEK, Miroslav. Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých. Vyd. 2., přeprac. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. ISBN 978-80-86723-75-4.

Husák, J. & Volkánová, M. Faktory ovlivňující rozhodování potenciálních uchazečů o vysokoškolské vzdělávání v kontextu soudobé znalostní společnosti. ORBIS SCHOLAE [online]. 2012, 6(1), 53-67 [cit. 2022-01-04]. ISSN 2336-3177. Dostupné z: doi:10.14712/23363177.2015.49

JANIŠ, Kamil, Blahoslav KRAUS a Pavel VACEK. Kapitoly ze základů pedagogiky: studijní text. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-019-1.

Kalenda, J. & Kočvarová, I. Proměny bariér ke vzdělávání dospělých v České republice: 2005–2015. Studia paedagogica [online]. 2017, 22(3), 69-89 [cit. 2022-01-04]. ISSN 1803-7437. Dostupné z: doi:10.5817/SP2017-3-5

KALOUS, Jaroslav a Arnošt VESELÝ, ed. Teorie a nástroje vzdělávací politiky. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1260-7.

MUŽÍK, Jaroslav. Didaktika profesního vzdělávání dospělých. Plzeň: Fraus, 2005. ISBN 80-7238-220-9.

MUŽÍK, Jaroslav. Androdidaktika. 2., přeprac. vyd. Praha: ASPI, 2004. Lidské zdroje. ISBN 80-7357-045-9.

MŠMT ČR. (2013). Zpráva z průzkumu Vzdělávání dospělých v ČR, MŠMT ČR. [online]. [cit. 04.01.2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/zprava-z-pruzkumu-vzdelavani-dospelych-v-cr>

NAKONEČNÝ, Milan. Motivace chování. 3., přeprac. vyd. V Praze: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-830-6.

PALÁN, Zdeněk. Výkladový slovník vzdělávání dospělých. Olomouc: DAHA, 1997. Promos. ISBN 80-902232-1-4.

PALÁN, Zdeněk. Lidské zdroje: výkladový slovník. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7.

PALÁN, Z. Celoživotní učení. In.: Kalous, J. – Veselý, A. Vybrané problémy vzdělávací politiky, Praha: Karolinum, s. 25-37, 2006.

PALÁN, Zdeněk. Základy andragogiky. Praha: Vysoká škola J.A. Komenského, 2003. ISBN 80-86723-03-8.

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

PRŮCHA, Jan. Andragogický výzkum. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5232-7.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

PŮBALOVÁ, Božena, ed. Vzdělávání dospělých v České republice: výstupy z šetření Adult Education Survey 2016. Praha: Český statistický úřad, 2018. Lidé a společnost. ISBN 978-80-250-2836-0.

RABUŠICOVÁ, Milada. Místo vzdělávání dospělých v konceptu celoživotního učení. In SPFFBU U 11 (2006), Brno: MU, 2006, s. 13-26. ISSN 1211-6971

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

REICHEL, Jiří. Kapitoly metodologie sociálních výzkumů. Praha: Grada, 2009. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.

ŘÍČAN, Pavel. Cesta životem: [vývojová psychologie]: přepracované vydání. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0772-6.

ŘÍHOVÁ, H., SALAVOVÁ, M. Další vzdělávání pod lupou – co přináší DV monitor. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012. 59 s. ISBN 978-80-87652-85-5.

SIMONOVÁ, Natalie. Vzdělanostní nerovnosti v české společnosti: vývoj od počátku 20. století do současnosti. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2011. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-070-4.

SLAVÍK, Milan. Vysokoškolská pedagogika. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4054-6.

Strategie celoživotního učení ČR. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007. [cit. 2022-01-04]. Dostupné <https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>

MUŽÍK, Jaroslav, 2012. Profesionální vzdělávání dospělých. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7357-738-4.

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

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

URBAN, Jan. Výkladový slovník řízení lidských zdrojů s anglickými ekvivalenty. Praha: ASPI, 2004. ISBN 80-7357-019-x.

VÁGNEROVÁ, Marie. Obecná psychologie: dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3268-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. Základy psychologie. V Praze: Karolinum, 2004. ISBN 978-80-246-0841-9

Van Dellen, T. Celoživotní učení a chuť se učit. *Studia paedagogica* [online]. 2012, 17(1) [cit. 2022-01-04]. ISSN 1803-7437. Dostupné z: [doi:10.5817/SP2012-1-2](https://doi.org/10.5817/SP2012-1-2)

Veselý, A. (2004). Společnost vědění jako teoretický koncept. Sociologický časopis. 2004, č. 4 s. 433-446. ISSN 0038-0288

VETEŠKA, Jaroslav. Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1026-9.

VYCHOVÁ, Helena. Vzdělávání dospělých ve vybraných zemích EU. Praha: VÚPSV, 2008. ISBN 978-80-7416-017-2.

VÝROST, Jozef, Ivan SLAMĚNÍK a Eva SOLLÁROVÁ, ed. Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace. Praha: Grada, 2019. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5775-9.

Seznam zkratek:

SŠ – Střední škola

VŠ – Vysoká škola

OSVČ – Osoba samostatně výdělečně činná

ZVO – Základní výzkumná otázka

SVO – Specifická výzkumná otázka

TO – Tázací otázka

UkO – Ukončovací otázka

UvO – Úvodní otázka

Seznam příloh:

Příloha č. 1 - Dotazník

Příloha č. 2 - Ukázka přepisu rozhovoru s transkripcí

Příloha č. 3 – Ukázka kódování a tvorba kategorií

Příloha č. 1

Příloha č. 1: Dotazník

Vážený studente, vážená studentko,

dovoluji si Vás tímto požádat o spolupráci v průzkumném šetření, které se týká středoškolského vzdělání. Toto průzkumné šetření je součástí mé diplomové práce a je výhradě zpracováváno pro tyto potřeby. Ráda bych zjistila, jaké jsou důvody, které Vás vedou učinit rozhodnutí se dále formálně vzdělávat, v případě, jaké překážky vnímáte ve Vaší účasti na dalším formálním vzdělávání. Pro účely tohoto šetření je dalším formálním vzděláváním myšleno, důvody, které Vás vedou k podání přihlášky na nějaký typ vysoké školy či vyšší odborné školy.

Jedná se o anonymní šetření, výsledky dotazníkového šetření a budou zpracovány jako celek.

Děkuji za Vaši spolupráci.

1. Jste studentem, jaké formy studia? *(vyberte prosím jednu z nabízených možností)*
 - Dálková
 - Večerní
 - Distanční
 - Kombinovaná

2. Věk
 - 19–29 let
 - 30–39 let
 - 40–49 let
 - 50–59 let
 - 60–69 let

3. Pohlaví
 - Žena
 - Muž

4. Je pro Vás studium v současné době hlavní náplní života?
 - Ano

- Ne
5. Je zaměstnavatel vstřícný ke snahám o Vaše další vzdělávání? *(vyberte prosím jednu z nabízených možností)*
- Spíše ano
- Spíše Ne
- Nerelevantní (ostatní např. OSVČ, MD, nezaměstnaný)
6. V jaké oblasti se nyní vzděláváte? *(vyberte prosím jednu z nabízených možností)*
- Gastronomie
- Hotelnictví
- Cestovní ruch
- Energetika,
- Životní prostředí
- Doprava
- Ekonomiku, účetnictví, finančnictví
- Umělecké zaměření
- Veřejná správa a veřejné služby
- Zemědělství a lesnictví
- Služby, umění a média
- Sociální činnost
- Bezpečnostní služby
- Informační služby
- Nezaměstnaný
- Jiné
7. Zvažujete podání přihlášky na vysokou školu (VŠ) nebo vyšší odbornou školu (VOŠ)?
- Ano
- Ne

Pokud uvedete ANO, odpovědíte prosím dále jen na otázky č. 8A,9,10,11,12,13

Pokud uvedete NE, odpovědíte prosím dále jen na otázky č. 8B,9

8. A) Jaké jsou hlavní důvody, proč jste se **rozhodl/la** pro další formální (tedy studium na VŠ nebo VOŠ) vzdělávání? *(vyberte prosím jednu z nabízených možností)*

A) Do budoucna předpokládám lepší uplatnění na pracovním trhu

- Souhlasím
- Nesouhlasím
- Spíše souhlasím
- Spíše nesouhlasím
- Nevím

B) Očekávám lepší finanční ohodnocení

- Souhlasím
- Nesouhlasím
- Spíše souhlasím
- Spíše nesouhlasím
- Nevím

C) Na základě podnětu od zaměstnavatele

- Souhlasím
- Nesouhlasím
- Spíše souhlasím
- Spíše nesouhlasím
- Nevím

D) Zájem o daný studijní obor

- Souhlasím
- Nesouhlasím
- Spíše souhlasím
- Spíše nesouhlasím
- Nevím

E) Pro svůj osobní rozvoj

- Souhlasím
- Nesouhlasím
- Spíše souhlasím
- Spíše nesouhlasím
- Nevím

F) Získání akademického titulu

- Souhlasím
- Nesouhlasím
- Spíše souhlasím
- Spíše nesouhlasím
- Nevím

G) Jiné důvody

.....

8 B) Jaké jsou hlavní důvody, proč jste se **nerozhodl/la** pro další formální (tedy studium na VŠ nebo VOŠ) vzdělávání? *(vyberte prosím jednu z nabízených možností)*

A) Do budoucna nepředpokládám, že mi další vzdělávání přinese lepší uplatnění na pracovním trhu

- Souhlasím
- Nesouhlasím
- Spíše souhlasím
- Spíše nesouhlasím
- Nevím

B) Neočekávám lepší finanční ohodnocení, které by mi další vzdělávání přineslo.

- Souhlasím
- Nesouhlasím
- Spíše souhlasím
- Spíše nesouhlasím
- Nevím

C) Nemám žádný podnět jak osobní, od rodiny nebo od zaměstnavatele k účasti na dalším formálním vzdělávání (tedy studiu na VŠ nebo VOŠ)

- Souhlasím
- Nesouhlasím
- Spíše souhlasím
- Spíše nesouhlasím
- Nevím

E) Nepovažuji další formální vzdělávání důležité, pro svůj osobní rozvoj

- Souhlasím
- Nesouhlasím
- Spíše souhlasím
- Spíše nesouhlasím
- Nevím

F) Nepovažuji získání akademického titulu za důležité

- Souhlasím
- Nesouhlasím
- Spíše souhlasím
- Spíše nesouhlasím
- Nevím

G) Jiné důvody

.....

9. Jaké hlavní překážky, vnímáte při rozhodování o účasti na dalším formálním vzdělávání (tedy studium na VŠ nebo VOŠ)? *(vyberte prosím jednu z nabízených možností)*

A) Nedostatek volného času pro studium

- Souhlasím
- Nesouhlasím
- Spíše souhlasím
- Spíše nesouhlasím
- Nevím

B) Nemám motivaci k učení

- Souhlasím
- Nesouhlasím
- Spíše souhlasím
- Spíše nesouhlasím
- Nevím

C) Nemám podporu rodiny a okolí

- Souhlasím
- Nesouhlasím
- Spíše souhlasím
- Spíše nesouhlasím
- Nevím

D) Studium považuji za finančně náročné.

- Souhlasím
- Nesouhlasím
- Spíše souhlasím
- Spíše nesouhlasím
- Nevím

G) Jiné důvody

.....

10. Za výhodu dalšího vzdělávání považuji vyšší plat a stabilitu pracovního zařazení. *(vyberte prosím jednu z nabízených možností)*

- Ano
- Ne
- Spíše ano
- Spíše Ne

11. Za výhodu dalšího vzdělávání považuji kvalitní naplnění volného času. *(vyberte prosím jednu z nabízených možností)*

- Ano
- Ne
- Spíše ano
- Spíše Ne

12. Zajímám se o studovaný obor, a proto se chci dále vzdělávat. *(vyberte prosím jednu z nabízených možností)*

- Ano

- Ne
- Spíše ano
- Spíše Ne

13. Další vzdělávání považuji za důležité pro udržení kvalifikace ve svém zaměstnání. *(vyberte prosím jednu z nabízených možností)*

- Ano
- Ne
- Spíše ano
- Spíše Ne

Příloha č. 2: Ukázka přepisu rozhovoru s transkripcí

Participant 1(J1) (26 min)

T: Dobrý den, děkuji že mi poskytnete tento rozhovor. Jak jsme si řekli úvodem je tento rozhovor výhradně pro přepis a data z něj budou využity při zpracování mé diplomové práce. Poprosím o výslovný souhlas, že s tímto rozhovorem souhlasíte a můžeme dále pokračovat v nahrávce.

R: *Ano, souhlasím.*

T: Chcete se na něco zeptat, než začneme s rozhovorem?

R: *Ani ne. Už jsem se bavil s kámošem, řekl mi asi o co jde. A vlastně mi to doporučil, že je to v pohodě (smích).*

T: Jaký byl Váš hlavní důvod začít znova studovat?

R: *NO, začal jsem pracovat, protože mi máma řekla, že mám po základce odejít z domu. Víc to asi nebudu rozebírat. Tak jsem dělal nějaký pomocný práce ve skladu a tak. Pak jsem měl štěstí a začal jsem pracovat jako aťák. Tak se to sešlo že mi nakonec řekli, že musím mít maturitu. Tak jsem zase starší a už se mi do skladu nechce. Tak jsme se s kámošem přihlásili spolu aby byl klid. A mohli jsme vlastně dělat co nás baví.*

T: Jaká je forma současného studia?

R: *Je to jen občas. Dálková.*

T: Uvedete svůj věk?

R: 26

T: A zvažujete podání přihlášky k dalšímu terciálnímu vzdělávání?

R: *Hm... jako nevím asi no možná (smích). Uvažuju o tom teď nějakou dobu. Ve škole se o tom dost bavíme. Ale zatím jsem nenašel, nic, co by mě extra bavilo. To, co mě táhne nejvíc, je programování webových stránek, a to není nikde vyloženě hlavní předmět. Vždycky je k tomu hodně další teorie, která se mi nechce poslouchat.*

T: A jsou nějaké hlavní důvody, proč byste se rozhodl pro další formální vzdělávání?

R: *NO musel bych jít studovat něco, co mi dává smysl, hlavní důvod, abych šel dál studovat, by byl teda ten, že bych šel studovat tehdy, když bych si byl jistý, že to budu dělat dokonce života. Muselo by mi to dávat smysl. Musel bych studovat něco co se vztahuje hodně jen k tomu programování.*

T: Co nebo kdo je pro Vás hlavním motivem se dále vzdělávat?

R: *No možná ta práce, asi (zamyšlení).. MOŽNÁ (zamyšlení)...*

T: Ve škole se o tom bavíte? Zaznamenal jste nějaké doporučení nebo návrh od kamarádů, přátel ať jdete dál studovat?

R: ... (smích) tak od KÁMOŠŮ určitě ne. No bavil jsem se o tom s vedoucím v práci.. probírali jsme tu maturitu, i když sám vedoucí mi řekl, že tu práci s maturitou mám pak jistější, ať o tom přemýšlím. .. v tomhle ohledu, by asi padla ta volba. Jako jo (...)byla by ta vysoká lepší.

T: Co byste očekával, od dalšího formálního vzdělávání?

R: Jako očekával jako, až bych dostal TITUL?

T: Například ano. Co by mohlo být pro Vás tím důvodem, proč byste se rozhodl dále studovat. Co byste očekával, že Vám další vzdělávání přinese?

R: TAKHLE (...), máme tu nějaký možnosti povýšení (zamyšlení), tak možná to vedoucovský místo.

T: Takže důvodem dalšího vzdělávání by byla vidina povýšení?

R: Jak jsem říkal vedoucí je rád, že se vzdělávám a hlavně vidí, že mám zájem se dál vzdělávat, tak si myslí že by mi mohl nabídnout vedoucího, když vidí, že něco proto dělám (...).

T: Očekáváte, že Vám tedy studium na vysoké škole přinese ocenění u zaměstnavatel? Mohl by být toto důvod k dalšímu studiu?

R: JAKO OCENĚNÍ? (smích).. (zamyšlení).. jako kdybych měl titul? zamyšlení(...)tak určitě by to výhody mělo, jako jo určitě to vzdělání je u lidí vnímaný pozitivně, a naši by byli rádi... ale nechci dělat školu pro titul(zamyšlení), to mi prostě i tak nedává smysl...ale jako výhodu to vnímám když bych do toho šel. Hele v naší práci je důležité co umíš a to je mnohem víc než jakou máš školu, prostě co můžeš v praxi ukázat, prostě na co si odborník

T: A je přeci něco, co by Vás přesvědčilo se dále vzdělávat?

(...) nemyslím si, že by mě osobně něco vysoká škola dala, že by mě učení nějak zvlášť bavilo tak to teda ne (smích), možná až budu starší, třeba bude ta vysoká NUTNÁ. bude to pak možnost a asi nějaká záruka práce, možná to teď tak vidím.

T: Byl by důvodem dalšího studia na vysoké škole získání vyššího platu v práci? Je tedy pro Vás další studium zárukou vyššího platu?

R: TAK (smích). Kdybych věděl, že za to dostanu v práci víc peněz, tak to asi jo, ale to teď není.

T: A v jakém ohledu by tedy rozhodovali peníze jít dál studovat?

R: *No, kdybych šel někam jinam do práce, a tam by to byla jako povinnost mít vysokou, anebo něco víc než maturitu. TAK bych očekával, že to bude za TO BUDE víc peněz. Vlastně... No .. takže vyšší plat jako vyšší vzdělání (smích). Teda možná by to muselo být FAKT hodně (smích).*

T: Myslíte, že znalosti získané na vysoké škole využijete v zaměstnání?

R: *V našem oboru (...) NEVÍM kdo to přesně učí. Jestli se tomu věnují a nějak to dělají(..) a programují a věnují se tomu IT, tak by mi něco poradili. Potřebuju hlavně ty věci z praxe.*

T: Jaký obor v současné době studujete?

R: *Informační technologie*

T: A je obor, který aktuálně studujete, pro Vás natolik atraktivní, abyste zvážil další vzdělávání v terciální oblasti?

R: *Tak zajímavé to je a (zamyšlení) TO ASI NE, leda pokud bych měl jistotu, že by mi ta teorie v práci k něčemu bude. Baví mě to takhle. (zamyšlení) Tenhle obor mě baví podle mě, je to hodně využitelný obor, ... má velkou budoucnost, ale spíš prakticky.*

T: Když se tedy dostaneme k otázce, jaké jsou tedy hlavní překážky, které vnímáte při rozhodování, zda se účastnit dalšího formálního vzdělávání, tak by to bylo co?

R: *Tak nechci dělat školu jen pro titul. Chci, aby mě to bavilo, a jak sem říkal dávalo mi to smysl. Myslím hlavně že, by mi vadili ty vedlejší předměty, to mi to přijde naprosto zbytečný, se věnovat něčemu co nevyužiju. Přijde mi pak efektivnější studovat jen to co potřebuju, někde na kurzu.*

T: Myslíte, že by bylo studium na vysoké škole pro Vás náročné?

R: *Tak to asi jo. Bylo by to hodně času. To vidím teď a bylo by to ještě HORŠÍ.*

T: Vnímáte jako problémy přijímací řízení?

R: *NE (smích).*

T: Chtěl byste ještě něco doplnit?

R: *NO, že si teď vlastně uvědomuju, že docela uvažuju proč to nezkusit. Když se na to kouknu takhle, po tom jak si o tom povídáme, tak bych vlastně řekl že hlavní důvod, proč ne je asi lenost (smích) ... A popravdě u nás si tu vysokou dodělávají ty lidi na vyšších pozicích jako je vedoucí oddělení a ředitel. A já se zatím na tyhle pozice teda necítím, ale možná jednou bych to využil. Asi se po něčem kouknu. Třeba když bych to jednou chtěl dělat toho vedoucího, asi by se mi ta vysoká hodila.*

T: Děkuji za informace. Rozloučení (...)

Reflexe: Rozhovor proběhl v kavárně školy, příjemné prostředí, J1 působil vyrovnaně. Příjemný rozhovor

Transkripční značky:

text – verbální stopa

TEXT – nadprůměrné zvýšení hlasitosti, důraz na slovo či slabiku

(text) – autorem výzkumu doplnění, vysvětlení, nebo emoční projev

(...) – autorem výzkumu vynechaná, pro celkové sdělení nepodstatná pasáž
text

Participant 3 (V3) (20min)

T: Dobrý den, děkuji že mi poskytnete tento rozhovor. Jak jsme si řekli úvodem je tento rozhovor výhradně pro přepis a data z něj budou využity při zpracování mé diplomové práce. Poprosím o výslovný souhlas, že s tímto rozhovorem souhlasíte a můžeme dále pokračovat v nahrávce.

R: Jo, souhlasím můžeme začít.

T: Jaký byl Váš hlavní důvod začít znova studovat?

1 R: TAK (...)..chtěla jsem získat vzdělání v jiném oboru, než mám. MÍT tak zvané „ ZADNÍ
3 VRÁTKA“ pro případnou změnu povolání nebo tak nějak. To je teď DOST aktuální. No a
uvědomila jsem si, že docela ráda studuju, a hlavně to co mě baví. Ale všude jsou ty normální
předměty. Tak to musím nějak přežít (smích...)

5 T: Jaká je forma současného studia?

R: Ted jsem na střední škole a studuji dálkově.

7 T: Uvedete věk prosím?

R: 45 let (smích)

9 T: Zvažujete podání přihlášky k dalšímu terciálnímu vzdělávání?

R: Určitě ano a chci dál pokračovat na vysokou školu a pokud se to povede.. TY PŘIJÍMAČKY
a tak (...).

T: Jaké jsou hlavní důvody, proč byste se rozhodla pro další formální vzdělávání?

13 R: Tak hlavně si myslím že mi studium přinese sociální mobilitu společně s tím diplomem. A
budu si moc více vybírat z nabízených pracovních míst. Teď si dodělávám jiný obor, tak to mi
15 taky pomůže (..) nemám strach, že by se něco nenašlo (...).

T: Sociální mobilitu? Co to pro Vás znamená?

17 R: Tak hlavně to, že máte možnost se slykat s jinými lidma chytřejšíma, z jiných oblastí(...), a
hlavně lidi Vás jinak vnímají. Vysoká je vysoká (smích)..

19 T: A je něco, nebo někdo co je pro Vás hlavním motivem se vzdělávat?

R: ASI JÁ SAMA (smích) chci investovat do sebe. Neměla jsem vlastně na sebe čas, a teď když
21 už na to mám víc času, a vidím, že mi to jde tak proč ne (...) takže největším motivem jsem já
sama, ale i lidé okolo mě..... chci to dokázat hlavně sama pro sebe. A pak ta práce abych byla
23 v klidu.

T: A jaké si myslíte, že Vám přinese výhody další formální vzdělávání?

25 R: No hlavně chci další kvalifikaci, trochu toho sebevědomí (smích), lepší práci možná i
zajímavou. Ale když to to tak vezmu a přemýšlím o tom (...)tak já bych chtěla jít studovat kvůli
27 sobě jak jsem říkal (...), a taky chci hlavně užitečný informace pro práci, taky aby se člověk
přiučil něčemu třeba na počítači, ale na té vysoký? NO NEVÍM, jak s těma praktickýma věcmá.
v práci? V TRÁVĚ

29 T: Myslíte, že znalosti, které případně získáte na VŠ tedy nevyužijete v pracovním životě?

31 R: Tak to takhle teď nedokážu říct, ale nemyslím si že, by mi to ^{PRUKAZE NEDEJE JO PRÁKE} teda v práci nějak k něčemu bylo. Tak i teď jsou některý předměty hodně NO..., spíš jako pro všeobecný přehled (...)tak
33 předpokládám že i vysoká je na tom stejně(...)jako myslím že je to dost o teorii.."
^{ZNALOSTI A PRÁKE}

T: Očekáváte, že Vám další studium přinese ocenění u Vašeho zaměstnavatele?

35 R: TAK TO NEVÍM, asi jo ale teď nepracuju. Měním místo uvidím, jak to bude. Ale TAK si trochu myslím a očekávám, že zaměstnavatel by ocenil, že se vzdělávám, nejen kvůli sobě, ale
37 že budu mít i větší přehled... teda doufám... a věřím že fakt jo..., je to taková odměna. ^{PRACOVNÍ UPRAVĚNÍ}
^{PRIZIVNÍ MOŽNOSTI}

T: Jaký obor v současné době studujete?

39 R: Cestovní ruch

T: A je to, co Vás baví?

41 R: No jako jo, ale už jsem říkala jsou tam i jiný předměty a ty mě teda FAKT nebaví, ale chápu, že musí mít člověk přehled obecně, a musí studovat i to co ho nebaví, bez toho by to asi nešlo.
43 Ale celkově mě to dá se říct baví. ^{ODJAKO PRÁKE}

T: A Je tedy obor, který aktuálně studujete, pro Vás natolik atraktivní, proto zvažujete další vzdělávání?

45 R: Tak to jo, to určitě atraktivní ano, ale další vzdělávání kvůli tomu?...ne to asi ne. Že bych se
47 rozhodla, na základě toho? Ne to ne (...)

T: Očekáváte, že tedy další studium Vám přinese i lepší finanční ohodnocení v zaměstnání? /

49 R: No snad jo. Jak říkám, je s tím hodně času. Je to náročná, ale když mě to zatím baví. Ale zase, když už to budu studovat, tak si myslím, že snad jo. ^{NEJEDNÁ SE O PRÁKE}

51 T: Jaké hlavní překážky, vnímáte při rozhodování, zda se účastnit dalšího formálního vzdělávání?

53 R: Největší překážkou může být, že to bude časově náročné, hlavně abych to všechno pak stíhala, když bude nová práce (...) a jak už jsem říkala další ty přijímačky, vlastně ani nevím co
55 by se po mě chtělo. ^{ČASOVÁ NÁROČNOST}
^{OPRAVA FORMÁLNÍCH NÁSTŘEJŮ}

T: Chtěla byste ještě něco doplnit?

57 Ne

Rozloučení (...)