

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

**BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM
2019–2022**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Lucie Bejčková Kafková

Motivace dospělých k formálnímu vzdělávání

Praha 2022

Vedoucí bakalářské práce:
Mgr. Jana Neusarová, Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

**BACHELOR COMBINED (PART TIME) STUDIES
2019–2022**

BACHELOR THESIS

Lucie Bejčková Kafková

Motivation of adults for formal education

Prague 2022

The Bachelor Thesis Work Supervisor:
Mgr. Jana Neusarová, Ph.D.

Prohlášení

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 15.02.2022

Lucie Bejčková Kafková

Poděkování

Děkuji své vedoucí bakalářské práce Mgr. Janě Neusarové, Ph.D., za její odborný dohled, čas, cenné rady, připomínky a ochotu.

Anotace

Cílem bakalářské práce je přiblížit a prozkoumat problematiku motivace i bariér dospělých k formálnímu vzdělávání a analyzovat vybrané kvalifikační práce k tomuto tématu. Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou, na kterou navazuje praktická část. V teoretické části je popsána a vysvětlena základní terminologie ze vzdělávání dospělých, celoživotního učení a motivace. Praktická část je zaměřena na výzkum motivace a vzdělávacích potřeb studentů kombinovaného studia na Univerzitě Jana Amose Komenského v Praze. Dále jsou zde analyzovány vybrané kvalifikační práce související s tímto tématem. V rámci kvantitativního výzkumu jsou porovnány výsledky dotazníkového šetření s analýzou vybraných kvalifikačních prací.

Klíčová slova

Andragogika, bariéry, celoživotní učení, dospělý, formální vzdělávání, motivace, vzdělávání dospělých.

Annotation

The aim of the bachelor thesis is to present and explore the issue of motivation and barriers to formal education for adults and to analyze selected qualification theses on this topic. The bachelor thesis is divided into a theoretical part followed by a practical part. The theoretical part describes and explains the basic terminology of adult education, lifelong learning and motivation. The practical part is focused on the research of the motivation and educational needs of students of combined studies at Jan Amos Komensky University in Prague. In addition, selected qualifications theses related to this topic are analyzed here. As part of the quantitative research, the results of the questionnaire survey are compared with the analysis of selected qualification theses.

Keywords

Adult, andragogy, barriers, education of adults, formal education, lifelong learning, motivation.

OBSAH

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	10
1.1 Vymezení základních andragogických pojmů	10
1.2 Dospělost.....	11
1.3 Zvláštnosti ve vzdělávání dospělých.....	12
2 CELOŽIVOTNÍ UČENÍ	15
2.1 Formy celoživotního učení.....	16
2.2 Etapy celoživotního učení	17
2.3 Význam celoživotního učení	18
3 MOTIVACE.....	21
3.1 Charakteristika motivace, motiv a potřeba.....	21
3.2 Motivace dospělých k učení.....	23
3.3 Bariéry ve vzdělávání dospělých.....	25
PRAKTICKÁ ČÁST	29
4 OBSAHOVÁ ANALÝZA A DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ	29
4.1 Cíl výzkumného šetření.....	29
4.2 Hypotézy	29
4.3 Metodologie výzkumného šetření	30
4.4 Výzkumný soubor a oblast šetření	32
5 OBSAHOVÁ ANALÝZA	34
5.1 Interpretace zjištěných výsledků vlastní obsahové analýzy	35
6 ANALÝZA DAT DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ.....	38
6.1 Interpretace zjištěných výsledků dotazníkového šetření	58
6.2 Verifikace hypotéz	60
7 POROVNÁNÍ DAT Z OBSAHOVÉ ANALÝZY A Z DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ.....	62
ZÁVĚR	64
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	66
SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK	70
SEZNAM PŘÍLOH.....	72

ÚVOD

Předložená bakalářská práce se zabývá motivací dospělých k formálnímu vzdělávání. Potřeba celoživotního učení a vzdělávání se stává každodenní realitou vzhledem k rychlému a neustálému vývoji informačních technologií a vlivem rostoucí globalizace. Tato potřeba je dána snahou nezaostat v rychle se měnícím prostředí, které klade na jednotlivce vysoké nároky. Získané počáteční vzdělání již není z výše uvedených důvodů dostačující a člověk je tak nucen se v průběhu celého svého života dále vzdělávat a učit se. Je to dáno také tím, že se zaměstnavatelé firem a organizací snaží být konkurenceschopnými a vyžadují po svých zaměstnancích neustálé zvyšování jejich kvalifikací, kompetencí, případně rekvalifikací. Ve vzdělávání dospělých hraje významnou roli motivace každého jednotlivce, která je stěžejním tématem této bakalářské práce.

Při výběru tohoto tématu byla autorka práce ovlivněna skutečností, že se sama nachází uprostřed formálního vzdělávání. Její rozhodnutí doplnit si vzdělání prostřednictvím formálního vzdělávání ovlivnila řada motivů a sama během svého studia čelí různým bariérám, se kterými se vypořádává. U každého dospělého jedince, který se rozhodne pro vrácení se zpět k formálnímu vzdělávání, převažují různé motivy, které jsou předmětem autorčina zkoumání.

Cílem bakalářské práce je přiblížit a prozkoumat problematiku motivace i bariér dospělých k formálnímu vzdělávání a analyzovat vybrané kvalifikační práce k tomuto tématu. Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou, které na sebe navzájem navazují. Na základě studia odborných zdrojů vztahujících se k dané problematice je v teoretické části přiblížena základní terminologie. První kapitola se zabývá vzděláváním dospělých. Druhá kapitola se věnuje celoživotnímu učení, jeho významu, formám a etapám. Třetí kapitola se věnuje motivaci, její charakteristice a dále se zaměřuje na motivaci dospělých k učení a na možné bariéry ve vzdělávacím procesu.

Tématu motivace dospělých k formálnímu vzdělávání se ve svých kvalifikačních pracích věnovala již celá řada autorů. Tyto zajímavé poznatky a závěry uvedené v nich, jsou v této bakalářské práci využity a zahrnuty do praktické části práce. Praktická část je zaměřena na výzkum motivace studentů v bakalářském typu a v kombinované formě studia na Univerzitě Jana Amose Komenského v Praze a také na zjištění překážek, které

při studiu pocít'ují. Cílem praktické části je zjistit, co motivuje dospělé se dále vzdělat a jaké bariéry jim ve vzdělavání brání. V rámci kvantitativního výzkumu budou výsledky dotazníkového šetření porovnány s výsledky obsahové analýzy vybraných kvalifikačních prací.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Vzdělávání dospělých je jedna z hlavních oblastí celoživotního učení, která je nejdelší etapou v životě člověka (Veteška, 2016, s. 88).

Do vzdělávání dospělých patří všechny vzdělávací aktivity dospělého člověka, které se uskutečňují prostřednictvím formálního a neformálního vzdělávání (Průcha, Veteška, 2014, s. 302).

Z hlediska reálné praxe je edukace v dospělosti vitální nezbytností a jako taková se postupně stala i předmětem společenského zájmu.

Vzděláváním dospělých se zabývá andragogika. Beneš vymezuje andragogiku jako:

- „vědní obor v systému věd o výchově a vyučování, zaměřený na veškeré aspekty vzdělávání a učení se dospělých;
- studijní obor v programu pedagogických věd, sloužících přípravě budoucích odborníků v oblasti vzdělávání dospělých“ (2014, s. 11).

1.1 Vymezení základních andragogických pojmů

Vzdělávání představuje proces, kterým si účastníci vzdělávání osvojují znalosti, dovednosti a prostřednictvím něhož si rozvíjí své schopnosti (Beneš, 2008, s. 16).

Vzdělání představuje výsledek vzdělávání. Jedná se o vnitřní kvalitu osobnosti a nemůže být přenositelné (Tamtéž, s.16).

Učení je univerzální schopnost člověka produktivně vytvářet nebo měnit své představy, zvyky, chování, schopnosti a dovednosti (Beneš, 2008, s. 17). Andragogika vychází z toho, že člověk se na svých kvalifikacích a kompetencích podílí sám. V posledních letech se uznává hodnota sebeřízeného učení. Z andragogického hlediska je učení zaměřené na zvládnání životní problémů a situací (Beneš, 2014, s. 17–19).

Ve smyslu výše uvedené obecné definice procesu učení je zřejmé, že učení je přímo spojeno s rozvojem lidské společnosti.

1.2 Dospělost

Život člověka probíhá v několika fázích a v rámci základního rozdělení se může vymezit na dětství, dospělost a stáří.

Vágnerová uvádí, že z biologického hlediska je dospělý ten, kdo dosáhl fyzické zralosti. Z psychologického pohledu je vymezení dospělosti složitější, neboť u každého jedince psychosociální zralost probíhá v odlišnou dobu. Tato zralost se projevuje v rozličných oblastech, nejvýrazněji je charakteristická změnou osobnosti, kdy dochází k osamostatnění jedince. Patrná změna se odehrává v socializačním rozvoji a jedinec již není závislý na své původní rodině. Období dospělosti je spjato s novými životními rolemi, kdy jedinec uzavírá manželství, získává profesní stabilitu a stává se rodičem (2007, s. 9–11).

Formálně je za dospělého považován ten, kdo dovršil osmnácti let. Z psychologického i biologického pohledu jde o etapu vrcholu zrání jedince. V dospělosti je dosahováno životní stability a hlavním atributem života v dospělém věku se stává především rodina, zaměstnání a zájmy. Stabilita se projevuje také v pracovním životě a v myšlení (Průcha, Veteška, 2014, s. 87).

U člověka v dospělém věku je patrný rozdíl v myšlení, citění i sociálním chování. Z tohoto důvodu je nezbytné rozdělovat dospělost do několik etap:

- *„časná dospělost (zhruba od 20 do 25–30 let) je přechodným obdobím mezi adolescencí a plnou dospělostí. Dospělost tu vymezujeme s přihlédnutím ke třem kritériím: k věku, k převzetí určitých vývojových úkolů a k dosažení určitého stupně osobní zralosti;*
- *střední dospělost (asi do 45 let) je obdobím plné výkonnosti a relativní stability.*
- *pozdní dospělost je dobou do začátku stáří (tj. asi do 60–65 let);*
- *stáří (jež lze dále dělit na časně a vysoké)“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 168).*

Farková (2009, s. 44) uvádí mezi obvyklé charakteristiky dospělého schopnost vykonávat produktivní práci, dospělý hospodaří se svými věcmi, pořizuje si je a pečuje o ně. Rovněž je schopen bezkonfliktní spolupráce, je samostatný ve svém zaměstnání či studiu, jeho plány jsou realistické. Většinou bydlí samostatně, trávení volného času o samotě nečiní dospělému problém, s opačným pohlavím se dokáže stýkat bez strachu či zábran. Zajímá se o své blízké a pečuje o spokojenost rodiny.

Dle Beneše je možné dospělého člověka vnímat z různých hledisek:

- z biologického hlediska je dospělý ten, který dosáhl fyzické zralosti;
- z právního hlediska je dospělý ten, který dosáhl plnoletosti, má volební právo, právní zodpovědnost, možnost uzavření sňatku atd.;
- ze sociologického hlediska je dospělý ten, který převzal nové sociální role, za nejvýznamnější roli se považuje nástup do pracovního procesu a založení rodiny;
- z psychologického hlediska se zohledňuje stabilita člověka, jeho chování, myšlení a prožívání;
- z pedagogického hlediska je dospělý ten, který vychovává novou generaci;
- z antropologického hlediska a pohledu ontogeneze je nutné si uvědomit, že člověk je závislý na péči. Tato péče spočívá jednak v zajištění biologického přežití, ale také v podpoře učení. Člověk musí přizpůsobit učení svým vývojovým možnostem (2014, s. 101).

1.3 Zvláštnosti ve vzdělávání dospělých

Aby mohlo být vzdělávání dospělých úspěšné, je třeba brát v potaz jisté odlišnosti ve vzdělávacím procesu dospělých.

Pro dospělé jedince účastníci se vzdělávacího procesu jsou typické změny, které souvisí s přirozeným procesem stárnutí. Jedná se o změny tělesné, např. zhoršené vidění i sluch a také psychické změny, ke kterým patří zhoršení paměti, klesá rychlost vnímání, dospělý bývá častěji unavitelnější. Dospělí oproti dětem mají často odlišný postoj k učitelům, obsahu i cíli výuky. Je pro ně velmi důležitá zpětná vazba. Může vznikat situace, kdy dospělý jedinec zapojený ve vzdělávacím procesu je erudovanější než lektor, protože má v dané problematice více pracovních zkušeností. Proto je nutné nechat dospělým ve vzdělávacím procesu možnost aktivně se podílet na řešení problémových okruhů. Dospělý má ke vzdělávání všeobecně odpovědnější přístup. Pro efektivní učení je zapotřebí především to, aby dospělý měl možnost se učit, chtěl se učit a uměl se učit (Zormanová, 2017, s. 45–46).

Vnímání je v kterémkoliv věku ovlivňováno již prožitými životními zkušenostmi, u dospělých jedinců je v porovnání s mladými objektivnější a opatrnější. Duševní

výkonnost u dospělých souvisí také s inteligencí. Převládá potřeba praktického myšlení, proto dospělí často mají pragmatický přístup ke vzdělávání, ve kterém chtějí nalaznout především smysl a cíl (Hladílek, 2009, s. 144).

Mezi činitele, které ovlivňují schopnost člověka se učit, patří především:

- kapacita schopností učení (množství informací, které si může člověk osvojit);
- snadnost učení (rozumí se pohotovost chápání a vnímání);
- zaujatost na učení (výrazný vliv motivace dospělého, roli hrají jeho zájmy a potřeby (Tamtéž, s. 145).

Mezi nezbytné podmínky úspěšného učení dospělých dle Petřkové náleží:

- *„motivace k učení;*
- *způsobilost k učení;*
- *umění učit se (potřebné vybavení dovednostmi);*
- *rozeznávání důležitosti toho, co je třeba se naučit a stanovení vlastních cílů učení;*
- *informovanost o průběhu svého učení a o dosaženém pokroku;*
- *pomoci při organizaci učební činnosti jako předpokladu co nejvyšší pravděpodobnosti studijního úspěchu“ (In: Hladílek, 2009, s. 148).*

Mužik uvádí další nepříznivé faktory, které ovlivňují proces vyučování i učení dospělých, mezi které patří:

- rozdílné zkušenosti dospělých vázaných na přednášenou problematiku. Zkušenosti dospělého získané praxí mohou vést k odmítání přednášených nových informací, pokud zastává jiný názor či zkušenost;
- jednotvárnost v myšlení a jednání mohou způsobovat odmítání řešení problémů, které jsou ve výuce představeny;
- srovnávání řešení ukázkových situací ve výuce s realitou;
- dospělý člověk očekává, že výukou dostane odpovědi na problémy, které řeší v soukromém či pracovním životě a vyžaduje především takové poznatky, jenž využije v praxi. Následkem toho často odmítá teoretická vysvětlení (In: Zormanová, 2017, s. 45-46).

Naopak mezi příznivé faktory Mužík řadí kritičnost, se kterou dospělý vnímá svůj studijní výkon, dále schopnost třídit informace a vytvářet soustavu poznatků. V kontextu celoživotního učení je kladen důraz na sebevzdělávání. Dospělý zapojený ve vzdělávacím procesu má konkrétní představu o tom, co od vzdělávání očekává. Vzhledem ke skutečnosti, že dospělý do svého vzdělávání vynaloží mnoho času a leckdy i finančních prostředků, chce vědět, jaký přínos ze vzdělávání bude mít. Proto je nepostradatelná motivace každého účastníka vzdělávání (In: Zormanová, 2017, s. 47).

Vzdělávání dospělých je součástí vzdělávacího systému a spolu se vzděláváním dětí a mládeže tvoří součást celoživotního učení (Průcha, Veteška, 2014, s. 302).

2 CELOŽIVOTNÍ UČENÍ

Termín celoživotní učení (angl. lifelong learning) nahradil dříve používaný termín celoživotní vzdělávání z důvodu zdůraznění aktivního přístupu člověka ke svému celoživotnímu rozvoji, rovněž ke zdůraznění významu učebních aktivit (i těch, které nemají organizovanou formu). Jedná se o proces, ve kterém se získávají a rozvíjejí různé vědomosti, intelektové schopnosti a praktické dovednosti. Jedná se o neustálou připravenost a ochotu člověka učit se (Veteška, 2016, s. 96).

Do celoživotního učení je zahrnuto veškeré studium, jehož se jedinec v průběhu celého svého života účastní. Do celoživotního učení patří všechny možnosti učení ve vzdělávacích institucích i mimo ně, které tvoří propojený celek umožňující získávání stejných kvalifikací a kompetencí rozdílnými způsoby kdykoliv během celého života (Palán, Langer, 2008, s. 101).

Dle Vetešky (2016, s. 94–96) je celoživotní učení chápáno jako pokračování uvědomělého učení po celou dobu života, na rozdíl od představy, že vzdělávání končí absolvováním školního vzdělávání v nějakém věku. Je zde kladen důraz na snahu o pochopení celoživotního učení jako postoje a životní hodnoty. Učení je součástí života, proto je i vzdělávání nekončící proces. Představuje veškeré vzdělávací aktivity, které dospělý realizuje během svého celého života. Těmito aktivitami je dosahováno zlepšení znalostí, know-how, dovedností či kompetencí. Dospělý je realizuje z osobních, společenských a pracovních důvodů. V praxi by mělo celoživotní učení naučit dospělého jedince, aby se uměl učit. V tomto směru celoživotní učení zahrnuje veškeré vzdělávací aktivity, které mají za cíl rozvíjení znalostí, dovedností a kompetencí jedince a také jeho osobnostní rozvoj a růst a občanské i profesní uplatnění.

V konceptu celoživotního učení mají prioritu socioekonomické cíle, do kterých patří zaměstnatelnost, konkurenceschopnost, ekonomický růst a také boj proti sociálnímu vylučování (Kopecký, 2018, s. 11).

Ve všech případech se zdůrazňuje, že nepostačuje základní kvalifikace, kterou získáme ve formálním vzdělávání, ale je třeba neustále doplňovat, rozšiřovat, inovovat své znalosti a dovednosti. V poslední době se častěji používá pojem celoživotní učení ve snaze zdůraznit osobní zodpovědnost každého člověka za svůj rozvoj prostřednictvím neustálého učení. Celoživotní učení přináší nový pohled na celé vzdělávání. Veškeré

příležitosti k učení, které se uskutečňují ve školních i v neškolních zařízeních jsou propojeny a tvoří jeden celek. Celoživotní učení by mělo lidem umožňovat vzdělávání v různých obdobích jeho rozvoje v souladu s jeho zájmy, úkoly a potřebami. Často se stává, že termín celoživotní vzdělávání, respektive celoživotní učení se ztotožňuje se vzděláváním dospělých, ale nelze ho takto ztotožňovat. Vzdělávání dospělých však tvoří významnou část celoživotního učení (Andragogický slovník, online, cit. 2022-01-05).

Není zcela jasně definován koncept celoživotního vzdělávání a lze se proto setkat v různých národních konceptech s různým chápáním. Přibyl dokonce nově definovaný pojem všeživotní učení, které proniká do všech oblastí života, v celé jeho šíři. Důraz je kladen na propojení formálního i neformálního vzdělávání a informálního učení (Veteška, 2016, s. 97).

V evropském kontextu je tedy třeba se zaměřit na soudržnost formálního vzdělávání, neformálního vzdělávání a informálního učení. Ve vazbě na uznávání získaných kompetencí musí mít neformální vzdělávání a informální učení rovnocenný význam s formálním vzděláváním (Novotná, online, cit. 2022-01-05).

2.1 Formy celoživotního učení

Celoživotní učení zahrnuje prolínání formálního, neformálního a informálního vzdělávání. Všechny tři formy mají svou rovnocennou a nezaměnitelnou hodnotu. Tyto formy jsou blíže specifikovány následovně:

- *„formální vzdělávání (školské) je realizováno ve vzdělávacích institucích, zpravidla ve školách. Legislativa vymezuje funkce, cíle, obsahy, organizační formy a způsoby evaluace formálního vzdělávání. Zahrnuje na sebe navazující vzdělávací stupně – předškolní, základní, střední a vysokoškolský – a účastníci jednotlivých stupňů (žáci, studenti) získají doklad o absolvování: vysvědčení diplom, certifikát apod.“* (Veteška, 2016, s. 97). K tomu Průcha dodává, (2014, s. 22) že ve formálním vzdělávání je učení řízené a záměrné;
- *„neformální vzdělávání probíhá ve vzdělávacích zařízeních podniků, v soukromých vzdělávacích institucích, v organizacích zájmového, sportovního, uměleckého a jiného vzdělávání. Učení dospělých je v tomto vzdělávání*

organizované, ale dobrovolné, bezplatné i probíhající za úplatu. Podstatné je, že toto učení nevede k získání určitého státem uznávaného stupně vzdělání, i když může být ukončeno certifikátem, osvědčením, licencií apod. Edukační procesy neformálního vzdělávání předpokládají zpravidla účast nějakého edukátora, tj. odborného lektora, školitele, instruktora apod.“ (Průcha, 2014, s. 23-24). Příkladem neformálního vzdělávání jsou např. počítačové kurzy nebo kurzy cizích jazyků;

- *„informální učení probíhá v každodenních situacích běžného života v rodině, v zaměstnání, během cestování, při četbě novin, knih a časopisů nebo při poslechu rozhlasu a sledování televize apod., kdy člověk získává poznatky bezděčně, nahodile. Je to vlastně neúmyslné vzdělávání se v průběhu celého života. Na rozdíl od učení ve formálním a neformálním vzdělávání je informální učení nesystematické, nerealizuje se v institucích, není organizované, nýbrž spontánní. Avšak role informálního učení je pro život každého člověka obrovská a nenahraditelná“ (Průcha, 2014, s. 24).*

Průcha také příkládá důležitost sociálnímu prostředí či instituci, ve které ke vzdělávání dochází (Tamtéž, s. 24).

2.2 Etapy celoživotního učení

Celoživotní učení tvoří dvě základní etapy, kterými jsou počáteční a další vzdělávání. Počáteční vzdělávání obsahuje veškeré vzdělání, kterého jedinec dosáhne před prvním vstupem na pracovní trh. Zahrnuje základní, střední a terciární vzdělávání. Realizuje se především, když je člověk mladý a jeho ukončení může být kdykoliv po splnění povinné školní docházky, nástupem do zaměstnání nebo přechodem mezi ekonomicky neaktivní občany (MŠMT, Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 9).

Vyhánková (2007, s. 10) doplňuje, že se jedná o vzdělávání, které se uskutečňuje ve školách a vede k získání určitého stupně vzdělání.

Další vzdělávání probíhá v různých institucích po ukončení počátečního vzdělávání, tedy po dosažení určitého stupně vzdělání a po prvním vstupu na trh práce. Do dalšího vzdělávání patří profesní, zájmové a občanské vzdělávání. Zaměření dalšího

vzdělávání je velice různorodé, jeho zaměření je směřováno na rozvoj postojů, znalostí, vědomostí, dovedností a kompetencí k posílení konkurenceschopnosti (MŠMT, Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 9).

Vyhnánková uvádí, že: „*další vzdělávání probíhá poté, co skončilo počáteční vzdělávání, a tudíž nazývá vzdělávání dospělých ve školách vedoucí k získání stupně vzdělávání dalším vzděláváním*“ (2007, s. 11).

Další profesní vzdělávání je poskytováno dospělým, kteří ukončili počáteční vzdělávání. Jde především o prohlubování a rozvíjení svých znalostí a dovedností, které vyžaduje výkon určité profese. Přímou navazuje na profesní uplatnění jedince a zároveň na jeho ekonomickou aktivitu. Další profesní vzdělávání lze rozdělit na:

- kvalifikační vzdělávání – podstatou je prohloubení a rozšíření kvalifikací, zaškolení a zaučení;
- rekvalifikační – změna původní kvalifikace za novou kvalifikaci;
- normativní – absolvování tohoto vzdělání vyžaduje norma, zpravidla zákonná norma (Palán, Langer, 2008, s. 96-98).

Občanské vzdělávání je chápáno jako: „*formování vědomí práv a povinností osob a jejich rolích občanských, politických, společenských i rodinných a způsoby, jak tyto role zodpovědně a účinně naplňovat*“ (Tamtéž, s. 98).

Zájmové vzdělávání kultivuje dospělého jedince, probíhá na základě jeho zájmů. Dotváří a kultivuje osobnost. Charakterizuje ho zájem účastníka, volný čas, dobrovolnost, svoboda výběru, místní příslušnost, uspokojení potřeb, pestrost obsahu, otevřenost a aktivita (Šerák, In: Palán, Langer, 2008, s. 99).

Zájmové vzdělávání probíhá sebevzděláním nebo ve formální či neformální organizaci, která se specializuje na různorodé zájmy. Organizace se při zájmovém vzdělávání také nemusí specializovat na oblast zájmu, ale díky své činnosti působí výchovně (Zormanová, 2017, s. 31).

2.3 Význam celoživotního učení

Myšlenka celoživotního učení člověka není novinkou. Již Jan Amos Komenský přišel s myšlenkou vzdělávání po celý život, kdy hlásal, že člověk by měl na sobě

pracovat jak v dospělosti, tak i ve stáří a po celý život se zdokonalovat. Zdůrazňoval, že vzdělávání nikdy nekončí a je neustálé (Palán, Langer, 2008, s. 12).

Celoživotní učení představuje významný nástroj všech zemí k dosažení vysoké a udržitelné životní úrovně, jde především o zaměstnatelnost, konkurenční schopnost ekonomiky, sociální soudržnost a také aktivní občanství. Přínos jedince je spatřován v jeho seberealizaci (Veteška, 2010, s. 9).

V roce 2000 se v Lisabonu uskutečnilo zasedání Evropské rady a jeho závěry se formulovaly do dokumentu Memorandum o celoživotním učení, kde bylo vymezeno šest hlavních cílů vymezujících základ celoživotního učení, které uvádí Hladílek (2009, s. 139–140):

- nové základní dovednosti pro všechny – důraz na získání kompetencí v oblasti informační gramotnosti, znalosti jazyků, schopnost učit se (zahrnuje motivování sebe sama), sociální dovednosti (zdravá sebedůvěra, přijímání odpovědnosti za rizika);
- více investic do lidských zdrojů – tento cíl se soustřeďuje na vypracování podmínek pro celoživotní učení, především v podnikových systémech vzdělávání a v umožnění kurzů na profesní dovednosti zaměstnanců;
- inovace ve vyučování a učení – přizpůsobení vyučovacích metod i forem s ohledem na specifické potřeby jednotlivců, využití informačních technologií;
- oceňování učení – transparentní systém hodnocení účasti i výsledků učení tak, aby byly pro daného jedince přenositelné v rámci Evropské unie;
- přehodnocení poradenství – dostatečná přístupnost kvalitních informací o vzdělávání, které by měly být také dostupné prostřednictvím informačních technologií;
- přiblížení se domovu – využíváním informačních a komunikačních technologií v domovském prostředí učícího je poskytována příležitost k celoživotnímu učení.

K významným konceptům celoživotního učení v České republice patří Strategie celoživotního učení ČR, která vznikla v participaci Národního ústavu odborného vzdělávání a představuje ucelený koncept celoživotního učení. Vládou ČR byl schválen usnesením č. 761 ze dne 11. 7. 2007. Bylo zde vytyčeno sedm strategických směrů vztahující se k soustavě celoživotního učení:

- uznávání a prostupnost;
- rovný přístup;
- funkční gramotnost;
- sociální partnerství;
- stimulace poptávky;
- kvalita;
- poradenství (MŠMT, Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 54–64).

V říjnu 2020 vláda schválila Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ (Strategie 2030+). Součástí strategie je vymezení především dvou strategických cílů:

1. *„zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní a osobní život;*
2. *snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů“* (MŠMT, Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, 2020, s. 5).

Celoživotní učení přispívá k nabytí nových vědomostí a znalostí každého jedince, rozvíjí ho a obohacuje jeho život. Rozšiřuje možnosti ve společenském uplatnění, ať už je to na pracovním poli či nám tyto znalosti obohacují všeobecný přehled. Čím vyšší vzdělanost ve společnosti je, tím lépe se každá země může vypořádat s nezaměstnaností. Pomocí vzdělávání si jedinci v rámci společnosti předávají kulturní i společenské hodnoty. Úroveň dosaženého vzdělání ovlivňuje úroveň celé společnosti.

3 MOTIVACE

Motivace je hybnou silou člověka, pomocí které je dosahováno žádoucích cílů. V této poslední kapitole teoretické části bude představena charakteristika motivace, motiv a potřeba. Dále bude objasněna problematika motivace dospělých k učení a také problematika bariér, se kterými se dospělí potýkají v rámci svého vzdělávání.

3.1 Charakteristika motivace, motiv a potřeba

Pojem motivace má svůj původ v latinském slově „movere“, které znamená hýbat. Motivaci lze dle Plhákové definovat a chápat jako: *„souhrn všech intrapsychických dynamických sil neboli motivů, které zpravidla aktivizují a organizují chování i prožívání s cílem změnit existující neuspokojivou situaci nebo dosáhnout něčeho pozitivního“* (2003, s. 319).

Plháková dále uvádí, že síla motivu má vliv na intenzitu a kvalitu chování. Projevuje se vytrvalostí a intenzivní potřeby tak mohou zcela ovládnout prožívání člověka (Tamtéž, s. 319).

Dle Nakonečného (1998, s. 454) je motivace spjata s vnitřní pohnutkou chování, naproti tomu způsob chování souvisí s konkrétní situací. Smysl a cíl motivace spočívá v dosažení nějakého cíle, který vyjadřuje vnitřní potřebu člověka.

Vacínová (2007, s. 59–60) vymezuje motivaci jako interakci vnějších i vnitřních podmínek v čase a prostoru, jejímž výsledkem je motiv, který vyvolává určité chování. Motivem je vnější nebo vnitřní potřeba jedince. Současně může působit více motivů stejnou intenzitou, kdy je jedinec schopen se na základě zkušeností a kognitivních procesů rozhodnout pro jeden převládající motiv. Nastane-li však situace, kdy působí více motivů současně stejnou silou a ve stejný čas, zároveň projevující se nerozhodností jedince, dochází častokrát k náročným životním situacím. Aktualizuje-li se současně dvě nebo více potřeb, může nastat situace, ve které jedinec vnímá pozitivní i negativní intenzivní hodnotu, kdy vzniká tzv. motivační konflikt. Motivační konflikty se vymezují jako konflikty dvou pozitivních sil, dvou negativních sil, konflikty jedné pozitivní a jedné negativní síly nebo konflikty několika pozitivních a několika negativních sil.

Armstrong (2006, s. 263) rozděluje motivaci na vnitřní a vnější. Do vnitřní motivace patří faktory, které si lidé vytváří sami a které ovlivňují chování lidí určitým způsobem, např. zodpovědnost a samostatnost. Jako vnější motivace může působit pochvala, povýšení či zvýšení platu atd. Jedná se o podněty vnějšího okolí.

Valentínyová (2014, s. 7) charakterizuje motivaci jako jeden z nejsilnějších, nejzvláštějších a nejdůležitějších psychických jevů. Uvádí, že motivaci tvoří veškeré prožitky a touhy, kterých se člověk snaží dosáhnout.

Základ motivace tvoří motiv. Motivem chápeme pohnutku, potřebu či příčinu a chování jedince. Tyto potřeby lze rozdělit na vnitřní a vnější. Vnější potřeby jsou součástí sociálního prostředí a k vnitřním pohnutkám patří dispoziční činitelé, jako jsou pudy, emoce, ale také činitelé, které dospělého v průběhu jeho života ovlivňují v důsledku výchovy, např. hodnoty, postoje a normy (Vacínová, 2007, s. 59).

Dle Nakonečného (2014, s. 15) lze motivaci chápat jako intrapsychicky probíhající proces, který vychází z konkrétní potřeby a výsledkem je žádoucí vnitřní stav, který je vyvolán vnitřní či vnější potřebou. Vnitřní příčinu chování představuje motiv, který přináší nějaké uspokojení.

„Potřeba signalizuje stav nějakého strádání či nedostatku člověka. Potřeby jsou v tomto smyslu prožívány jako specifické pocity, např. potřeba jídla jako pocit hladu“ (Nakonečný, 2014, s. 162).

Nakonečný (2014, s. 165–166) uvádí ve své publikaci také jednu z neznámějších teorií potřeb, a to hierarchickou teorii potřeb. Vytvořil ji americký humanistický psycholog Abraham Harold Maslow, který rozdělil potřeby do hierarchie na základě jejich naléhavosti. Tyto potřeby dělí na fyziologické, na vyšší a vývojově nejvyšší, kam spadají potřeby růstu. Principem této teorie je uspokojování nejprve nižších fyziologických potřeb a teprve po uspokojení těchto potřeb lze uspokojovat potřeby vyšší. Na nejnižším patře pyramidy se nacházejí potřeby fyziologické (spánek, hlad, žízeň), potřeba jistoty (potřeba chránit), uprostřed pyramidy se nachází potřeba náležitosti a lásky (potřeba někam patřit). Téměř na vrcholu se vyskytuje potřeba úcty a uznání (potřeba úspěchu) a vrchol pyramidy náleží potřebě seberealizace (sebenaplnění).

Obrázek 1: Maslowova pyramida potřeb



Zdroj: Teorie motivace podle Maslowa, online, cit. 2021-20-11

3.2 Motivace dospělých k učení

Motivace k učení u dospělých se liší od motivace k učení a vzdělávání dětí především skutečností, že školní docházka je povinná. Dospělý však vstupuje do vzdělávacího procesu dobrovolně.

Dle Beneše (2014, s. 104–105) ovlivňuje účast na dalším vzdělávání např. společenské klima a společenský rámec ve vztahu k učení, životní situace, ve které se dospělý jedinec nachází, osobnostní charakteristika a okolí a vztahy. Motivy dospělého jedince k učení jsou různorodé, mohou jimi být např. touha po uznání a prestiži, uznání rodiny, zájem o studovaný obor, ve kterém získá nové vědomosti, radost z nového poznání, touha po společenském uznání nebo po sociálním kontaktu, snaha získat vysokoškolský titul, vlastní seberealizace. Většinou však působí celý komplex motivů. Motivy nemusí být po celou dobu dosahování konkrétního cíle stejné, ale mohou se průběžně měnit. Vycházejí ze sociálního zázemí, proto motivace dospělých jedinců z různých sociálních vrstev je rozdílná. Motivy k učení ovlivňuje také naše přechodní zkušenost s učením a vzděláváním.

Beneš rozděluje typologii motivů k učení u dospělých jedinců následovně:

- **sociální kontakt** – lidé touží poznat nové kontakty a navázat možné přátelství;

- **sociální podněty** – účastníci chtějí získat prostor, kde nejsou zatěžováni každodenními frustracemi;
- **profesní důvody** – touha po zajištění zaměstnání ve svém oboru, získání znalostí;
- **spolupráce na politickém, především komunálním životě** – zlepšení svých schopností účasti na komunálním životě;
- **vnější očekávání** – účastník vzdělávání studuje na základě požadavku zaměstnavatele, přátel či rodiny;
- **kognitivní zájmy** – jedná se o motivaci, která pramení z vlastní hodnoty znalostí a jejich získávání (2014, s. 106).

Beneš dále publikuje: *„že se motivy jednotlivých skupin lidí od sebe liší a motivační rozdíly se dají zjistit podle věku, podle socioekonomického statusu, dosaženého vzdělání, podle pohlaví a životních okolností“* (Tamtéž, s. 106).

Také Hladílek uvádí, že většinou působí řada propojených motivů, z nichž jeden je v převaze (2009, s. 145).

Šíři těchto motivů uvádí Somr následovně:

- *„únik z nudy, pocitu osamění, nepotřebnosti, zbavení se obtíží ve společenském životě, kompenzaci nedostatků ve vzdělávání“;*
- *potřebu získat vědomosti, osvojit si dovednosti a zaujímat postoje, které mohou usnadnit vlastní pracovní postup a které rozšiřují i možnosti většího sebeuplatnění“;*
- *nadřazení společenského prospěchu, jako výsledku realizace společensky prospěšných cílů naplňovaných osvojenými vědomostmi, postoji a dovednostmi“;*
- *potřebu získat nové přátele, společenské kontakty, radost ze skupinových aktivit, ocenění studijních úspěchů skupinou i spolupracovníky“;*
- *potřebu splnit očekávání nějaké autority (blízké osobě), zaměstnavatele, rodiny, zájmové skupiny, přátele“;*
- *potřebu učit se jen pro radost z poznávání, nevázat se jen na dílčí cíl, ten se může objevit později“* (In: Hladílek, 2009, s. 145).

„Motivy dospělých ve vzdělávání se velmi odlišují v závislosti na věku, pohlaví, dosaženém vzdělání, socioekonomickém statusu, životní fázi, rodinném stavu, počtu dětí, místu bydliště. Z hlediska věku je motivace ke vzdělání u mladší populace spojena s pracovní kariérou, zatímco u starší generace představuje vzdělávání možnost efektivního trávení času“ (Zormanová, 2017, s. 48).

Armstrong uvádí, že dospělí motivují k učení vlastní dosažené výsledky. Důležitost přikládá schopnosti koncentrovat se na učení a na schopnosti zapamatovat si probíranou látku v delším časovém horizontu (In: Zormanová, 2017, s. 48).

Beneš uvádí, že z výzkumů ze západních zemí, je pro dospělé hlavním důvodem k účasti na dalším vzdělávání výkon jejich profese (2014, s. 106).

Rabušicová také publikuje, že nejčastější motivací pro dospělé k účasti na formálním vzděláváním je motiv vztahující se k pracovním důvodům. Oproti tomu v neformálním vzdělávání převažuje motiv vztahující se k nepracovním důvodům (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 109).

3.3 Bariéry ve vzdělávání dospělých

Dospělého člověka ovlivňují různé faktory pro zapojení se do vzdělávacího procesu. Je ovlivňován pozitivními podmínkami a příležitostmi, ale také bariérami, které mají na vzdělávání negativní vliv. Mohou to být osobnostní, situační či institucionální bariéry (Průcha, Veteška, 2014, s. 51).

Cross (In: Rabušicová, 2008, s. 99) tyto bariéry charakterizuje blíže:

- osobnostní bariéry se vztahují k postoji a k sebevnímání tak, jak se dospělý vidí v procesu učení, např. si připouští věk a již se na učení necítí nebo si nevěří;
- situační bariéry plynou z aktuální situace dospělého člověka. Patří sem nedostatek času, peněz atd.;
- mezi institucionální bariéry patří nedostatek informací, nedostatek vhodných studijních příležitostí či kvalita vzdělávací akce.

Barták pojednává o rozdělení bariér na osobní a situační. Mezi nejčastější bariéry ve vzdělávání dospělých uvádí nedostatek času, financí, sebevědomí, ale také překážka

skloubení studia s osobním a profesním životem. Mezi osobní bariéry zařazuje slabé sebevědomí, nedostatek motivace a nedůvěru v efektivnost. Situační bariéry jsou limitovány možnostmi dospělého k učení. Řadí k nim nedostatek finančních prostředků ke studiu, zdravotní důvody, nedostatek času, percepční bariéry, bariéry kultury, pracovního prostředí, intelektuální a výrazové bariéry a emoční bariéry (2021, s. 29–31).

Dle Bartáka jsou některé z výše uvedených bariér označovány jako bariéry socializace, které jsou zastoupeny všude tam, kde je zacíleno na předávání poznatků. Jsou jimi:

- bariéry percepční – jedná se o překážky spojené s vnímáním podstaty problému;
- bariéry kultury – souvisí s dodržováním předpokládaných norem a závisí na enkulturaci a socializaci dospělého jedince vycházejících z jeho kultury;
- bariéry pracovního prostředí – prostředí může být někdy rušivým elementem projevující se např. v nedůvěře mezi spolupracovníky, v nedostatku podpory při osobním rozvoji;
- intelektuální a výrazové bariéry – souvisí s nedostatečnou intelektuální výzbrojí;
- emocionální bariéry – strach ze selhání či obava z neznámého (Barták, Demjanenko, 2021, s. 50-53).

Zkoumáním bariér ve vzdělávání dospělých se zabývala řada výzkumů. Bočková mezi nejčastější bariéry celoživotního učení uvádí:

- *„tradiční vnímání vzdělávání jako vzdělávání dětí a mládeže;*
- *starší generace se účastní celoživotního vzdělávání méně než mladší generace;*
- *lidé s nižším vzděláním se účastní celoživotního vzdělávání méně než lidé s vyšším vzděláním;*
- *dostupnost celoživotního vzdělávání. Instituce poskytující celoživotní vzdělávání se nacházejí především ve větších městech;*
- *pracovní povinnosti mohou být překážkou v účasti na celoživotním vzdělávání;*

- *rodinné povinnosti mohou být překážkou v účasti na celoživotním vzdělávání;*
- *nabídka vzdělávacích aktivit není v souladu se zájmem a potřebami jednotlivců;*
- *finanční dostupnost vzdělávacích aktivit;*
- *zdravotní problémy“ (In: Zormanová, 2017, s. 48).*

Vymezením bariér se zabývala také Svatošová, která mezi nejčastější vnitřní bariéry uvádí nedostatek sebevědomí, nedostatek času, malou motivaci a další (Tamtéž, 2017, s. 48).

Zormanová publikuje také výsledky mezinárodního projektu BADED¹, který zjistil hlavní bariéry v dalším vzdělávání dospělých:

- *„nedostatek finančních prostředků;*
- *nedostatek času;*
- *rodinné povinnosti, například péče o děti a jiné závislé osoby;*
- *rodinné problémy;*
- *nízká dostupnost dalšího vzdělávání v dané lokalitě;*
- *nedostatečně silná vůle;*
- *obavy ze studia a jeho náročnosti;*
- *nízká důvěra ve své schopnosti;*
- *nedostatek psychické podpory;*
- *jiné priority, jakými je trávení času s přáteli či rodinou;*
- *špatné osobní zkušenosti se systémem vzdělávání nebo školení“.*

Zpoplatněné vzdělávání je jednou z příčin, kvůli které se nakonec mnoho dospělých rozhodne neúčastnit se dalšího vzdělávání. Dojíždění za vzdělávacími aktivitami se dá v současné době snadno vyřešit např. distanční formou vzdělávání s pomocí moderních informačních technologií.

Frk se také zabývá informačními technologiemi a uvádí, že z hlediska forem a metod je upřednostňováno distanční vzdělávání, sebevzdělávání a další inovace

¹ BADED – Barriers in Adult Education (Bariéry ve vzdělávání dospělých). Tento mezinárodní projekt probíhal od 08/2006 do 07/2008.

v podobě e-learningu apod., tedy takové vzdělávání, které je flexibilní k potřebám jednotlivců. Informační společnost umožňuje díky technologiím kooperativní vzdělávání s prakticky neomezeným rozsahem vzdělávacího obsahu (online, cit. 2022-01-05).

Mezi hlavní bariéry ve vzdělávání je uváděn především nedostatek času (Beneš, 2014, s. 104). Většina dospělých, kteří si doplňují své vzdělání prostřednictvím formálního či neformálního vzdělávání, mají rodiny, profesní život a často je těžké všechny tyto povinnosti skloubit se vzdělávací aktivitou.

Mimořádná situace spojená s COVID-19 je dalším zlomem v historii, který zdůrazňuje význam neformálního vzdělávání dospělých. Dnes je dokonce potřebnější než kdykoli předtím, zejména pro lidi, kterým bariéry ve vzdělávání zhoršila současná situace spojená s COVID-19. Vycházejí z průzkumů, jako např. konkrétně z průzkumu OECD² PIAAC³, u dospělých s nižší úrovní vzdělání, s hůře placenými pracovními místy je nejméně pravděpodobné, že se účastní vzdělávání dospělých. Podobně je to i v případě starší populace. Globální pandemie pravděpodobně pro tyto skupiny lidí prohloubí a vytvoří další bariéry ve vzdělávání (Boeren, et al., 2020, online, cit. 2022-01-05).

Na uvedené skutečnosti poukázala podobně i Evropská asociace pro vzdělávání dospělých (EAEA⁴), která ve svém prohlášení z dubna 2020 uvádí, že neformální vzdělávání hraje klíčovou roli při sociálním začleňování nejzranitelnějších skupin ve společnosti, které nejvíce trpí krizí, protože to nejsou jen osoby, které jsou vystaveny velkému riziku ztráty zaměstnání a ztráty příjmu, ale také osoby, kterým často chybí počítačové, digitální dovednosti a přístup k informačním technologiím, tedy to, co je potřebné k účasti na online vzdělávání (EAEA, online, cit. 202-01-05).

² OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj).

³ PIAAC – Programme for the International Assessment of Adult Competencies. (Mezinárodní výzkum dospělých). Tento výzkum je pořádán organizací OECD.

⁴ EAEA – European Association for the Education of Adults (Evropská asociace pro vzdělávání dospělých).

PRAKTICKÁ ČÁST

4 OBSAHOVÁ ANALÝZA A DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ

Po zvolení výběru tématu bakalářské práce autorka zjistila, že na téma motivace dospělých k formálnímu vzdělávání bylo napsáno a obhájeno mnoho kvalifikačních prací. Proto jí přišlo zajímavé zanalyzovat dosavadní poznatky těchto empirických šetření a následně je porovnat s vlastním výzkumem prostřednictvím dotazníkového šetření.

K tomuto účelu byla vybrána metoda obsahové analýzy, jejímž cílem bylo zjistit, jaký typ motivace převažuje u dospělých respondentů ve vybraných kvalifikačních pracích.

4.1 Cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření je analýza motivačních faktorů, které vedou dospělé k účasti na dalším formálním vzdělávání na vysoké škole. Zároveň s motivačními faktory byly zanalyzovány také bariéry, které při svém studiu dospělí pocítují.

K tomuto cíli byly vytyčeny dílčí cíle:

- zjistit, jaký motiv k účasti na dalším formálním vzdělávání bude zastoupený v nejvyšší míře;
- zjistit, kterou bariéru při studiu pocítují dospělí zapojení ve formálním vzdělávání nejvíce;
- zjistit, jak vysoké procento z oslovených respondentů plánuje pokračovat v navazujícím magisterském studiu.

4.2 Hypotézy

Dle Gavory pojem hypotéza značí vědecký předpoklad a je vyvozen z vědecké teorie. Dále uvádí, že hypotéza může být také vytvořena na základě osobní zkušenosti či pozorování výzkumníka (2000, s. 50).

Dle Gavory je důležité se při stanovování hypotéz řídit třemi zlatými pravidly hypotézy:

1. „*hypotéza je tvrzení. Vyjadřuje se oznamovací větou. Na konci výzkumu musíme toto tvrzení přijmout nebo vyvrátit;*
2. *hypotéza vyjadřuje vztah mezi dvěma proměnnými;*
3. *hypotéza se musí dát testovat (empiricky zkoumat). Její proměnné se musí dát měřit nebo kategorizovat“ (2000, s. 53).*

V rámci tohoto výzkumného šetření byly na základě vytyčených cílů stanoveny následující hypotézy:

H1: Hlavní motivační faktor k formálnímu vzdělávání je více spjat s lepším pracovním uplatněním než s osobním rozvojem.

Stanovení této hypotézy vycházelo ze studia odborných zdrojů, kde bylo zjištěno, že hlavní motivace ke vzdělávání je spojena s výkonem profese.

H2: Nejčastější bariérou během studia převažuje nedostatek času ke studiu nad finanční zátěží.

Tato hypotéza vychází z předpokladu, že většinu oslovených respondentů tvoří dospělí jedinci, kteří pracují, mají rodinný život a na studium jim nezbyvá tolik času, než se před zahájením studia domnívali.

H3: Respondenti, kteří plánují pokračovat v navazujícím magisterském studiu, mají podporu od svého okolí větší než respondenti, kteří neplánují nebo nevědí, zda budou pokračovat v navazujícím magisterském studiu.

Existuje předpoklad, že u oslovených respondentů na pokračování v navazujícím magisterském studiu hraje důležitou roli také skutečnost, zda oslovení respondenti mají od svého okolí podporu ke studiu či nikoliv.

4.3 Metodologie výzkumného šetření

Pro výše vytyčené cíle výzkumného šetření byla zvolena kvantitativní forma výzkumu, a to konkrétně obsahová analýza a dotazník vlastní konstrukce.

Chráška charakterizuje kvantitativní výzkum jako: „*záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy*“ (2016, s. 11).

K výhodám kvantitativního výzkumu patří jeho časová nenáročnost, většinou pracuje s obsáhlým množstvím dat a velkým vzorkem respondentů. Pomocí přesných numerických dat umožňuje statistické zpracování. Výzkumník se snaží o odstup od zkoumaných jevů, a tím je zabezpečena jeho nestrannost.

Průkopníkem kvantitativní metody obsahové analýzy byl Bernard Berelson, který ji charakterizoval jako výzkumnou metodu umožňující objektivní, systematický a kvantitativní popis obsahu textu. Musí být vymezen cíl zkoumání, výzkumná otázka a hypotéza (Sociologická encyklopedie, online, cit. 2021-11-20).

Dle Gavory (2000, s. 118) je obsahová analýza důležitá především v oblasti výchovy a vzdělávání, jelikož tato oblast poskytuje velké množství textů, kterými jsou např. školské zákony, učební osnovy, charakteristiky žáků či písemné úkoly žáků.

Další výzkumnou metodou byl zvolen dotazník vlastní konstrukce. Dotazník je spojován s dotazováním a jedná se o nejčastější metodu pro získávání hromadných údajů. Pomocí dotazníků je získáváno velké množství informací, jejichž získávání není časově náročné (Gavora, 2000, s. 99).

Osoba vyplňující dotazník, se nazývá respondent. Jednotlivé prvky dotazníku se nazývají otázky nebo položky. Podle toho, jak respondent na dané položky odpovídá, rozdělujeme položky na uzavřené, polouzavřené a otevřené. Uzavřená položka již předem respondentovi nabízí naformulovanou odpověď, její vyhodnocení je snadné. U otevřené položky není odpověď předem nabízena a respondent má volnost ve vlastním vyjádření. U polouzavřených položek si respondent může zvolit z již předem nabízených odpovědí. Aby se eliminovalo riziko, že respondentovi ani jedna nabízená odpověď nevyhovuje, jsou odpovědi doplněny také o jinou možnost, kde respondent zvolí odpověď podle svého uvážení (Gavora, 2000, s. 99-104).

V úvodu dotazníku by měl být představen smysl dotazníkového šetření a měly by být vysvětleny pokyny k vyplnění dotazníku.

Otázky v dotazníku by měly být jasně formulovány a všichni respondenti jim musí rozumět stejným způsobem. Na položené otázky musí umět respondenti odpovědět,

otázky musí být pro respondenty smysluplné, jednoduché a neměly by být předpojaté (Gavora In: McMillan, Schumacherová, 2000, s. 100–101).

Otázky z dotazníku by měly být vyzkoušeny v předvýzkumu, kde se výzkumník ujistí, že respondenti všemu rozumí. V případě nějakého nedorozumění má výzkumník možnost znění otázek upravit tak, aby respondentům bylo vše jasné a ve vlastním dotazníkovém šetření se tak předejde nedorozumění (Gavora, 2000, s. 101).

Pro ověření srozumitelnosti otázek v dotazníku byl proveden také předvýzkum pro ujištění, že respondenti jsou se vším srozuměni. Předvýzkumu se zúčastnilo celkem 22 respondentů a na základě jejich zpětné vazby bylo znění otázek upraveno a vynechána otázka s volným prostorem k vyjádření.

Následně byl spuštěn elektronický dotazník prostřednictvím webového odkazu na www.surveo.cz, který byl spuštěn od 5. 11. 2021 do 15. 12. 2021, celkem 41 dní.

Dotazník obsahoval 14 otázek, z toho bylo 12 otázek uzavřených a 2 otázky polouzavřené.

Po skončení sběru dat byla data stažena a vyhodnocena v tabulkovém procesoru Microsoft Excel. Ze získaných dat byly následně vytvořeny tabulky, které uvádí absolutní četnost výskytu jednotlivých odpovědí. Tyto tabulky sloužily jako výchozí zdroj pro vytvoření grafů, které znázorňují relativní četnost výskytu jednotlivých odpovědí pro přehlednější znázornění celého šetření.

4.4 Výzkumný soubor a oblast šetření

Vlastní výzkumné šetření se uskutečnilo prostřednictvím dotazníkového šetření, pomocí kterého byly zkoumány hlavní motivy a bariéry studentů Univerzity Jana Amose Komenského.

Výzkumný soubor byl tvořen dospělými respondenty, kteří studují na Univerzitě Jana Amose Komenského v Praze v bakalářském typu studia v kombinované formě. Bylo osloveno celkem 886 respondentů ze všech programů, které Univerzita Jana Amose Komenského v Praze nabízí v kombinované formě v bakalářském typu studia. Respondenti byli osloveni pomocí e-mailové korespondence s prosbou o vyplnění dotazníku 5. 11. 2021 a po 3 týdnech byli respondenti opět kontaktováni za účelem

poděkování vyplnění dotazníku a také s připomenutím vyplnění dotazníku respondentům, kteří dotazník nevyplnili. Tímto krokem se podařilo získat další respondenty.

Z 886 oslovených respondentů vyplnilo dotazník celkem 489 respondentů. Všechny dotazníky byly řádně vyplněny a mohly být použity pro výzkumné šetření. Návratnost dotazníkového šetření byla 55 %. Přestože Gavora (2000, s. 107) uvádí za požadovanou minimální návratnost 75 %, je tento reprezentativní vzorek považován za plnohodnotný, neboť vzhledem k obtížnosti získat návratnost 75 % se připouští i nižší návratnost.

5 OBSAHOVÁ ANALÝZA

Při kvantitativní obsahové analýze je dle Gavory třeba dodržovat následující postup:

- **vymezení základního souboru textů.** Do základního souboru náleží veškeré texty, které souvisí s vymezením dané problematiky. Může se jednat o jeden text, ale i o soubor textů. Je patrné, že základní soubor by mohl být velmi rozsáhlý a obsahová analýza by byla časově náročná. Proto je nutné udělat výběr textů ze základního souboru. Vybrané texty se nazývají výběrový soubor;
- **vymezení významové jednotky.** Jedná se o významovou jednotku textu, kterou zpravidla může tvořit slovo, soubor více slov, větší část textu, v některých případech může významovou jednotku tvořit i celý text. Významová jednotka se v textech vyhledává a zaznamenává;
- **stanovení analytických kategorií.** Kategorie mají za cíl klasifikovat významové jednotky. Vycházejí z daného výzkumného problému a ze stanovené hypotézy. Stanovení správných analytických kategorií je klíčovým momentem obsahové analýzy. Analytické kategorie musí splňovat tyto požadavky: přiměřenost ke zkoumanému problému, musí být vyčerpávající a musí zahrnovat každý prvek zkoumaného problému. Kategorie se musí vylučovat a nepřekrývat se. Významová jednotka, která vstupuje do jedné kategorie, nesmí vstupovat současně do druhé kategorie. Analytických kategorií si ve výzkumu můžeme zvolit libovolné množství, které se mohou následně rozdělit do subkategorií;
- **kvantifikace analytických kategorií.** Zjišťuje se frekvence analytických kategorií jako je absolutní počet, relativní počet či průměry. Obvykle se hledá korelace mezi kategoriemi. Tato frekvence výskytu se řadí do přehledných tabulek, může se vyjádřit také graficky. Kvantifikovat se mohou pouze ty kategorie, kterých je dostatečné množství. V případě, že jevy nejsou zastoupeny v každé kategorii, neumožňuje to tak statistické zevšeobecnování;
- **interpretace zjištěných frekvencí.** Kvantitativní údaje zjištěné obsahovou analýzou se následně vysvětlí a interpretují (2000, s. 118–119).

5.1 Interpretace zjištěných výsledků vlastní obsahové analýzy

Do obsahové analýzy bylo vybráno 25 obhájených kvalifikačních bakalářských a diplomových prací od roku 2010 do roku 2021, ve kterých byla stěžejním tématem motivace dospělých k formálnímu vzdělávání. Cílem empirického šetření ve všech pracích bylo zjištění motivace dospělých, kteří byli zapojeni do formálního vzdělávání. Empirické šetření ve všech případech bylo provedeno pomocí dotazníkového šetření v rámci kvantitativního výzkumu. Všechny kvalifikační práce byly obhájeny známkou výborně nebo velmi dobře.

Cílem obsahové analýzy bylo zjistit motiv dospělých ke studiu ve formálním vzdělávání zastoupený v nejvyšší míře. Na základě tohoto cíle byla položena následující výzkumná otázka.

V: Jaký motiv u dospělých ve výběrových kvalifikačních pracích je zastoupen v nejvyšší míře?

Na základě stanovení výzkumné otázky byla stanovena následující hypotéza.

H: Dospělí účastníci formálního vzdělávání nejčastěji uvádí motiv spojený s pracovními důvody než z mimopracovních důvodů.

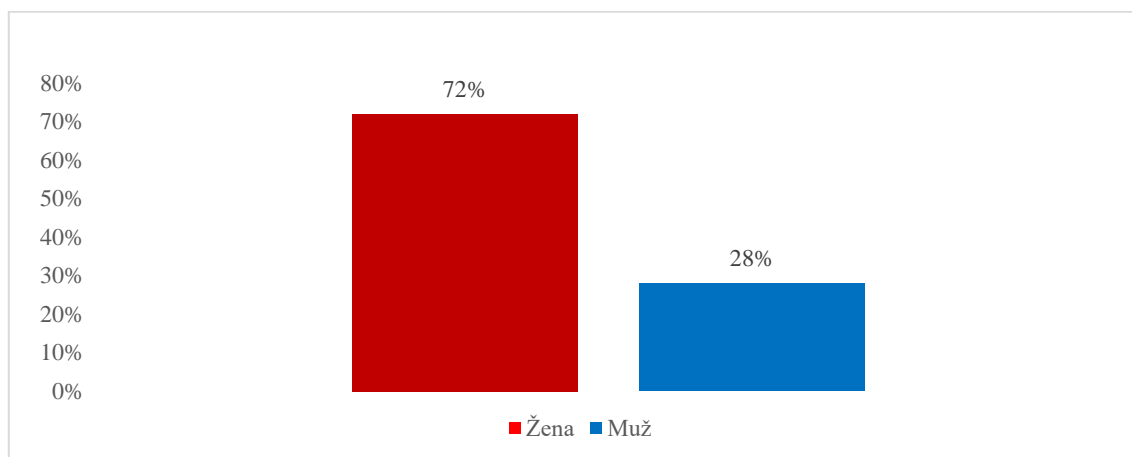
Tato hypotéza vycházela ze studia odborných zdrojů, kde bylo zjištěno, že hlavní motivace ke vzdělávání je většinou spojena s výkonem profese.

Základní soubor tvořilo 25 vybraných obhájených kvalifikačních prací od roku 2010 do roku 2021, kde autoři těchto prací zjišťovali hlavní motivaci dospělých k formálnímu vzdělávání.

Do výběrového souboru byla vybrána pouze empirická část výzkumu, ve které autoři zjišťovali a shrnovali zastoupené motivy dospělých k formálnímu vzdělávání.

Významovou jednotku tvořil motiv k formálnímu vzdělávání zastoupený v nejvyšší míře. **Analytickou kategorii** tvořilo rozdělení daných motivů na pracovní a nepracovní oblast. **Základní soubor** tvořilo 25 obhájených kvalifikačních prací v celkovém počtu 3 361 respondentů. Autoři všech prací uváděli také zastoupení respondentů ve formálním vzdělávání dle pohlaví.

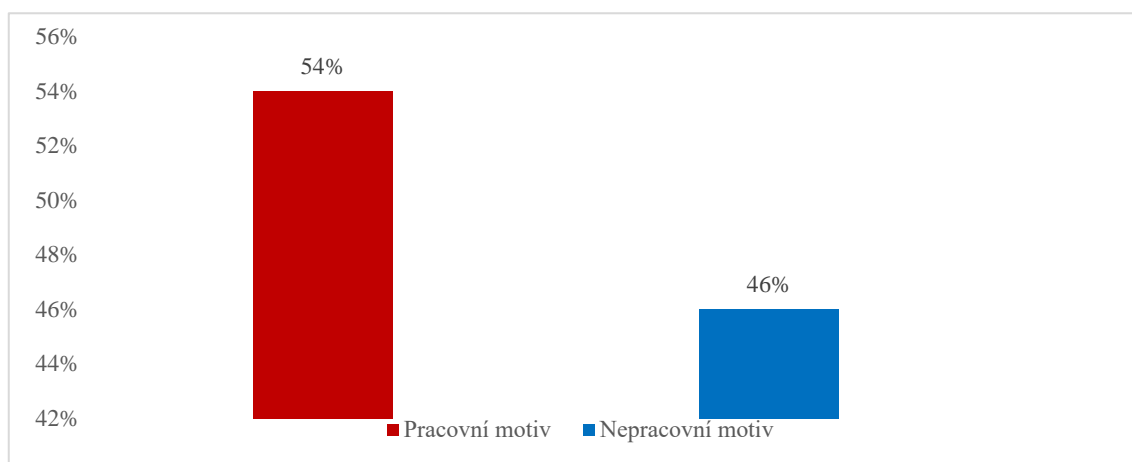
Graf 1: Pohlaví respondentů



Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Z grafu 1 vyplývá, že mezi respondenty, kteří se účastnili nebo účastní formálního vzdělávání, převažují výrazně ženy v zastoupení 72 %. Muži byli zastoupeni ve 28 %.

Graf 2: Motiv zastoupený v nejvyšší míře



Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Vzhledem ke zjištěné skutečnosti, že autoři obhájených kvalifikačních prací pojmenovávali motivy různě nebo některé motivy neuváděli, byla zvolena kategorie rozdělení nejvíce zastoupených motivů na pracovní a nepracovní motivy z toho důvodu, aby daná kategorie byla zastoupena ve všech pracích. Kategorii pracovních motivů tvořily motivy spojené s lepším pracovním uplatněním, udržením si pracovního místa a s profesním růstem.

V kategorii nepracovních motivů respondenti uváděli osobní rozvoj, vlastní zájem, získání nových znalostí a dovedností a získání vyššího stupně vzdělání.

Graf 2 ukazuje, že motiv zastoupený v nejvyšší míře, kteří respondenti v těchto pracích považovali za nejdůležitější, je motiv z pracovních důvodů, který převládal v 54 %. Motiv z nepracovních důvodů byl zastoupen ve 46 %.

Toto zjištění koresponduje také se šetřením Rabušicové a Rabušice (2008, s. 109), kdy potvrzují vyšší zastoupení motivu z pracovních důvodů k účasti ve formálním vzdělávání. Z tohoto zjištění vyplývá, že respondenti vnímají formální vzdělávání jako prostředek pro lepší uplatnění na pracovním trhu.

Někteří autoři obhájených kvalifikačních pracích ve svém empirickém šetření zkoumali také bariéry, které musí dospělí při studiu překonávat. Nejčastěji uváděnou překážkou ke studiu byl nedostatek času.

Na základě výše zjištěných výsledků, kdy k formálnímu vzdělávání převládal zastoupený pracovní motiv v 54 %, je potvrzena hypotéza **H: dospělí účastníci formálního vzdělávání nejčastěji uvádí motiv spojený s pracovními důvody než z mimopracovních důvodů.**

Zjištěné výsledky budou dále porovnány s dotazníkovým šetřením zaměřeným na výzkum motivace a bariér u studentů v bakalářském typu studia v kombinované formě na Univerzitě Jana Amose Komenského.

6 ANALÝZA DAT DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

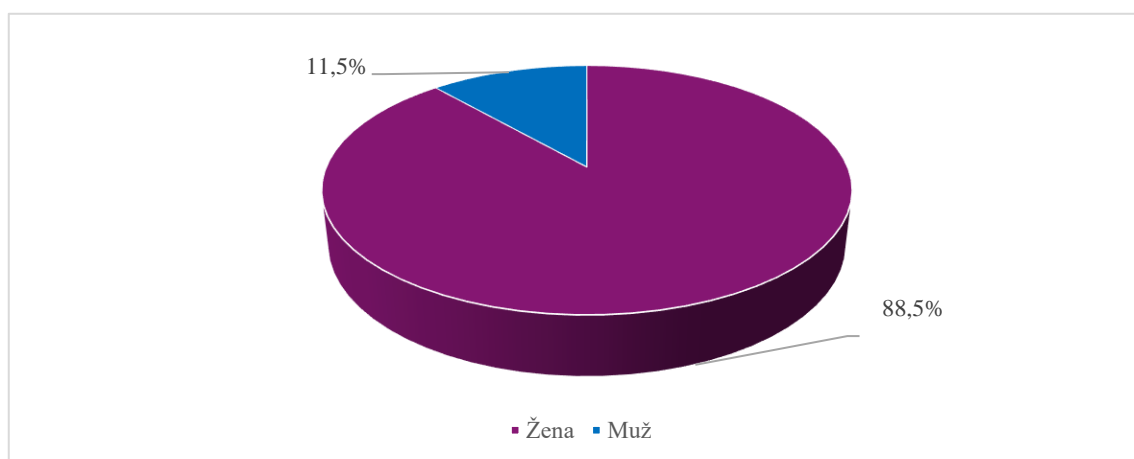
Otázka 1: Jaké je Vaše pohlaví?

Tabulka 1: Rozdělení respondentů dle pohlaví

Pohlaví respondentů	Absolutní četnost
Žena	433
Muž	56
Celkem	489

Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Graf 3: Rozdělení respondentů dle pohlaví



Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Respondenti měli u této uzavřené otázky na výběr z možností muž – žena. Výzkumný soubor tvořilo celkem 489 respondentů. V tomto výzkumném šetření převažovaly ženy nad muži v poměru 433 žen a 56 mužů. Ve formálním vzdělávání převažuje větší procento žen než mužů. Toto zjištění může být dáno tím, že studujících žen je na Univerzitě Jana Amose Komenského více než mužů, a také větší ochotou žen dotazník vyplnit.

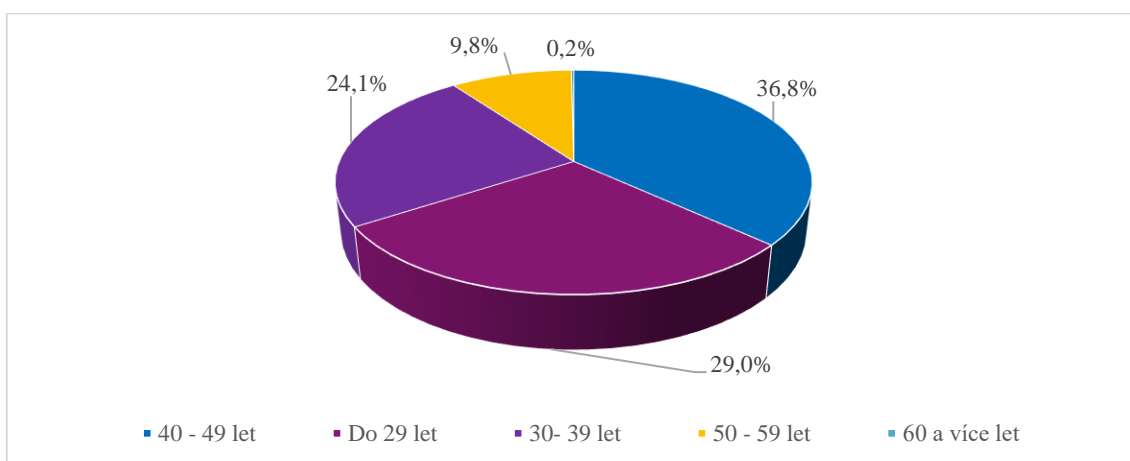
Otázka 2: Do jaké věkové kategorie patříte?

Tabulka 2: Věk respondentů

Věk respondentů	Absolutní četnost
40–49 let	180
Do 29 let	142
30–39 let	118
50–59 let	48
60 a více let	1
Celkem	489

Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Graf 4: Věk respondentů



Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Druhá otázka směřovala na věkové rozmezí respondentů. Oslovení respondenti se mohli zařadit do 5 věkových kategorií: do 29 let, 30–39 let, 40–49 let, 50–59 let, poslední kategorií bylo 60 a více let.

Nejvíce zastoupenou skupinou byli shledáni respondenti ve věku 40–49 let v celkovém počtu 180 respondentů. Do druhé nejpočetnější skupiny spadali respondenti ve věku do 29 let v počtu 142 respondentů. Další početnou skupinu tvořili respondenti ve věku 30–39 let v počtu 118 respondentů. Věkové rozmezí 50–59 let zastupovalo celkem 48 respondentů a nejméně početnou skupinou byl 1 respondent ve věku 60 let a více.

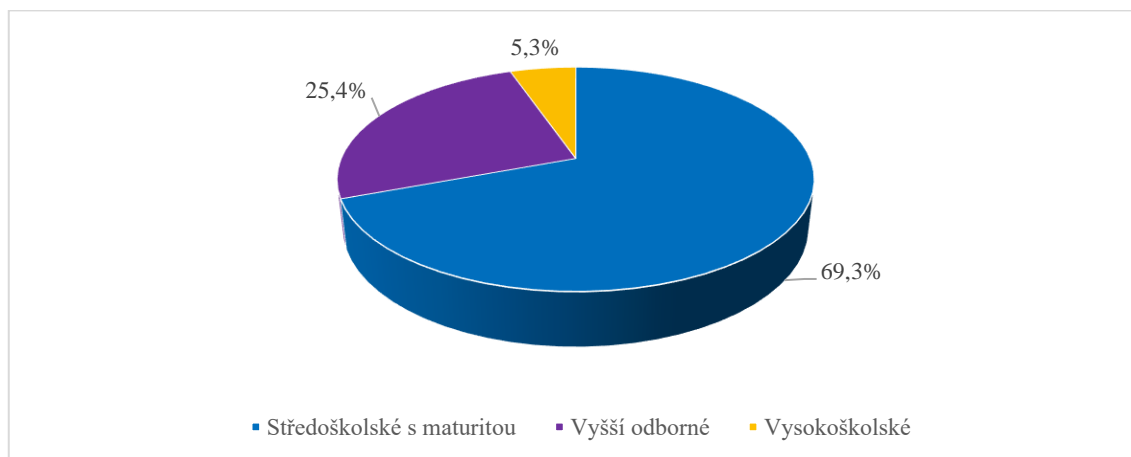
Otázka 3: Jaké bylo Vaše vzdělání před zahájením vysokoškolského studia na Univerzitě Jana Amose Komenského?

Tabulka 3: Nejvyšší dosažené vzdělání

Nejvyšší dosažené vzdělání	Absolutní četnost
Středoškolské s maturitou	339
Vyšší odborné	124
Vysokoškolské	26
Celkem	489

Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Graf 5: Nejvyšší dosažené vzdělání



Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Tato část výzkumného šetření byla zaměřena na zjištění nejvyššího dosaženého vzdělání respondentů před zahájením studia na Univerzitě Jana Amose Komenského. V této uzavřené otázce mohli respondenti vybírat ze tří možností: středoškolské s maturitou, vyšší odborné a vysokoškolské vzdělání.

Středoškolské vzdělání s maturitou uvedlo celkem 339 respondentů, vyšší odborné vzdělání zvolilo 124 respondentů a vysokoškolské vzdělání uvedlo celkem 26 respondentů.

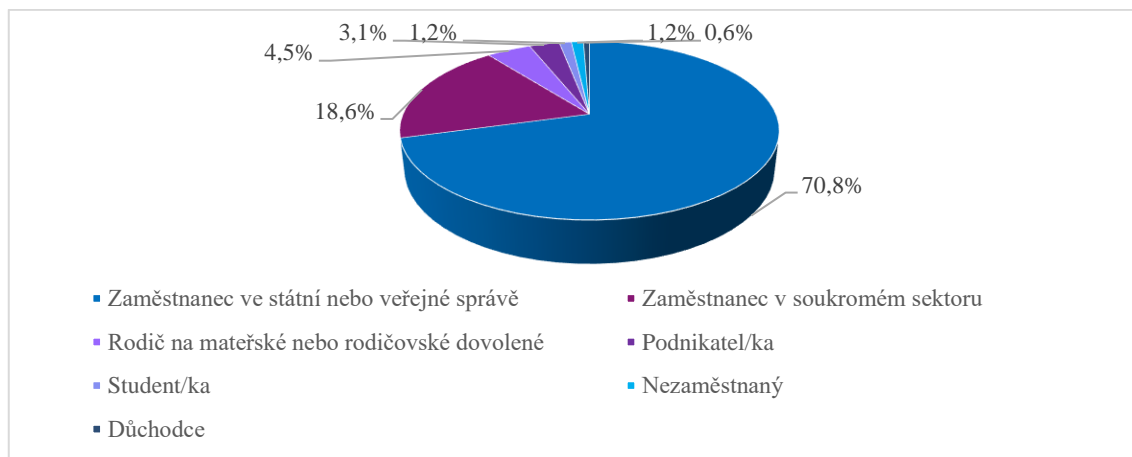
Otázka 4: Jaké je Vaše ekonomické zařazení?

Tabulka 4: Ekonomické zařazení

Ekonomické zařazení respondentů	Absolutní četnost
Zaměstnanec ve státní nebo veřejné správě	346
Zaměstnanec v soukromém sektoru	91
Rodič na mateřské nebo rodičovské dovolené	22
Podnikatel/ka	15
Student/ka	6
Nezaměstnaný	6
Důchodce	3
Celkem	489

Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Graf 6: Ekonomické zařazení



Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Tato otázka byla cílena na zjištění ekonomického zařazení respondentů. Největší zastoupení respondentů v otázce ekonomického zařazení tvořila kategorie zaměstnanec ve státní nebo veřejné správě, kterou uvedlo celkem 346 respondentů. Zaměstnanec v soukromém sektoru zvolilo 91 respondentů, kategorii rodič na mateřské nebo rodičovské dovolené vybralo celkem 22 respondentů. Do možnosti podnikatel/ka se zařadilo 15 respondentů, do kategorie student/ka 6 respondentů. Kategorii nezaměstnaný/á rovněž zastupuje 6 respondentů a nejméně početnou skupinu se 3 respondenty tvořila kategorie důchodce.

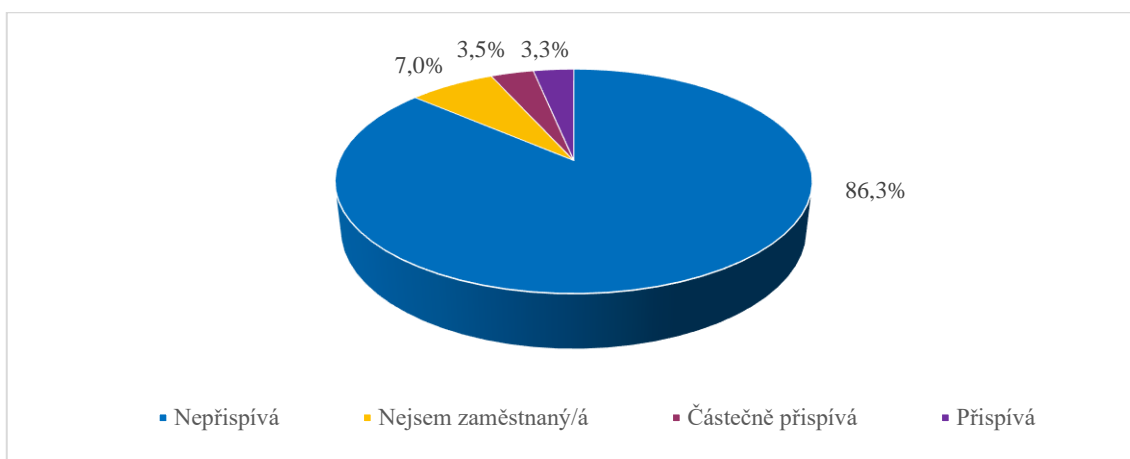
Otázka 5: Přispívá Vám zaměstnavatel na výdaje spojené se studiem?

Tabulka 5: Příspěvek zaměstnavatele na studium

Příspěvek zaměstnavatele na studium	Absolutní četnost
Nepřispívá	422
Nejsem zaměstnaný/á	34
Částečně přispívá	17
Přispívá	16
Celkem	489

Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Graf 7: Příspěvek zaměstnavatele na studium



Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Největší skupinu tvořili respondenti, kterým zaměstnavatel nepřispívá na výdaje spojené se studiem v celkovém počtu 422 respondentů. 34 respondentů tvoří nezaměstnaní. Částečný příspěvek od zaměstnavatele na studium dostává 17 respondentů a 16 respondentům poskytuje zaměstnavatel příspěvek v plné výši. Zaměstnavatelé podporují částečným nebo plným příspěvkem své zaměstnance ve 33 případech.

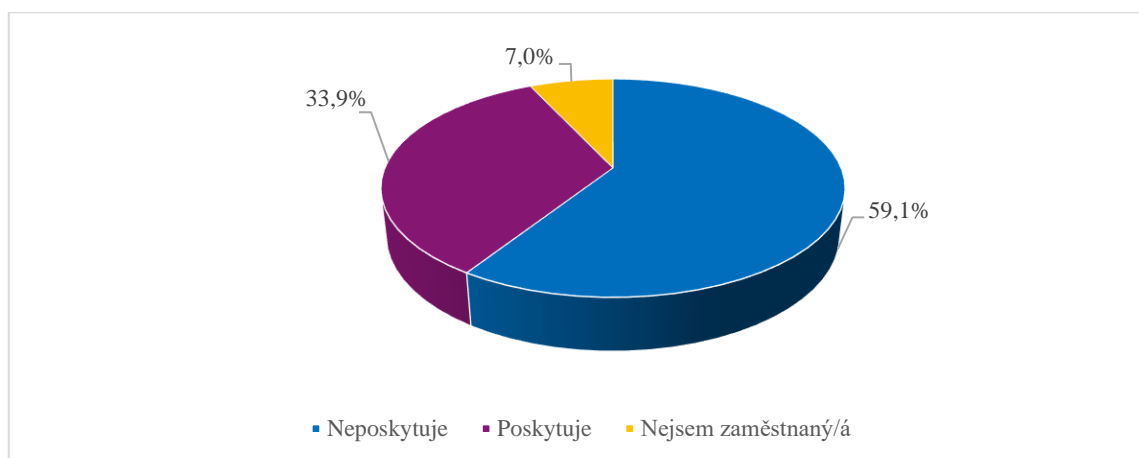
Otázka 6: Poskytuje Vám zaměstnavatel studijní volno?

Tabulka 6: Poskytnutí studijní volna zaměstnavatelem

Poskytnutí studijního volna zaměstnavatelem	Absolutní četnost
Neposkytuje	289
Poskytuje	166
Nejsem zaměstnaný/á	34
Celkem	489

Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Graf 8: Poskytnutí studijního volna zaměstnavatelem



Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Cílem otázky bylo zjistit, zda zaměstnavatel poskytuje svým zaměstnancům studijní volno. Nabízely se možnosti: poskytuje, neposkytuje a nejsem zaměstnaný/á.

Nejvyšší zastoupení v celkovém počtu 289 respondentů uvedlo, že jim zaměstnavatel studijní volno neposkytuje. 166 respondentům zaměstnavatel poskytuje studijní volno a 34 respondentů je nezaměstnaných.

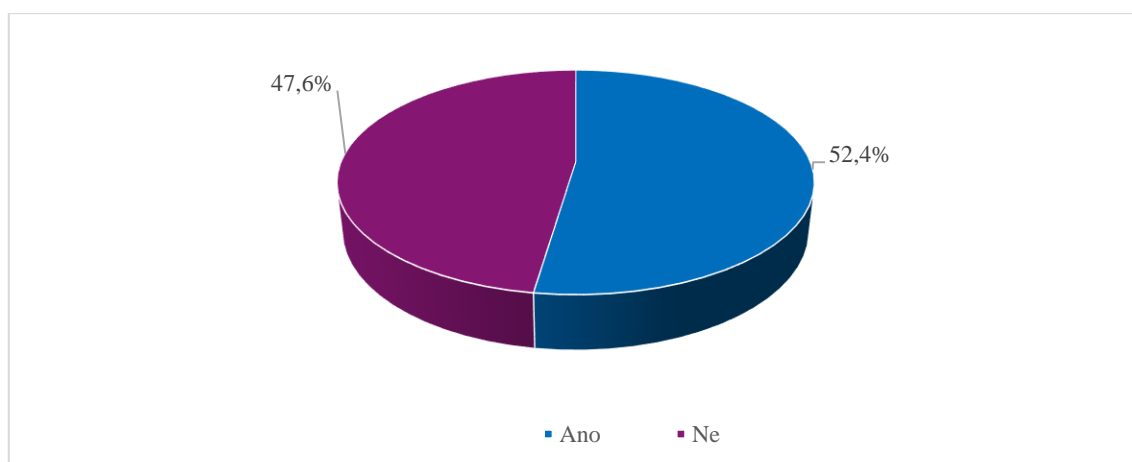
Otázka 7: Vyžaduje Vaše profese doplnění vysokoškolského vzdělání?

Tabulka 7: Doplnění vysokoškolského vzdělání z profesních důvodů

Doplnění vysokoškolského vzdělání z profesních důvodů	Absolutní četnost
Ano	256
Ne	233
Celkem	489

Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Graf 9: Doplnění vysokoškolského vzdělání z profesních důvodů



Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Uzavřená otázka 7 zjišťovala, zda respondenti potřebují vysokoškolské vzdělání pro výkon své profese. Celkem 256 respondentů uvedlo, že potřebují pro výkon své profese vysokoškolské vzdělání. Respondenti, kteří nepotřebují vysokoškolské vzdělání k výkonu své profese, byli zastoupeni v počtu 233 odpovědí. Je zajímavé, že i když více než polovina respondentů potřebuje k výkonu své profese vysokoškolské vzdělání, zaměstnavatelé podporují své zaměstnance v menším procentuálním zastoupení. Ve 33,9 % podporují zaměstnance tím, že poskytují studijní volno a v 6,8 % zaměstnavatelé přispívají nebo částečně přispívají zaměstnancům na výdaje spojené se studiem.

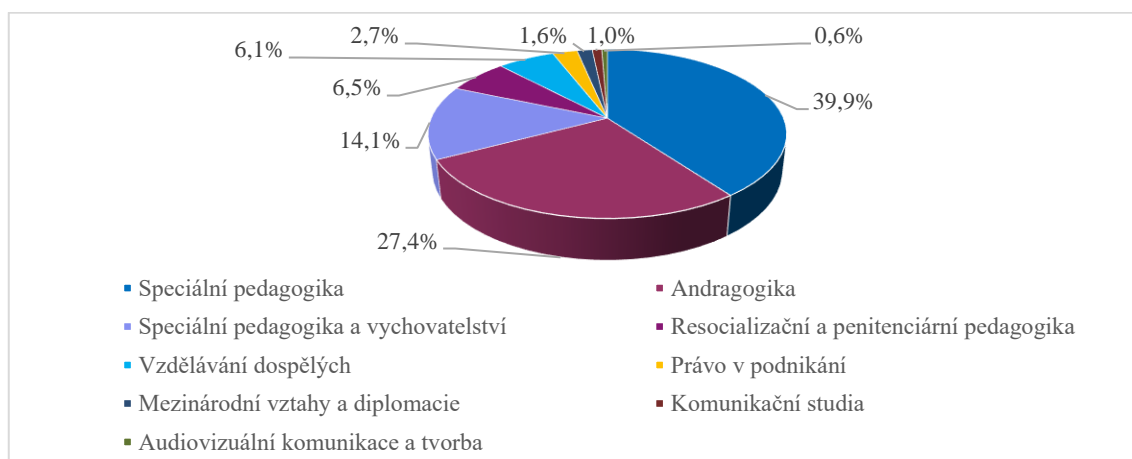
Otázka 8: V jakém studijním programu studujete?

Tabulka 8: Studijní program

Studijní program respondentů	Absolutní četnost
Speciální pedagogika	195
Andragogika	134
Speciální pedagogika a vychovatelství	69
Resocializační a penitenciární pedagogika	32
Vzdělávání dospělých	30
Právo v podnikání	13
Mezinárodní vztahy a diplomacie	8
Komunikační studia	5
Audiovizuální komunikace a tvorba	3
Celkem	489

Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Graf 10: Studijní program



Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Nejvíce oslovených respondentů v celkovém počtu 195 uvedlo studijní program Speciální pedagogika, 134 respondentů studuje program Andragogika. Speciální pedagogiku a vychovatelství uvedlo 69 respondentů, Resocializační a penitenciární pedagogiku studuje 32 respondentů, Vzdělávání dospělých 30 respondentů, Právo v podnikání 13 respondentů, Mezinárodní vztahy a diplomacii uvedlo 8 respondentů. Nejméně zastoupené studijní programy v tomto výzkumném šetření jsou Komunikační studia v počtu 5 respondentů a 3 respondenti studují program Audiovizuální komunikace a tvorba.

Některé studijní programy na Univerzitě Jana Amose Komenského dobíhají a současně podobný studijní program respondenti studují pod jiným názvem. Např. studijní program Vzdělávání dospělých nahrazuje nový studijní program Andragogika. Speciální pedagogiku a vychovatelství, která tento rok končí, nahrazuje studijní program Speciální pedagogika.

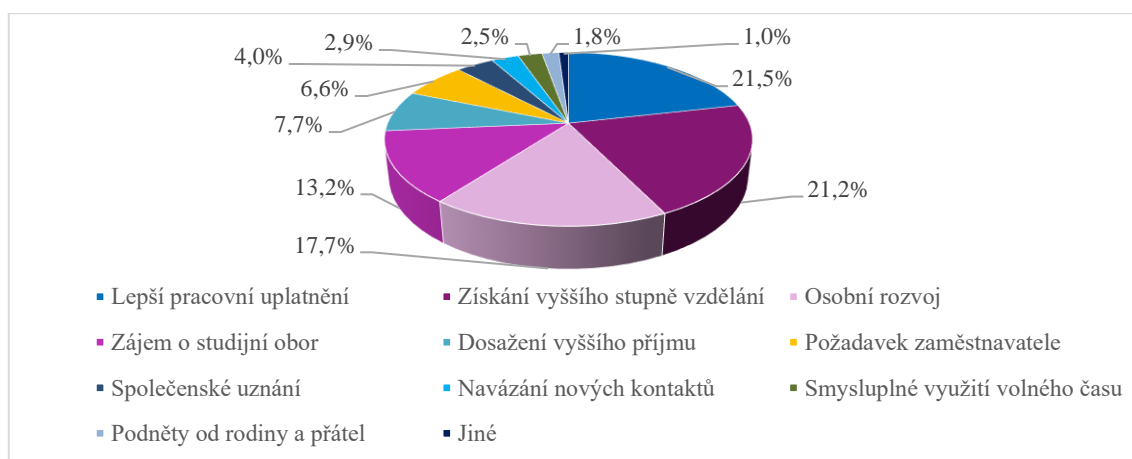
Otázka 9: Jaká byla Vaše motivace k vysokoškolskému studiu?

Tabulka 9: Motivace k vysokoškolskému studiu

Motivace k vysokoškolskému studiu	Absolutní četnost
Lepší pracovní uplatnění	255
Získání vyššího stupně vzdělání	252
Osobní rozvoj	210
Zájem o studijní obor	157
Dosažení vyššího příjmu	91
Požadavek zaměstnavatele	79
Společenské uznání	47
Navázání nových kontaktů	34
Smysluplné využití volného času	30
Podněty od rodiny a přátel	21
Jiné	12
Celkem	1 188

Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Graf 11: Motivace k vysokoškolskému vzdělávání



Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Tato část dotazníkového šetření měla odpovědět na hlavní cíl tohoto výzkumného šetření a zjistit hlavní motiv oslovených respondentů ke studiu na vysoké škole. Respondenti mohli zvolit více možností.

Nejvíce zastoupený motiv, a to lepší pracovní uplatnění, uvedli respondenti v celkovém počtu 255. Získání vyššího stupně vzdělání zvolilo 252 respondentů a osobní rozvoj uvedlo 210 respondentů. Zájem o studijní obor zvolilo 157 respondentů, dosažení vyššího příjmu 91 respondentů. Požadavek zaměstnavatele byl motivem začít studovat pro 79 respondentů. Další motivy již byly zastoupeny v nižším počtu. Společenské uznání zvolilo 47 respondentů, navázání nových kontaktů 34 respondentů, smysluplné využití volného času 30 respondentů. Nejméně zastoupenou skupinou byl motiv na podnět rodiny a přátel, který uvedli respondenti v 21 případech. Možnost jiné zvolilo 12 respondentů, kteří nejčastěji uváděli chuť něco si dokázat, změna oboru či pozitivní příklad dětem.

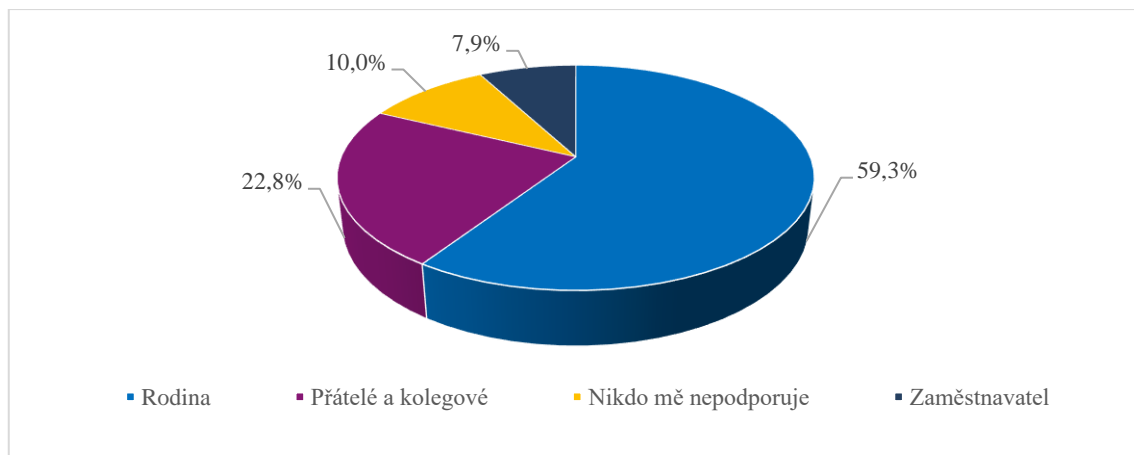
Otázka 10: Kdo Vás nejvíce podporuje ve studiu?

Tabulka 10: Podpora ve studiu

Podpora ve studiu	Absolutní četnost
Rodina	385
Přátelé a kolegové	148
Nikdo mě nepodporuje	65
Zaměstnavatel	51
Celkem	649

Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Graf 12: Podpora ve studiu



Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Respondenti mohli vybrat více možností, kdo je podporuje ve studiu. Nejvíce oslovené respondenty podporuje rodina, kterou uvedlo celkem 385 respondentů. Přátele a kolegy vnímá jako podporu celkem 148 respondentů. Celkem 51 respondentů podporuje zaměstnavatel a 65 respondentů uvedlo, že podporu nemají od nikoho.

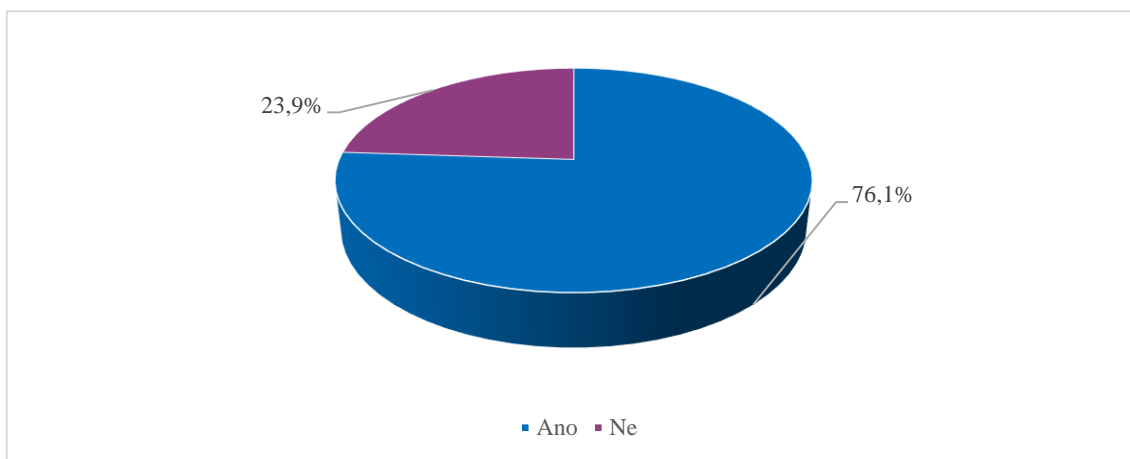
Otázka 11: Splňuje studium Vaše očekávání?

Tabulka 11: Splnění očekávání ze studia

Splnění očekávání ze studia	Absolutní četnost
Ano	372
Ne	117
Celkem	489

Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Graf 13: Splnění očekávání ze studia



Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Další otázka výzkumného šetření byla směřována na splnění očekávání respondentů ze studia. Respondenti mohli vybrat z možnosti ano, která vypovídá o splnění očekávání a z možnosti ne, která naopak svědčí o tom, že respondentům se nesplnila očekávání ze studia. Převažovala možnost ano, kterou uvedlo celkem 372 respondentů. Celkem 117 respondentů uvedlo nesplnění očekávání ze studia.

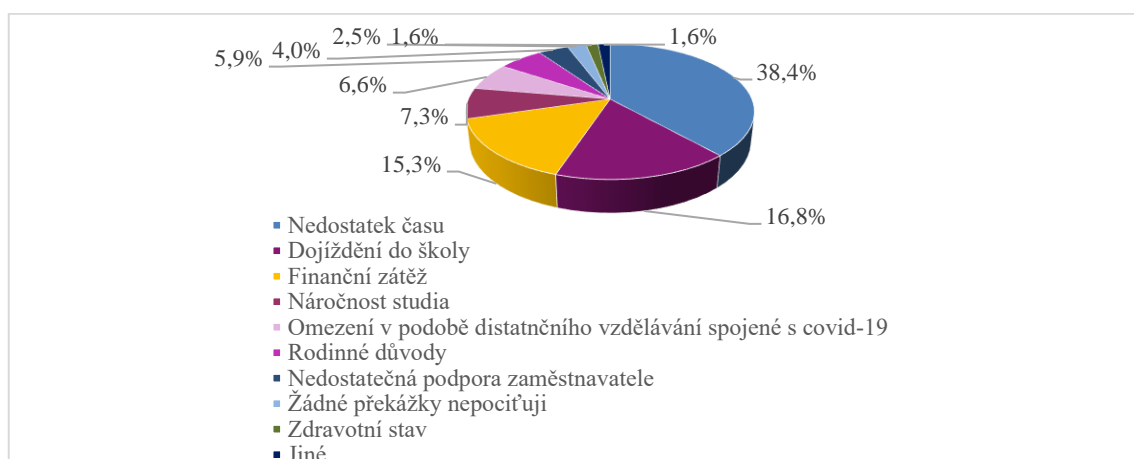
Otázka 12: S jakými bariérami se v průběhu studia potýkáte?

Tabulka 12: Bariéry v průběhu studia

Bariéry	Absolutní četnost
Nedostatek času	382
Dojíždění do školy	167
Finanční zátěž	152
Náročnost studia	73
Omezení v podobě distančního vzdělávání spojené s COVID-19	66
Rodinné důvody	59
Nedostatečná podpora zaměstnavatele	40
Žádné překážky nepocítuji	25
Zdravotní stav	16
Jiné	16
Celkem	996

Zdroj: Autorka práce, 2021 (vlastní šetření)

Graf 14: Bariéry v průběhu studia



Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Dalším cílem výzkumného šetření bylo zjistit, s jakými bariérami se respondenti během svého studia setkávají. Odpověď poskytla otázka 12, která zjišťovala bariéry ve studiu. Respondenti mohli zvolit více odpovědí. Největší bariéru uvedli respondenti nedostatek času v celkovém počtu 382. Druhou nejvíce zastoupenou bariérou bylo dojíždění do školy pro 167 respondentů. Finanční zátěž pocítuje 152 respondentů. Další bariéry byly zastoupeny v menší míře. Náročnost studia pocítuje jako překážku ve studiu 73 respondentů. Omezení v podobě distančního vzdělávání spojené s COVID-19 uvedlo 66 respondentů. Pro 59 respondentů jsou překážkou ve studiu rodinné důvody.

Nedostatečnou podporu zaměstnavatele vnímá jako překážku 40 respondentů. Respondenti, kteří nepociťují žádnou překážku ve studiu, byli zastoupeni v celkovém počtu 25. Zdravotní důvody jsou překážkou pro 16 respondentů. Možnost jiné zvolilo 16 respondentů, kteří uváděli jako nejčastější bariéru náročnost zaměstnání, studium druhé vysoké školy, nedostatek či absence přednášek, znalost výpočetní techniky a nepochopení partnera.

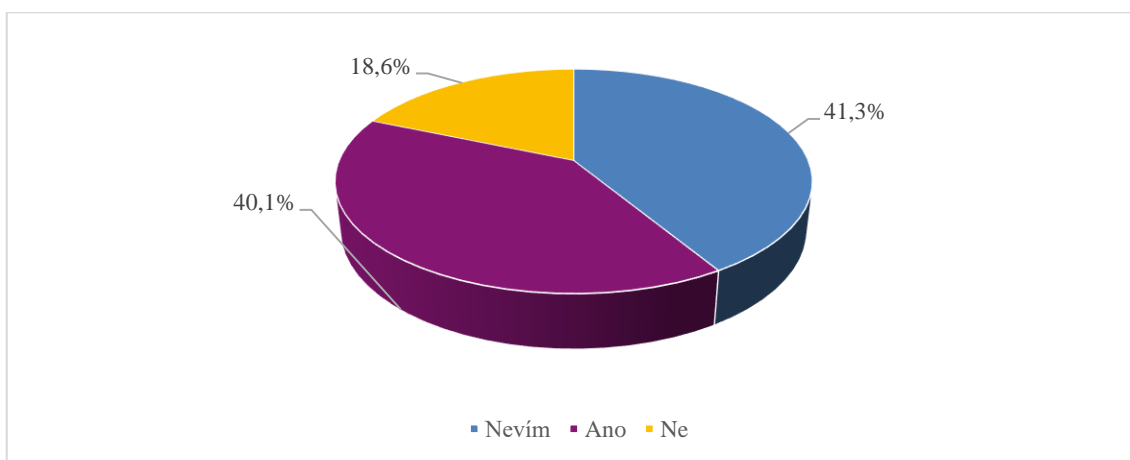
Otázka 13: Plánujete pokračovat v navazujícím magisterském studiu?

Tabulka 13: Pokračování v navazujícím magisterském studiu

Pokračování v navazujícím magisterském studiu	Absolutní četnost
Nevím	202
Ano	196
Ne	91
Celkem	489

Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Graf 15: Pokračování v navazujícím magisterském studiu



Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Touto otázkou bylo zjištěno, zda přes veškeré bariéry, které oslovení respondenti uváděli v předchozí otázce, plánují pokračovat v navazujícím magisterském studiu. Nerozhodnutých respondentů bylo nejvíce, kdy možnost nevím zvolilo celkem 202 respondentů. Téměř na stejné úrovni v celkovém počtu 196 respondentů uvedlo, že v navazujícím magisterském studiu plánují pokračovat. Celkem 91 respondentů neplánuje pokračovat v navazujícím magisterském studiu.

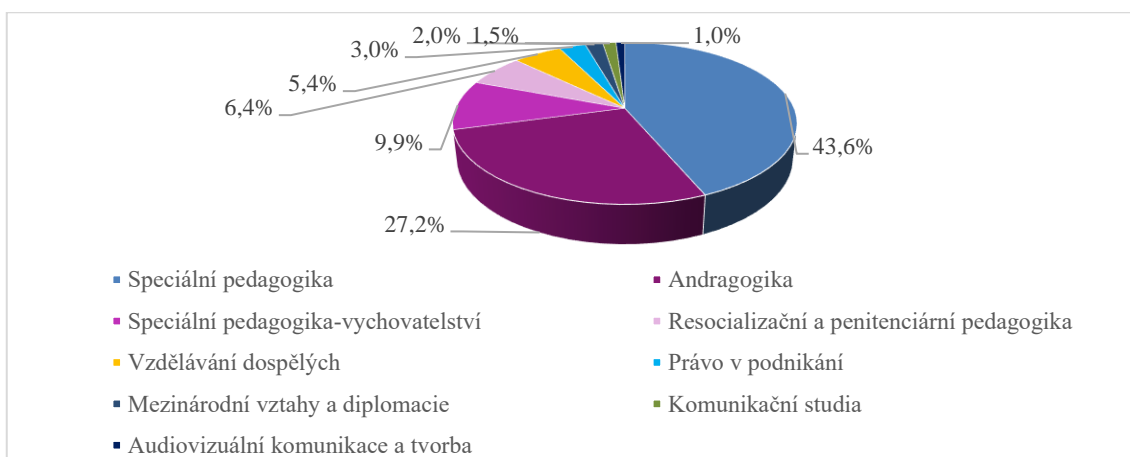
Podrobnější rozdělení dle studijních programů uvádějí následující tabulky a grafy.

Tabulka 14: Respondenti, kteří nejsou rozhodnuti pokračovat v magisterském studiu

Studijní program	Absolutní četnost
Speciální pedagogika	88
Andragogika	55
Speciální pedagogika – vychovatelství	20
Resocializační a penitenciární pedagogika	13
Vzdělávání dospělých	11
Právo v podnikání	6
Mezinárodní vztahy a diplomacie	4
Komunikační studia	3
Audiovizuální komunikace a tvorba	2
Celkem	202

Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Graf 16: Respondenti, kteří nejsou rozhodnuti pokračovat v magisterském studiu



Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

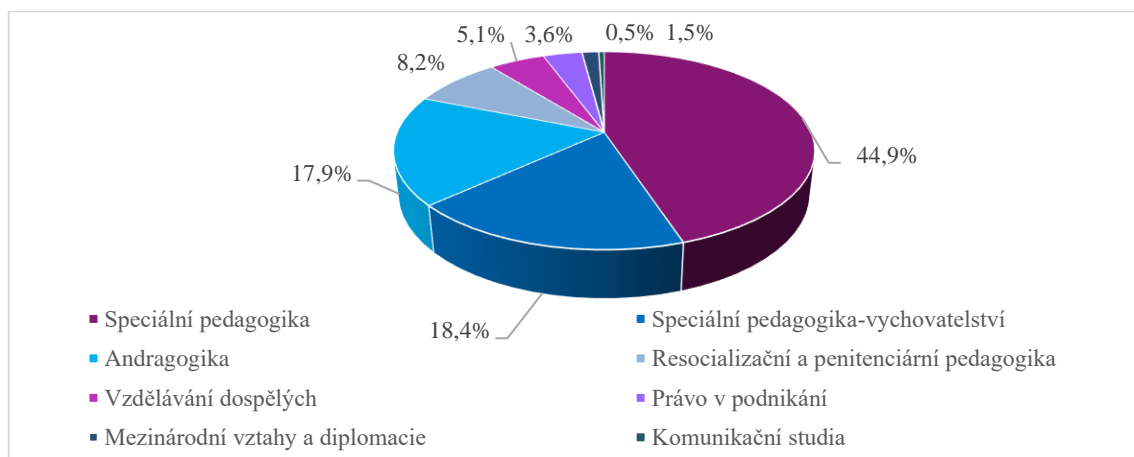
Celkem 202 respondentů není zcela rozhodnuto, zda bude pokračovat v navazujícím magisterském studiu. Nejvíce váhajících respondentů studuje program Speciální pedagogika, v počtu 88 respondentů. Druhá největší skupina respondentů, kteří váhají s dalším studiem, studuje obor Vzdělávání dospělých.

Tabulka 15: Respondenti, kteří plánují pokračovat v magisterském studiu

Studijní program	Absolutní četnost
Speciální pedagogika	88
Speciální pedagogika – vychovatelství	36
Andragogika	35
Resocializační a penitenciární pedagogika	16
Vzdělávání dospělých	10
Právo v podnikání	7
Mezinárodní vztahy a diplomacie	3
Komunikační studia	1
Celkem	196

Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Graf 17: Respondenti, kteří plánují pokračovat v magisterském studiu



Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

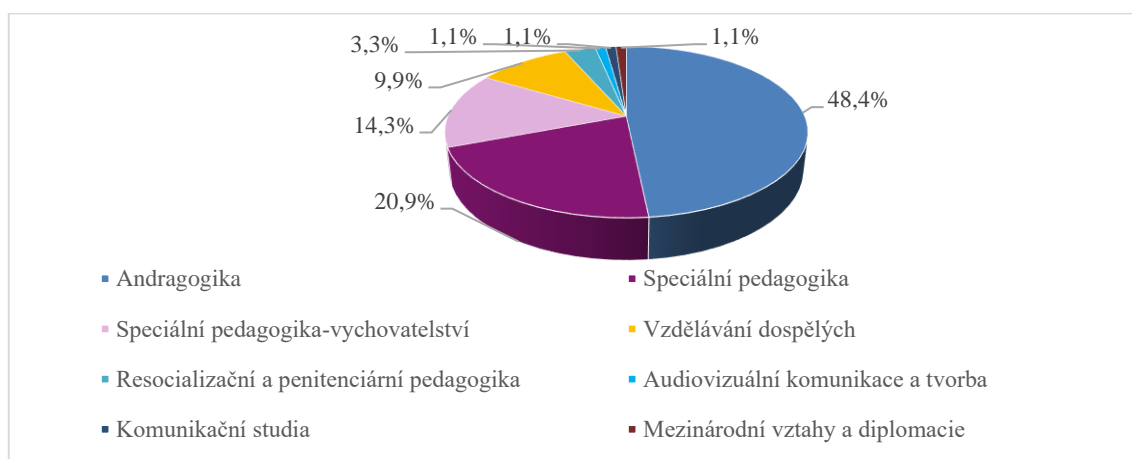
Jak již bylo zmíněno výše, 196 respondentů uvedlo, že plánuje pokračovat v navazujícím magisterském studiu. Z toho 88 respondentů patří do studijního programu Speciální pedagogika, 36 respondentů do programu Speciální pedagogika – vychovatelství, 35 respondentů do programu Andragogika, 16 respondentů studuje Resocializační a penitenciární pedagogika, 10 respondentů Vzdělávání dospělých, 7 respondentů Právo v podnikání. 3 respondenti patří do studijního programu Mezinárodní vztahy a diplomacie a 1 respondent studuje program Komunikační studia.

Tabulka 16: Respondenti, kteří neplánují pokračovat v magisterském studiu

Studijní program	Absolutní četnost
Andragogika	44
Speciální pedagogika	19
Speciální pedagogika – vychovatelství	13
Vzdělávání dospělých	9
Resocializační a penitenciární pedagogika	3
Audiovizuální komunikace a tvorba	1
Komunikační studia	1
Mezinárodní vztahy a diplomacie	1
Celkem	91

Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Graf 18: Respondenti, kteří neplánují pokračovat v magisterském studiu



Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Celkem 91 respondentů uvedlo, že neplánuje pokračovat v navazujícím magisterském studiu. Nejvíce respondentů v počtu 44, kteří neplánují pokračovat v dalším studiu, studuje program Andragogika, 19 respondentů studuje program Speciální pedagogika a 13 respondentů patří do programu Speciální pedagogika – vychovatelství.

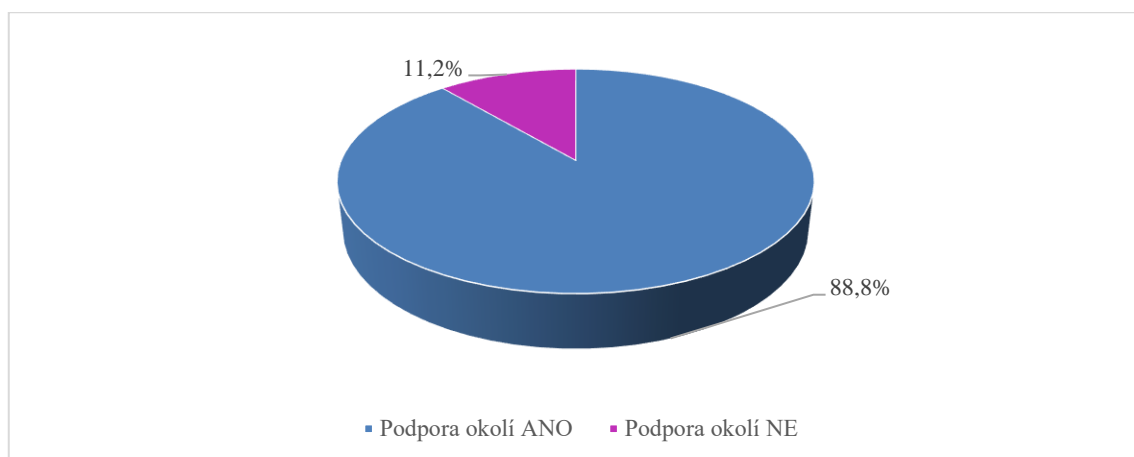
Dále bylo zkoumáno, zda existuje vztah mezi plány respondentů na pokračování v navazujícím magisterském studiu a podporou od okolí. Následující tabulky a grafy ukazují podporu u respondentů od svého okolí dle plánů pokračovat v navazujícím magisterském studiu.

Tabulka 17: Podpora okolí u respondentů, kteří plánují pokračovat v navazujícím magisterském studiu

Podpora okolí u respondentů, kteří plánují pokračovat v navazujícím magisterském studiu	Absolutní četnost
Podpora okolí ANO	174
Podpora okolí NE	22
Celkem	196

Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Graf 19: Podpora okolí u respondentů, kteří plánují pokračovat v navazujícím magisterském studiu



Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

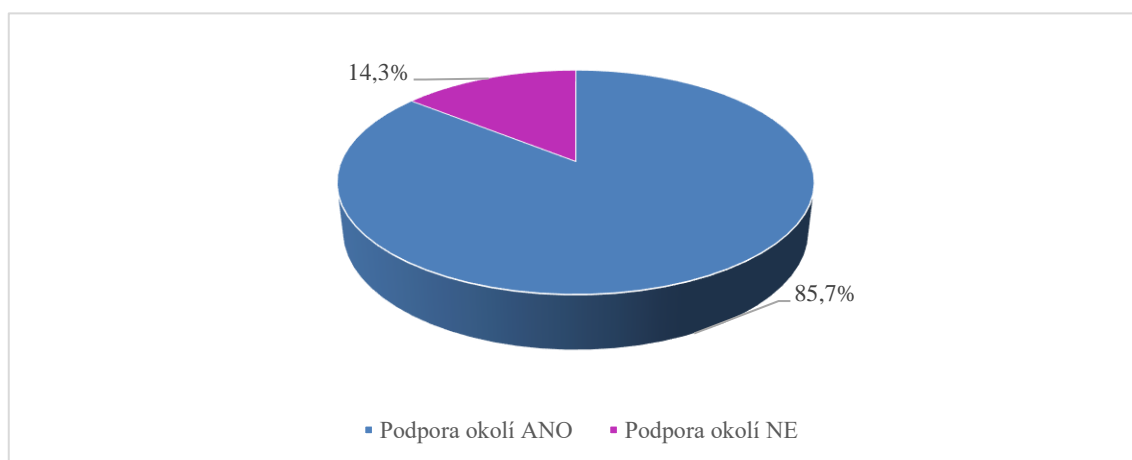
Respondenti, kteří uvedli, že plánují pokračovat v navazujícím magisterském studiu, mají od svého okolí podporu celkem v 88,8 %. Respondenti, kteří uvedli, že nemají podporu od svého okolí ke studiu, jsou zastoupeni v 11,2 %.

Tabulka 18: Podpora okolí u respondentů, kteří neplánují pokračovat v navazujícím magisterském studiu

Podpora okolí u respondentů, kteří neplánují pokračovat v navazujícím magisterském studiu	Absolutní četnost
Podpora okolí ANO	78
Podpora okolí NE	13
Celkem	91

Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Graf 20: Podpora okolí u respondentů, kteří neplánují pokračovat v navazujícím magisterském studiu



Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

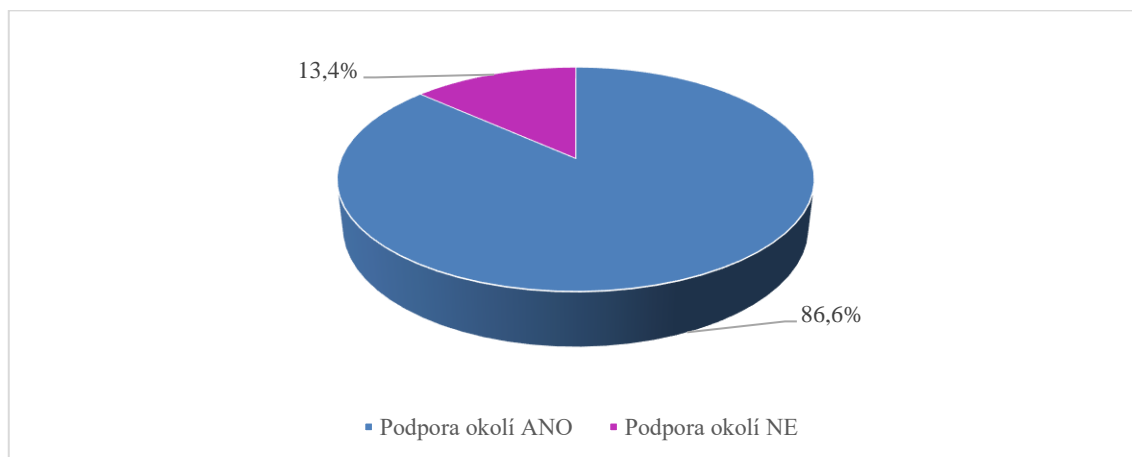
Respondenti, kteří uvedli, že neplánují pokračovat v navazujícím magisterském studiu, mají od svého okolí podporu celkem v 85,7 % a 14,3 % respondentů podporu ke studiu od svého okolí nemá.

Tabulka 19: Podpora okolí u respondentů, kteří nejsou rozhodnutí, zda budou pokračovat v navazujícím magisterském studiu

Podpora okolí u respondentů, kteří nejsou rozhodnutí, zda pokračovat v navazujícím magisterském studiu	Absolutní četnost
Podpora okolí ANO	175
Podpora okolí NE	27
Celkem	202

Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Graf 21: Podpora okolí u respondentů, kteří nejsou rozhodnutí, zda budou pokračovat v navazujícím magisterském studiu



Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

U respondentů, kteří ještě nevědí, zda budou v dalším navazujícím magisterském studiu pokračovat, uvedlo 86,6 % respondentů, že od svého okolí podporu má a 13,4 % respondentů od svého okolí podporu nemá.

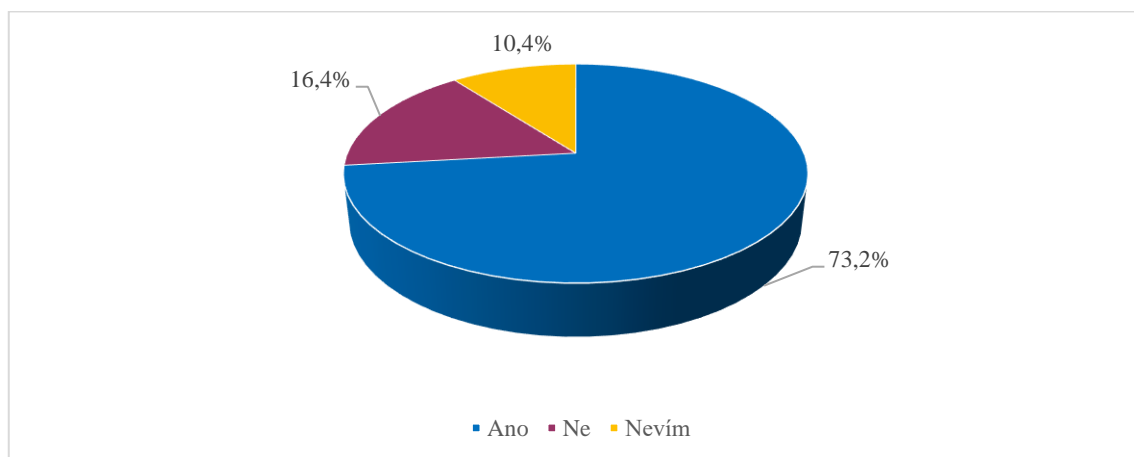
Otázka 14: Plánujete pracovat nebo pracujete v oboru, který nyní studujete?

Tabulka 20: Uplatnění studovaného oboru v rámci zaměstnání

Pracovní uplatnění ve studovaném oboru	Absolutní četnost
Ano	358
Ne	80
Nevím	51
Celkem	489

Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Graf 22: Uplatnění studovaného oboru v rámci zaměstnání



Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Otázka 14 se zjišťovalo, zda oslovení respondenti pracují nebo plánují pracovat v oboru, který nyní studují. Větší zastoupení tvoří respondenti v celkovém počtu 358 respondentů, kteří pracují nebo plánují pracovat v oboru, který nyní studují. Celkem 80 respondentů uvedlo, že nepracují nebo neplánují pracovat v oboru, který nyní studují. Respondenti, kteří se ještě nerozhodli, zda budou pracovat v oboru, který nyní studují, byli zastoupeni v počtu 51 odpovědí.

6.1 Interpretace zjištěných výsledků dotazníkového šetření

Jak již bylo výše uvedeno, pro výzkumné šetření byla zvolena metoda dotazníku. Elektronický dotazník byl spuštěn prostřednictvím elektronického odkazu 41 dní od 5. 11. 2021 do 15. 12. 2021. Dotazník obsahoval celkem 14 otázek, z toho 12 uzavřených otázek a 2 polouzavřené otázky. Byl rozeslán studentům Univerzity Jana Amose Komenského v Praze, kteří studují v bakalářském typu studia v kombinované formě, napříč všemi programy, které univerzita nabízí.

Pro výzkumné šetření se prostřednictvím dotazníku podařilo nasbírat data celkem od 489 respondentů. Všechny doručené dotazníky byly kompletně vyplněny a mohly být všechny vyhodnoceny pro účely výzkumného šetření. Tohoto šetření se účastnilo celkem 433 žen a 56 mužů. Nejvíce respondentů v počtu 180 patřilo do věkové kategorie 40–49 let. Nejvyšší dosažené vzdělání u respondentů bylo vzdělání středoškolské s maturitou, které uvedlo 339 respondentů. Většina respondentů v počtu 346 je ekonomicky aktivních ve státní nebo veřejné správě, 91 respondentů jsou zaměstnanci v soukromém sektoru, ostatní respondenti spadali do ekonomického zařazení rodič na mateřské nebo rodičovské dovolené, podnikatel/ka, student/ka, důchodce a nezaměstnaný. Zaměstnavatel přispívá na výdaje spojené se studiem 16 respondentům a 17 respondentům přispívá částečně. Celkem 166 respondentům zaměstnavatel poskytuje studijní volno. Více jak polovina respondentů v počtu 256 uvedla, že jejich profese vyžaduje doplnění vysokoškolského vzdělání. Respondenti studují v bakalářském typu studia v kombinované formě v 9 programech, které Univerzita Jana Amose Komenského v Praze nabízí. Největší část respondentů v počtu 195 studuje program Speciální pedagogika, následuje obor Andragogika, kterou studuje 134 respondentů a třetí nejvíce zastoupený program je Speciální pedagogika – vychovatelství v počtu 69 respondentů. Ostatní programy jsou zastoupeny v menší míře.

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo analyzovat motivační faktory vedoucí dospělé k účasti na další formálním vzdělávání na vysoké škole a prozkoumat bariéry, které při svém studiu dospělí pociťují. K tomuto hlavnímu cíli byly vytyčeny dílčí cíle, a to zjistit, jaký motivační faktor vedoucí respondenty studovat vysokou školu je zastoupen v nejvyšší míře. Dalším dílčím cílem bylo zjistit, kterou bariéru respondenti

překonávají nejvíce a zjistit, jak vysoké procento respondentů plánuje pokračovat v navazujícím magisterském studiu.

Výzkumné šetření ukázalo, že nejvíce zastoupeným motivačním faktorem pro 255 respondentů se stal motiv spojený s lepším pracovním uplatněním. Téměř ve stejné výši v počtu 252 odpovědí byl zastoupen motiv získání vyššího stupně vzdělání a třetím nejvíce uváděným motivem v počtu 210 odpovědí se stal osobní rozvoj. Na základě tohoto zjištění byla potvrzena hypotéza **H1: hlavní motivační faktor k formálnímu vzdělávání je více spjat s lepším pracovním uplatněním než s osobním rozvojem.**

Podporu ve studiu od rodiny vnímá 385 respondentů, 148 respondentů uvedlo podporu přátel a kolegů, podporu zaměstnavatele má 51 respondentů a 65 respondentů podporu od svého okolí nemá. Více než polovina respondentů v počtu 372 dále uvedla, že studium splňuje jejich očekávání. Velká část respondentů v počtu 358 pracuje nebo plánuje pracovat ve studovaném oboru.

Další zkoumání se zaměřovalo na oblast bariér, kterým respondenti musí čelit. Nejvíce zastoupenou bariérou, se kterou se respondenti potýkají, je nedostatek času, tu uvedlo 382 respondentů. Jako druhou nejvíce zastoupenou bariérou v počtu 167 odpovědí bylo uvedeno dojíždění do školy a pro 152 respondentů je překážkou ve studiu finanční zátěž. Další bariéry byly zastoupeny v menší míře a 25 respondentů nepocítuje žádnou překážku ve studiu. Tímto šetřením byla potvrzena hypotéza **H2: nejčastější bariérou během studia převažuje nedostatek času ke studiu nad finanční zátěží.**

Výzkumné šetření bylo dále směřováno na zjištění, zda respondenti plánují pokračovat v navazujícím magisterském studiu. Nejvíce respondenti uváděli, že nevědí, zda budou pokračovat v navazujícím studiu, tuto možnost zvolilo 202 respondentů. Celkem 40,1 % respondentů v počtu 196 odpovědí uvedlo, že plánují pokračovat v navazujícím magisterském studiu a 91 respondentů neplánuje ve studiu pokračovat. Většina respondentů, bez ohledu na to, zda plánuje pokračovat v navazujícím magisterském studiu, uvedla, že má podporu ve svém okolí. Nejvyšší podporu okolí ve studiu uvedlo 88,8 % respondentů, kteří plánují pokračovat v magisterském studiu. Tímto zjištěním byla také potvrzena hypotéza **H3: respondenti, kteří plánují pokračovat v navazujícím magisterském studiu, mají podporu od svého okolí větší než respondenti, kteří neplánují nebo nevědí, zda budou pokračovat v navazujícím magisterském studiu.**

Výzkumným šetřením tak byly vytyčené hlavní i dílčí cíle splněny.

6.2 Verifikace hypotéz

Chráška (2016, s. 16) uvádí, že při verifikaci či ověřování nebo testování hypotéz, jde o rozhodnutí, zda uvedenou hypotézu můžeme přijmout na základě posouzení a zda není v rozporu se zjištěnými údaji. Data ve výzkumu získáváme empirickými metodami. Rozhodnutí, zda můžeme danou hypotézu přijmout, vychází z rozsáhlého sběru dat, jeho zpracování a vyhodnocování. Na základě zjištěných a zpracovaných výsledků dotazníkového šetření jsou verifikovány hypotézy, které byly stanoveny v podkapitole 5.3.

H1: Hlavní motivační faktor k formálnímu vzdělávání je více spjat s lepším pracovním uplatněním než s osobním rozvojem.

Tato hypotéza byla ověřena na základě odpovědí na otázku 9, která zjišťovala motivační faktory respondentů k vysokoškolskému studiu. Respondenti uváděli jako nejčastěji zastoupený motivační faktor spojený s lepším pracovním uplatněním v počtu 255 odpovědí. Tuto možnost zvolilo 21,5 % ze všech respondentů. Motivační faktor spojený s osobním rozvojem byl uváděn jako třetí nejčastěji zastoupený motiv v počtu 210 odpovědí. Osobní rozvoj uvádělo celkem 17,7 % respondentů. Motiv spojený s lepším pracovním uplatněním byl zastoupen ve vyšší míře než motiv osobního rozvoje. Na základě tohoto zjištění byla tato hypotéza přijata.

H2: Nejčastější bariérou během studia převažuje nedostatek času ke studiu nad finanční zátěží.

K ověření této hypotézy byla použita data z odpovědí na otázku 12, zaměřující se na zjišťování bariér, se kterými se respondenti potýkají. Zastoupenou bariérou v nejvyšší míře, kterou respondenti uváděli, je nedostatek času. Tuto bariéru respondenti uvedli v 382 odpovědích. S touto bariérou při studiu se potýká 38,4 % dotazovaných respondentů. Bariéra finanční zátěže byla uvedena jako třetí nejvyšší. Tuto bariéru označilo 15,3 %, celkem 152 respondentů. Bariéra nedostatek času převažuje nad bariérou finanční zátěže. Také tato hypotéza se potvrdila.

H3: Respondenti, kteří plánují pokračovat v navazujícím magisterském studiu, mají podporu od svého okolí větší než respondenti, kteří neplánují nebo nevědí, zda budou pokračovat v navazujícím magisterském studiu.

Ověření této hypotézy vychází ze získaných dat z odpovědí na otázku 10, která zjišťovala podporu ve studiu od svého okolí u oslovených respondentů. Dalším zdrojem dat k ověření hypotézy byla otázka 13 směřující ke zjištění, zda respondenti plánují pokračovat v dalším magisterském studiu.

Na základě dat získaných z odpovědí na otázky 10 a 13 byly vytvořeny tabulky 17, 18, 19 a grafy 19, 20 a 21. Z těchto údajů bylo zjištěno, že respondenti, kteří plánují pokračovat v dalším studiu, uvedli, že mají podporu ve svém okolí v 88,8 %. Respondenti, kteří nejsou rozhodnuti, zda budou pokračovat v dalším studiu, uvedli podporu svého okolí ve studiu v 86,6 %. Respondenti, kteří neplánují pokračovat v dalším navazujícím studiu, uvedli podporu svého okolí v 85,7 %. Bylo zjištěno, že nejvyšší podporu od svého okolí mají respondenti, kteří plánují pokračovat v navazujícím magisterském programu. Tato hypotéza byla potvrzena a přijata také.

V rámci studia je podpora okolí velkým přínosem, nicméně rozdíl mezi studenty, kteří chtějí pokračovat anebo nechtějí pokračovat, jsou necelá 2 procenta.

7 POROVNÁNÍ DAT Z OBSAHOVÉ ANALÝZY A Z DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

Cílem bakalářské práce bylo prozkoumat problematiku motivace a bariér a zanalyzovat vybrané a obhájené kvalifikační práce a získaná data porovnat s výzkumným šetřením.

Všechny vybrané a obhájené kvalifikační práce byly zaměřeny na výzkum motivace respondentů k účasti na dalším formálním vzdělávání. Některé z nich byly zaměřeny také na šetření problematiky bariér, se kterými se respondenti potýkají.

Tyto kvalifikační práce byly zanalyzovány pomocí obsahové analýzy, která měla za cíl odhalit hlavní motivační faktory respondentů. Základní soubor byl tvořen z 25 obhájených kvalifikačních prací, ve kterých figurovalo 3 361 respondentů, kteří se účastnili formálního vzdělávání. Obsahovou analýzou bylo zjištěno rozdělení respondentů dle pohlaví. Nejvíce se formálního vzdělávání účastnily ženy a to v 72 %, muži byli zastoupeni ve 28 %.

Hlavním motivačním faktorem v těchto 25 pracích byla nejčastěji uváděna kategorie motivů z pracovních důvodů, které uvedlo 54 % respondentů. V této kategorii pracovních motivů byl nejčastěji označen motiv spojený se získáním lepšího pracovního uplatnění či udržením si stávajícího pracovního místa.

Motiv z nepracovních důvodů k účasti na formálním vzdělávání byl důležitý pro 46 % respondentů. Mezi nepracovní motivy patřil osobní rozvoj, vlastní zájem a získání nových znalostí a dovedností.

Výzkumem zaměřeným na zkoumání bariér se zabývali pouze někteří autoři. Nejčastěji uváděnou překážkou ke studiu byl nedostatek času.

Vlastní výzkumné šetření bylo realizováno pomocí dotazníku a účastnilo se ho celkem 489 respondentů, kteří studují v bakalářském typu studia v kombinované formě na Univerzitě Jana Amose Komenského v Praze. Dle genderového rozdělení se do výzkumného šetření zapojilo 88,5 % žen a 11,5 % mužů. Nejvíce zastoupeným motivem k vysokoškolskému studiu, který respondenti uváděli, byl motiv z pracovních důvodů, a to konkrétně motiv spojený s lepším pracovním uplatněním. Tento motiv uvádělo 21,5 % respondentů. Výzkumné šetření se soustředilo také na zkoumání bariér, se kterými

se při svém studiu respondenti potýkají. Nejvíce uváděnou bariérou byl v 38,4 % nedostatek času.

Vlastní výzkumné šetření přineslo stejné závěry jako výsledky šetření pomocí obsahové analýzy. Bylo zjištěno, že formálního vzdělávání se více účastní ženy než muži. Hlavním motivem k účasti na formálním vzdělávání je pro většinu respondentů motiv z pracovních důvodů. Nejčastěji uváděnou bariérou byl nedostatek času.

ZÁVĚR

Cílem této bakalářské práce bylo přiblížit a prozkoumat problematiku motivace i bariér dospělých k formálnímu vzdělávání a zanalyzovat vybrané kvalifikační práce k tomuto tématu. Bakalářská práce byla rozvržena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část byla rozdělena do tří kapitol. První kapitola se zaměřila na vzdělávání dospělých, v níž byly shrnuty základní andragogické pojmy a také se zabývala odlišnostmi ve vzdělávacím procesu dospělých. Druhá kapitola přiblížila celoživotní učení, jeho formy, etapy a vysvětlila význam celoživotního učení. Ve třetí kapitole byla shrnuta charakteristika motivace, objasnila pojmy motiv a potřeba. Dále se věnovala problematice motivace dospělých k učení a možnými bariérami, které dospělí ve vzdělávacím procesu vnímají.

Po analýze zdrojů dospěla autorka ke stejným výsledkům v praktické části, které přineslo výzkumné šetření a obsahová analýza zaměřené na výzkum motivace a bariér dospělých ve formálním vzdělávání.

Protože se tématu motivace dospělých k formálnímu vzdělávání ve svých kvalifikačních pracích věnovala již celá řada autorů, tyto zajímavé poznatky a závěry byly využity a zahrnuty do praktické části práce. Praktická část byla zaměřena na výzkum motivace studentů bakalářské úrovně v kombinované formě studia na Univerzitě Jana Amose Komenského v Praze a také na zjištění překážek, které při studiu pociťují.

Cílem praktické části bylo zjistit, co motivuje dospělé k účasti na dalším vzdělávání a jaké bariéry jim ve vzdělávání brání. Dílčí cíl měl zjistit, jak vysoké procento z oslovených respondentů plánuje pokračovat v navazujícím magisterském studiu. Výzkumné šetření ukázalo, že pro oslovené respondenty byla největší motivace k vysokoškolskému studiu spjata s motivem lepšího pracovního uplatnění, který uvádělo 21,5 % respondentů. Nejčastější bariéru, a to nedostatek času, uvedlo 38,4 % respondentů. Z výzkumného šetření dále vyplynulo, že 40,1 % respondentů plánuje pokračovat v navazujícím magisterském studiu.

V rámci kvantitativního výzkumu byly poté výsledky dotazníkového šetření porovnány s výsledky analýzy vybraných kvalifikačních prací. Do obsahové analýzy bylo zahrnuto 25 obhájených kvalifikačních prací, které se zabývaly výzkumem motivace u dospělých ve formálním vzdělávání. Obsahovou analýzou bylo zjištěno, že nejvíce

uváděný motiv byl z pracovních důvodů, který byl zastoupen v 54 %. Výzkumné šetření i data z obsahové analýzy přinesly shodné zjištění, že nejvíce uváděný motiv k účasti ve formálním vzdělávání byl z pracovních důvodů.

Přínos bakalářské práce spatřuje autorka nejen ve vlastním výzkumném šetření, ale také v porovnání těchto dat s výsledky získanými obsahovou analýzou.

Vzdělávání lidí je finančně náročná činnost, ale vzdělaný a způsobilý zaměstnanec je návratnou investicí každé společnosti. Lidé představují potenciál pro další ekonomický růst a vytváření hodnot ve všech oblastech, které si jen dokážeme představit. Z tohoto důvodu je žádoucí podporovat rozvíjení dalšího vzdělávání dospělých.

Hlavní motivací k dalšímu vzdělávání není jen nabývání nových poznatků, vědomostí, zkušeností, ale také lepší pracovní uplatnění a osobní rozvoj každého jedince. Investovat do vzdělanosti dospělých by se nemělo pouze z ekonomických důvodů, ale také pro podporu kultury, obohacování a posilování jednotlivců, rodin a komunit.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

- BARTÁK, J., 2021. *Osobnostní management*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-271-3114-3.
- BARTÁK, J., DEMJANENKO, M., 2021. *Sociální andragogika*. 1.vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3997-7.
- BENEŠ, M., 2003. *Andragogika – teoretické základy*. 1.vyd. Praha: Eurolex Bohemia. ISBN 80-86432-23-8.
- BENEŠ, M., 2008. *Andragogika*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-2580-2.
- BENEŠ, M., 2014. *Andragogika*. 2.vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-4824-5.
- FARKOVÁ, M., 2009. *Dospělost a její variabilita*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN: 978-80-247-7766-5.
- GAVORA, P., 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.
- HLADÍLEK, M., 2009. *Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých*. 2. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. ISBN 978-80-86723-75-4.
- CHRÁSKA, M., 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
- KOPECKÝ, M. a kol., 2018. *Celoživotní učení a transnacionalizované veřejné politiky. Lidský rozvoj v (post)krizové konfliktní éře*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta. ISBN 978-80-7308-875-0.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 2006. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada publishing, a.s. ISBN 978-80-247-9085-5.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2007. *Strategie celoživotního učení ČR*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. ISBN 978-80-254-2218-2.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2020. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. ISBN 978-80-87601-47-1.

NAKONEČNÝ, M., 2014. *Motivace chování*. 3. vyd. Praha: Stanislav Juhaňák – TRITON. ISBN 978-80-7387-830-6.

NAKONEČNÝ, M., 1998. *Základy psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia. ISBN 80-200-0689-3.

PALÁN, Z. a T. LANGER, 2008. *Základy andragogiky*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. ISBN 978-80-86723-58-7.

PLHÁKOVÁ, A., 2003. *Učebnice obecné psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia. ISBN 80-200-1387-3.

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

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

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

VACÍNOVÁ, M. a kol., 2007. *Kapitoly z psychologie učení a výchovy*. 2. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. ISBN 978-80-86723-42-6.

VÁGNEROVÁ, M., 2007. *Vývojová psychologie II: Dospělost a stáří*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze Karolinum. ISBN 978-80-246-1318-5.

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

VETEŠKA, J., 2016. *Přehled andragogiky*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1026-9.

VYHNÁNKOVÁ, K., 2007. *Vzdělávání dospělých v České republice a v Evropské unii*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. ISBN 978-80-86723-46-4.

ZORMANOVÁ, L., 2017. *Didaktika dospělých*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 9788027100514.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

ARMSTRONG, M. 2006. *Human resource management practice*. 10th edition. London and Philadelphia: Kogan Page. ISBN: 0 7494 4631 5.

VALENTÍNYOVÁ, L., 2013. *Motivácia ako dôležitý atribút aktivizácie dieťaťa v materskej škole*. 1. vyd. Nitra: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN: 978-80-8052-758-7.

Seznam použitých internetových zdrojů

ANDRAGOGICKÝ SLOVNÍK. *Celoživotní učení*. [online]. © 2022 [cit. 2022-01-05]. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/celoživotni-uceni-vzdelavani>

BOEREN, E. et al., 2020. *COVID-19 and the Future of Adult Education: An Editorial*. [online]. © 2020 [cit. 2022-01-05]. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0741713620925029>

EAEA, 2020. *Resilience of Individuals, Communities and Economies: We need more Adult Learning and Education in and after the Coronavirus Pandemic*. [online].

[cit. 2022-01-05]. EAEA Statement. Dostupné z: <https://eaea.org/wp-content/uploads/2020/04/EAEA-statement-on-COVID-19-and-ALE.pdf>

FRK, B., 2012. *Celoživotné vzdelávanie a informačná spoločnosť*. [online].

[cit. 2022-01-05]. Dostupné z:

https://www.academia.edu/2143915/Celo%20%BEivotn%C3%A9_vzdel%C3%A1vanie_a_informa%C4%8Dn%C3%A1_spolo%C4%8Dnos%C5%A5

Mentem. Teorie motivace podle Maslowa [online]. © 2021 [cit. 2021-11-20]

Dostupné z: <https://www.mentem.cz/blog/teorie-motivace/>

NOVOTNÁ, E., 2019. *Prepájanie formálneho a neformálneho vzdelávania – výzva pre vzdelávanie budúcnosti*. [online]. [cit. 2022-01-05]. Dostupné z:

<https://epale.ec.europa.eu/sk/blog/prepajanie-formalneho-neformalneho-vzdelavania-vyzva-pre-vzdelavanie-buducnosti>

SOCIOLOGICKÁ ENCYKLOPÉDIE. *Analýza obsahová*. [online]. © 2021 [cit. 2021-11-20]. Dostupné z:

https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Anal%C3%BDza_obsahov%C3%A1

SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK

Seznam obrázků

Obrázek 1: Maslowova pyramida potřeb	23
--	----

Seznam grafů

Graf 1: Pohlaví respondentů	36
Graf 2: Motiv zastoupený v nejvyšší míře	36
Graf 3: Rozdělení respondentů dle pohlaví	38
Graf 4: Věk respondentů	39
Graf 5: Nejvyšší dosažené vzdělání	40
Graf 6: Ekonomické zařazení	41
Graf 7: Příspěvek zaměstnavatele na studium	42
Graf 8: Poskytnutí studijního volna zaměstnavatelem	43
Graf 9: Doplnění vysokoškolského vzdělání z profesních důvodů	44
Graf 10: Studijní program	45
Graf 11: Motivace k vysokoškolskému vzdělávání	46
Graf 12: Podpora ve studiu	47
Graf 13: Splnění očekávání ze studia	48
Graf 14: Bariéry v průběhu studia	49
Graf 15: Pokračování v navazujícím magisterském studiu	50
Graf 16: Respondenti, kteří nejsou rozhodnutí pokračovat v magisterském studiu	51
Graf 17: Respondenti, kteří plánují pokračovat v magisterském studiu	52
Graf 18: Respondenti, kteří neplánují pokračovat v magisterském studiu	53
Graf 19: Podpora okolí u respondentů, kteří plánují pokračovat v navazujícím magisterském studiu	54
Graf 20: Podpora okolí u respondentů, kteří neplánují pokračovat v navazujícím magisterském studiu	55
Graf 21: Podpora okolí u respondentů, kteří nejsou rozhodnutí, zda budou pokračovat v navazujícím magisterském studiu	56
Graf 22: Uplatnění studovaného oboru v rámci zaměstnání	57

Seznam tabulek

Tabulka 1: Rozdělení respondentů dle pohlaví.....	38
Tabulka 2: Věk respondentů	39
Tabulka 3: Nejvyšší dosažené vzdělání	40
Tabulka 4: Ekonomické zařazení.....	41
Tabulka 5: Příspěvek zaměstnavatele na studium	42
Tabulka 6: Poskytnutí studijní volna zaměstnavatelem.....	43
Tabulka 7: Doplnění vysokoškolského vzdělání z profesních důvodů.....	44
Tabulka 8: Studijní program	45
Tabulka 9: Motivace k vysokoškolskému studiu.....	46
Tabulka 10: Podpora ve studiu	47
Tabulka 11: Splnění očekávání ze studia.....	48
Tabulka 12: Bariéry v průběhu studia.....	49
Tabulka 13: Pokračování v navazujícím magisterském studiu.....	50
Tabulka 14: Respondenti, kteří nejsou rozhodnuti pokračovat v magisterském studiu .	51
Tabulka 15: Respondenti, kteří plánují pokračovat v magisterském studiu	52
Tabulka 16: Respondenti, kteří neplánují pokračovat v magisterském studiu	53
Tabulka 17: Podpora okolí u respondentů, kteří plánují pokračovat v navazujícím magisterském studiu	54
Tabulka 18: Podpora okolí u respondentů, kteří neplánují pokračovat v navazujícím magisterském studiu	55
Tabulka 19: Podpora okolí u respondentů, kteří nejsou rozhodnuti, zda budou pokračovat v navazujícím magisterském studiu	56
Tabulka 20: Uplatnění studovaného oboru v rámci zaměstnání.....	57

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Dotazník	I
Příloha B – Seznam zdrojů obhájených kvalifikačních prací použitých v obsahové analýze	VIII

Příloha A – Dotazník

Dobrý den, milé kolegyně a milí kolegové,

jmenuji se Lucie Bejčková Kafková a oslovuji Vás s prosbou o vyplnění krátkého dotazníku. Informace z dotazníkového šetření budou sloužit pro účely mé bakalářské práce, jejímž cílem je zjistit, jakou motivaci a překážky pocítují dospělí k vysokoškolskému studiu.

Dotazník je určen všem studentům v bakalářském typu studia v kombinované formě na Univerzitě Jana Amose Komenského. Dotazník je zcela anonymní a nezabere Vám více jak 5 minut.

Předem velice děkuji za vyplnění a Váš čas.

S pozdravem a přáním příjemného dne.

Lucie Bejčková Kafková

E-mail: lucie.bejcek@seznam.cz

1. Jaké je Vaše pohlaví?*

Vyberte jednu odpověď

Žena

Muž

2. Do jaké věkové kategorie patříte?*

Vyberte jednu odpověď

Do 29 let

30-39 let

40-49 let

50-59 let

60 a více let

3. Jaké bylo Vaše vzdělání před zahájením vysokoškolského studia na Univerzitě Jana Amose Komenského?*

Vyberte jednu odpověď

Středoškolské s maturitou

Vyšší odborné

Vysokoškolské

4. Jste?*

Vyberte jednu odpověď

Zaměstnanec v soukromém sektoru

Zaměstnanec ve státní nebo veřejné správě

Podnikatel/ka

Student/ka

Rodič na mateřské nebo rodičovské dovolené

Nezaměstnaný

Důchodce

5. Přispívá Vám zaměstnavatel na výdaje spojené se studiem?*

Vyberte jednu odpověď

Přispívá

Částečně přispívá

Nepřispívá

Nejsem zaměstnaný/á

6. Poskytuje Vám zaměstnavatel studijní volno?*

Vyberte jednu odpověď

Poskytuje

Neposkytuje

Nejsem zaměstnaný/á

7. Vyžaduje Vaše profese doplnění vysokoškolského vzdělání?*

Vyberte jednu odpověď

Ano

Ne

8. V jakém studijním programu studujete?*

Vyberte jednu odpověď

Andragogika

Audiovizuální komunikace a tvorba

Komunikační studia

Mezinárodní vztahy a diplomacie

Právo v podnikání

Resocializační a penitenciární pedagogika

Speciální pedagogika

Speciální pedagogika-vychovatelství

Vzdělávání dospělých

9. Jaká byla Vaše motivace k vysokoškolskému studiu?*

Zde můžete zvolit jednu nebo více odpovědí

Osobní rozvoj

Zájem o studijní obor

Získání vyššího stupně vzdělání

Lepší pracovní uplatnění

Požadavek zaměstnavatele


Dosažení vyššího příjmu

Navázání nových kontaktů

Smysluplné využití volného času

Podněty od rodiny a přátel

Společenské uznání

Jiné - prosím uveďte 

10. Kdo Vás nejvíce podporuje ve studiu?*

Zde můžete zvolit jednu nebo více odpovědí

Rodina

Přátelé a kolegové

Zaměstnavatel

Nikdo mě nepodporuje

11. Splňuje studium Vaše očekávání?*

Vyberte jednu odpověď

Ano

Ne

12. S jakými bariérami se v průběhu studia potýkáte?*

Zde můžete zvolit jednu nebo více odpovědí

Nedostatek času ke studiu

Finanční zátěž

Náročnost studia

Rodinné důvody

Nedostatečná podpora zaměstnavatele

Dojíždění do školy

Zdravotní stav

Omezení v podobě distančního vzdělávání spojené s covid-19

Žádné překážky nepocítuji

Jiné - prosím uveďte



13. Plánujete pokračovat v navazujícím magisterském studiu?*

Vyberte jednu odpověď

Ano

Ne

Nevím

14. Plánujete pracovat nebo pracujete v oboru, který nyní studujete?*

Vyberte jednu odpověď

Ano

Ne

Nevím

Příloha B – Seznam zdrojů obhájených kvalifikačních prací použitých v obsahové analýze

ALBRECHTOVÁ, M. Motivace ke vzdělávání při zaměstnání. [online]. Praha, 2013. [cit. 2021-09-20]. Diplomová práce. Univerzita Jana Amose Komenského Praha, Vedoucí diplomové práce: Martina Strnadová. Dostupné z: <https://kap.ujak.cz/viewer/web/viewer.php>

BARVÍŘOVÁ, E. Motivace dospělých ke studiu na vysoké škole. [online]. Brno, 2013. [cit. 2021-09-20]. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd, Vedoucí diplomové práce: Milada Rabušicová. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/p8p2s/Diplomova_prace.pdf?lang=en.pdf

BUDILOVÁ, M. Motivace dospělých k dalšímu formálnímu vzdělávání. [online]. Praha, 2020. [cit. 2021-09-20]. Diplomová práce. Univerzita Jana Amose Komenského Praha, Vedoucí diplomové práce: Ivana Shánilová. Dostupné z: <https://kap.ujak.cz/viewer/web/viewer.php>

ČERNÁ, K. Motivace vzdělávání dospělých při zaměstnání. [online]. Praha, 2020. [cit. 2021-09-20]. Diplomová práce. Univerzita Jana Amose Komenského Praha, Vedoucí diplomové práce: Veronika Svatošová. Dostupné z: <https://kap.ujak.cz/viewer/web/viewer.php>

FLEISCHEROVÁ, J. Motivace dospělých ke vzdělávání na VOŠ Perspektiva. [online]. Praha, 2013. [cit. 2021-09-20]. Bakalářská práce. Univerzita Jana Amose Komenského Praha, Vedoucí bakalářské práce: Martina Kalvodová. Dostupné z: <https://kap.ujak.cz/viewer/web/viewer.php>

GALOVÁ, Y. Vzdělání zaměstnanců jako nástroj motivace. [online]. Brno, 2010. [cit. 2021-09-20]. Diplomová práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Institut mezioborových studií Brno, Vedoucí diplomové práce: Zdeněk Šigut. Dostupné z: http://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/12911/galov%c3%a1_2010_dp.pdf?sequence=1&isAllowed=y.pdf

HOLEČKOVÁ, T. Očekávání a motivace dospělých ke vzdělávání na vysoké škole. [online]. Praha, 2021. [cit. 2021-09-20]. Bakalářská práce. Univerzita Jana Amose Komenského Praha, Vedoucí bakalářské práce: Ivana Shánilová. Dostupné z: <https://kap.ujak.cz/viewer/web/viewer.php>

JANÁČ, P. Studium při zaměstnání v kontextu života dospělého. [online]. Praha, 2017. [cit. 2021-09-20]. Diplomová práce. Univerzita Jana Amose Komenského Praha, Vedoucí diplomové práce: Marie Farková. Dostupné z: <https://kap.ujak.cz/viewer/web/viewer.php>

JURAJDOVÁ, E. Vzdělávání dospělých a jeho specifika. [online]. Brno, 2011. [cit. 2021-09-20]. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Institut mezioborových studií Brno, Vedoucí bakalářské práce: Oldřich Šimoník. Dostupné z: [http://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/18521/jurajdov%
c3%a1_2012_bp.pdf?sequence=1&isAllowed=y.pdf](http://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/18521/jurajdov%c3%a1_2012_bp.pdf?sequence=1&isAllowed=y.pdf)

KEMEŇOVÁ, K. Motivace ke studiu na vyšší odborné škole při zaměstnání. [online]. Praha, 2018. [cit. 2021-09-20]. Bakalářská práce. Univerzita Jana Amose Komenského Praha, Vedoucí bakalářské práce: Miroslav Kostka. Dostupné z: <https://kap.ujak.cz/viewer/web/viewer.php>

KRÁLOVÁ, J. Motivace dospělých pracujících k formálnímu vzdělávání na terciární úrovni. [online]. Praha, 2016. [cit. 2021-09-20]. Bakalářská práce. Univerzita Jana Amose Komenského Praha, Vedoucí bakalářské práce: Jana Krejsová. Dostupné z: <https://kap.ujak.cz/viewer/web/viewer.php>

KRATOCHVÍLOVÁ, D. Motivace a bariéry v dalším vzdělávání dospělých v doktorském studiu. [online]. Praha, 2020. [cit. 2021-09-20]. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra andragogiky a managementu vzdělávání, Vedoucí diplomové práce: Michaela Tureckiová. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/124153/120369263.pdf?sequence=1&isAllowed=y.pdf>

LÁTEROVÁ, O. Motivace ve vzdělávání dospělých. [online]. Praha, 2015. [cit. 2021-09-20]. Bakalářská práce. Univerzita Jana Amose Komenského Praha, Vedoucí bakalářské práce: Bohumír Fiala. Dostupné z: <https://kap.ujak.cz/viewer/web/viewer.php>

MATYÁŠOVÁ, E. Bariéry ve vzdělávání dospělých. [online]. Zlín, 2014. [cit. 2021-09-20]. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Vedoucí bakalářské práce: Jan Kalenda. Dostupné z: http://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/28753/maty%c3%a1%c5%a1ov%c3%a1_2014_dp.pdf?sequence=1&isAllowed=y.pdf

NOVOTNÁ, J. Motivace ke vzdělávání dospělých. [online]. Praha, 2019. [cit. 2021-09-20]. Bakalářská práce. Univerzita Jana Amose Komenského Praha, Vedoucí bakalářské práce: Milan Beneš. Dostupné z: <https://kap.ujak.cz/viewer/web/viewer.php>

PÍSKOŘOVÁ, I. Motivace dospělých ke vzdělávání na vysokých školách. [online]. Praha, 2013. [cit. 2021-09-20]. Bakalářská práce. Univerzita Jana Amose Komenského Praha, Vedoucí bakalářské práce: Libuše Páleníčková. Dostupné z: <https://kap.ujak.cz/viewer/web/viewer.php>

POCOVÁ, J. Motivace ke vzdělávání dospělých při zaměstnání. [online]. Praha, 2020. [cit. 2021-09-20]. Diplomová práce. Univerzita Jana Amose Komenského Praha, Vedoucí diplomové práce: Jan Žufan. Dostupné z: <https://kap.ujak.cz/viewer/web/viewer.php>

PODDANÁ, H. Motivace a bariéry ve vzdělávání dospělých. [online]. Praha, 2017. [cit. 2021-09-20]. Bakalářská práce. Univerzita Jana Amose Komenského Praha, Vedoucí bakalářské práce: Lucie Zormanová. Dostupné z: <https://kap.ujak.cz/viewer/web/viewer.php>

REHORTOVÁ, A. Motivace dospělých ve věku 30–45 let k formálnímu vzdělávání. [online]. Zlín, 2019. [cit. 2021-09-20]. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Vedoucí bakalářské práce: Zuzana Hrnčířiková.

Dostupné z:

https://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/44368/rehortov%20a1_2019_dp.pdf?sequence=1&isAllowed=y.pdf

ŘÍHOVÁ, H. Motivace dospělých k formálnímu vzdělávání. [online]. Praha, 2016. [cit. 2021-09-20]. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Katedra andragogiky a personálního řízení, Vedoucí bakalářské práce: Michal Šerák.

Dostupné z:

https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/78640/BPTX_2014_1_11210_0_381311_0_160315.pdf?sequence=1&isAllowed=y.pdf

SEDLÁKOVÁ P. Motivace dospělých k celoživotnímu vzdělávání. [online]. Praha, 2012. [cit. 2021-09-20]. Bakalářská práce. Univerzita Jana Amose Komenského Praha, Vedoucí bakalářské práce: Tereza Vacínová. Dostupné z:

<https://kap.ujak.cz/viewer/web/viewer.php>

SKLENÁŘOVÁ, M. Formální vzdělávání dospělých ve středním věku. [online]. Zlín, 2017. [cit. 2021-09-20]. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Vedoucí bakalářské práce: Eva Šalenová. Dostupné z:

https://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/39650/sklen%20a1%20c5%99ov%20a1_2017_dp.pdf?sequence=1&isAllowed=y.pdf

SMETANOVÁ, Š. Motivace dospělých ke kombinované formě studia na VŠ. [online]. Praha, 2019. [cit. 2021-09-20]. Diplomová práce. Univerzita Jana Amose Komenského Praha, Vedoucí diplomové práce: Jarmila Klugerová. Dostupné z:

<https://kap.ujak.cz/viewer/web/viewer.php>

ŠAMBERGEROVÁ, A. Motivace ke studiu studentů kombinovaného studia. [online]. Praha, 2017. [cit. 2021-09-20]. Bakalářská práce. Univerzita Jana Amose Komenského Praha, Vedoucí bakalářské práce: Lucie Zormanová. Dostupné z:

<https://kap.ujak.cz/viewer/web/viewer.php>

TOBOLOVÁ, A. Motivace a bariéry vzdělávání u dospělých osob nad 40 let. [online]. Praha, 2021. [cit. 2021-09-20]. Bakalářská práce. Univerzita Jana Amose Komenského Praha, Vedoucí bakalářské práce: Marie Vacínová. Dostupné z: <https://kap.ujak.cz/viewer/web/viewer.php>

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Lucie Bejčková Kafková

Obor: Vzdělávání dospělých

Forma studia: Kombinovaná

Název práce: Motivace dospělých k formálnímu vzdělávání

Rok: 2022

Počet stran textu bez příloh: 58

Celkový počet stran příloh: 12

Počet titulů českých použitých zdrojů: 26

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 2

Počet internetových zdrojů: 7

Vedoucí práce: Mgr. Jana Neusarová, Ph.D.