

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ
ANTROPOLOGIE

Formální vzdělávání netradičních studentů

Bakalářská diplomová práce

Obor studia: Řízení vzdělávacích institucí

Autor: Alena Horáková

Vedoucí práce: doc. Mgr. Jana Poláchová Vašátková, Ph.D.

Olomouc 2021

Prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma: „*Formální vzdělávání netradičních studentů*“ vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne.....

Podpis.....

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala mé vedoucí práce doc. Mgr. Janě Poláčkové Vašátkové, Ph.D. za její odborné vedení, ochotu, věcnou zpětnou vazbu, cenné rady a podněty, které jsem při zpracování této práce využila. Ráda bych touto cestou poděkovala i své rodině za jejich trpělivost a podporu a také svým přátelům, kteří ve mě věřili.

Anotace

Jméno a příjmení:	Alena Horáková
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Obor studia:	Řízení vzdělávacích institucí
Obor obhajoby práce:	Řízení vzdělávacích institucí
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Jana Poláchová Vašátková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Formální vzdělávání netradičních studentů
Anotace práce:	<p>Bakalářská práce nabízí v teoretické části pohled na netradičního studenta jako účastníka formálního vzdělávání kombinované formy studia na vysoké škole, jako netradičního studenta různých studijních oborů. Cílem bakalářské práce je v kontextu poznatků týkajících se netradičních studentů vysoké školy, specifík studijního oboru Řízení vzdělávacích institucí a jiných studijních oborů zjistit, jak netradiční studenti vnímají své studium, jaké důvody vedou netradiční studenty k formálnímu vzdělávání na vysoké škole. Dílčími cíli je zjistit, jaké vnímají bariéry při studiu a jak své rozhodnutí začít studovat vysokou školu hodnotí zpětně. Dále zjistit, zda se netradiční studenti oboru ŘVI odlišují svými zkušenostmi ve studiu oproti studijním oborům Andragogiky a Sociální práce.</p>

	<p>Důvody rozhodnutí začít studovat vysokou školu, bariéry ve vzdělávání, se kterými se netradiční studenti setkávají a zpětné hodnocení jejich rozhodnutí začít studovat vysokou školu jsou analyzovány na základě výsledků z dotazníkového šetření. Na závěr dochází k interpretaci dat a diskuzi.</p>
Klíčová slova:	<p>Formální vzdělávání, kombinovaná forma, netradiční student, důvody vzdělávání, bariéry ve vzdělávání</p>
Title of Thesis:	<p>Non-traditional students formal education</p>
Annotation:	<p>In the theoretical part, the bachelor's thesis offers a view of a non-traditional student as a participant in formal education of a combined form of study at university. As a non-traditional student of various fields of study. In the context of knowledge about non-traditional university students, specifically in the field of the study of Management of educational institutions, and other fields of study, the aim of the bachelor's thesis is to find out how non-traditional students perceive their studies, what reasons lead non-traditional students to formal education at university. The partial goals of the thesis are to find out what barriers they perceive during their studies and how they evaluate their decision to start studying retrospectively. Furthermore, to find out whether non-traditional students of the ŘVI field have different experiences</p>

	<p>compared to students of studying in the fields of andragogy and Social Work. The reasons for the decision to start university, the barriers in education of non-traditional students and the retrospective evaluation of their decision to start university are analyzed by the results of a questionnaire survey. Finally, the data is interpreted and discussed.</p>
Keywords:	<p>Formal education, combined form, non-traditional student, reasons for education, barriers in education</p>
Názvy příloh vázaných v práci:	<p>Příloha č. 1: Dotazník Příloha č. 2: Vyhodnocení hypotézy č. 3</p>
Počet literatury a zdrojů:	<p>58</p>
Rozsah práce:	<p>70 s. (96 644 znaků s mezerami)</p>

Obsah

Anotace	4
Úvod.....	8
1 Formální vzdělávání	10
1.1 Formy vzdělávání	14
1.2 Kombinovaná forma vzdělávání na vysoké škole.....	16
2 Netradiční studenti v kontextu vysokých škol	17
2.1 Důvody formálního vzdělávání netradičních studentů	20
2.2 Bariéry ve formálním vzdělávání netradičních studentů	22
3 Netradiční student v různých studijních oborech.....	25
3.1 Specifika Řízení vzdělávacích institucí	25
3.2 Vzdělávací instituce a její aktéři	27
3.2.1 Role ředitele vzdělávací instituce	29
3.2.2 Učitel jako aktér vzdělávací instituce	31
3.3 Netradiční student v dalších studijních oborech.....	34
4 Metodologie výzkumného šetření	36
4.1 Výzkumný problém	36
4.2 Výzkumný cíl.....	37
4.3 Výzkumná otázka a hypotézy	37
4.4 Realizace výzkumu	38
5 Výsledky výzkumu.....	39
5.1 Testování hypotéz	47
5.2 Interpretace dat, diskuze.....	51
Závěr	55
Seznam použité literatury	57
Seznam použitých zkratk.....	63
Seznam grafů	63
Seznam tabulek.....	63
Seznam příloh	64

Úvod

Vzdělání a především vysokoškolské, je v současné době považováno za silný lidský kapitál. Snad nikdy nebyl studiu na vysoké škole kladen takový význam jako v posledních letech. Začít studovat vysokou školu patří mezi důležitá životní rozhodnutí, obzvláště pokud se k tomu rozhodne dospělý jedinec. Aktuálně tak přibývá lidí, kteří se v pozdějším věku rozhodnou vysokou školu začít studovat. Je to způsobeno i tím, že před několika desítkami let nebylo samozřejmostí, jak je tomu nyní, aby se student po maturitě přihlásil ke studiu na vysokou školu. Dnes je toto studium mnohem dostupnější.

Důvody proč lidé v dospělém věku začínají studovat mohou být různé. Často bývají tato rozhodnutí ovlivněna částečným tlakem zaměstnavatele zvýšením kvalifikace si udržet, resp. zlepšit postavení ve společnosti. Znalosti a dovednosti získané vysokoškolským studiem zvyšují uplatnění na pracovním trhu. Nebo se může jednat jen o samotnou potřebu člověka zvýšit si sebevědomí získaným vyšším vzděláním. Dospělí studenti jsou nazýváni netradičními studenty a v průběhu svého studia jsou ovlivňováni i existencí různých překážek a musí se tak s těmito bariérami ve vzdělávání vypořádávat.

Motivací výběru tohoto tématu byla vlastní zkušenost, neboť jsem se pro studium na vysoké škole rozhodla až s odstupem času a současně musím zvládat zaměstnání, rodinu a další povinnosti. Zajímalo mě, jaké důvody vedly mé spolužáky a ostatní studenty k rozhodnutí v dospělém věku začít studovat vysokou školu, jaké bariéry v průběhu studia museli zvládnout a jak hodnotí své rozhodnutí začít studovat. Obor Řízení vzdělávacích institucí propojuje poznatky z různých oblastí pedagogiky, managementu, andragogiky, psychologie, sociologie, práva i ekonomiky. Absolvent tohoto

oboru se tak může uplatnit na mnoha pracovních pozicích, ať už ve státní či soukromé sféře.

Cílem bakalářské práce je v kontextu poznatků týkajících se netradičních studentů vysoké školy, specifík studijního oboru Řízení vzdělávacích institucí a jiných studijních oborů zjistit, jak netradiční studenti vnímají své studium, jaké důvody vedou netradiční studenty k formálnímu vzdělávání na vysoké škole. Dílčími cíli zjistit, jaké vnímají bariéry při studiu a jak své rozhodnutí začít studovat vysokou školu hodnotí zpětně. Dále zjistit, zda se netradiční studenti oboru Řízení vzdělávacích institucí odlišují svými zkušenostmi ve studiu oproti studijním oborům andragogiky a Sociální práce.

Předkládaná bakalářská práce je rozdělena na teoretickou část (kapitoly 1, 2 a 3) a empirickou část (kapitoly 4 a 5). Doplněna je o další nezbytné části jako úvod, závěr, seznam literatury a přílohy. Teoretická část bude zahájena první kapitolou Formální vzdělávání a související pojmy se zaměřením na formy vzdělávání a především na kombinovanou formu vzdělávání na vysoké škole. Druhá kapitola je věnována netradičním studentům v kontextu vysokých škol, dále zaměřena na důvody formálního vzdělávání netradičních studentů začít studovat vysokou školu a na bariéry při studiu, které mohou být velkými komplikacemi v průběhu studia a mnohdy vedou k předčasnému ukončení studia na vysoké škole. Netradiční student v různých studijních oborech, specifika Řízení vzdělávacích institucí, vedoucí pracovník, vzdělávací instituce a jejich vybraní aktéři, různé studijní obory jsou témata, kterým je věnována třetí kapitola teoretické části.

Empirická část se ve čtvrté kapitole zabývá metodikou výzkumného šetření, výzkumným problémem, výzkumným cílem, výzkumnou otázkou, hypotézy a realizací výzkumu. Pátá kapitola zahrnuje výsledky výzkumu a analýzy dat získaných dotazníkovým šetřením, diskuzi. Pomocí dílčích

výzkumných otázek odpovídá na hlavní výzkumnou otázku: Jaké důvody vedou netradiční studenty k formálnímu vzdělávání na vysoké škole?

1 Formální vzdělávání

Vzdělávání je proces, v němž si jedinec osvojuje poznatky a činnosti, které vnitřním zpracováním přetváří ve vědomosti, znalosti, dovednosti či návyky (Veteška, 2016, s. 79). Palán (2002, s. 237) charakterizuje vzdělávání jako „proces uvědomělého a cílevědomého zprostředkování a aktivního utváření a osvojování soustavy vědeckých a technických vědomostí, intelektuálních a praktických dovedností a lidských zkušeností, utváření morálních rysů a osobitých zájmů“. Pojem vzdělávání v kontextu s pedagogickou teorií definuje Průcha jako záměrný a organizovaný proces získávání nových poznatků typicky v rámci školního vyučování (Průcha, 2000, s. 15). Jak uvádí Veteška (2016, s. 79) vzdělávání charakterizuje a rozvíjí osobnost. V žebříčku hodnot je vzdělávání velmi vysoko. A také zmiňuje, že podle Pacovského (2010) vzdělání sluší každému věku. Prostřednictvím vzdělávání získává člověk různé znalosti, vědomosti, postoje, dovednosti, zkušenosti, zároveň je mu udělen určitý sociální status (Zormanová, 2017, s. 23). Proces vzdělávání se uskutečňuje mezi dvěma klíčovými činiteli. Mezi vzdělavatelem (učitelem, lektorem), z jehož pohledu se jedná o vyučování a vzdělávaným (žákem, studentem, účastníkem vzdělávacího procesu), z jehož pohledu se jedná o učení (Veteška, 2016, s. 79).

V definicích vzdělávání se objevily pojmy vyučování a učení. Zezulová (2020, s. 12) zmiňuje, že vyučování se vztahuje k činnosti lektora, zatímco učení je chápáno jako aktivní činnost účastníka, při které dochází k nárůstu osvojených poznatků, ale také ke změně postojů, hodnot a zájmů. Učení je základní lidskou potřebou.

Souvisejícím pojmem se vzděláváním je celoživotní učení. Úvahy o celoživotním učení nejsou nové. Jejich prvopočátek lze datovat do antiky a židovské kultury. Veteška (2016, s. 93) upozorňuje, že moderní postoj právě k celoživotnímu učení zastával na sklonku svého života Jan Ámos Komenský. Své filozofické představy spojil s didaktickým a pedagogickým myšlením. Spojení „světa jako školy“ a „života jako školy“ představovalo jeho hlavní myšlenku a daleko tak předčil svou dobu (tamtéž, s. 93). Obdobně hovoří Pol (2007, s. 115), když uvádí, že kořeny celoživotního učení lze vztáhnout např. k některým představám o vzdělávání Komenského nebo Aristotela. Koncept celoživotního učení (lifelong learning) se dostává do popředí. Rabušicová a Rabušic (2008, s. 27) zmiňují, že základní charakteristikou celoživotního učení je to, že trvá po celý život, není tedy omezeno jen na určitou fázi života – školní docházku. Celoživotní učení není omezeno věkem, zájmem, nadáním ani postavením. Je to příležitost pro všechny. V ideálním pojetí je celoživotní učení považováno za nepřetržitý proces, v němž jde o to, aby každý jedinec byl připraven a ochoten učit se (Veteška, 2016, s. 97). O úspěchu spolurozhodují dva základní faktory. Obsah učení, a to do jaké míry je užitečný a do jaké míry se jedná o efektivní způsob. Výpadek některého z těchto faktorů způsobuje neúspěch, protože učí-li se neefektivně něčemu užitečnému či efektivně, ale něčemu neužitečnému, může vést k marnosti (Plamínek, 2010, s. 13). Prostřednictvím celoživotního učení dochází k rozvíjení, zdokonalování a prohlubování znalostí dospělých lidí. Zormanová (2016, s. 24) zmiňuje Mužikovu pyramidu motivace učení, kterou tvoří několik pater. Na základnu pyramidy jsou umístěny informace, odborné vědomosti a znalosti, dovednosti, pracovní návyky. V prvním patře zvýšená výkonnost, v druhém patře sociální jistota a vrchol pyramidy obsadil individuální užitek. Zatímco Beneš se přiklání k Maslowově pyramidě potřeb

(Beneš, 2008, cit. dle: Zormanová, 2017, s. 25). Celoživotní učení provází člověka všemi etapami jeho života a stává se jeho neodmyslitelnou součástí.

Jednou etapou celoživotního učení je vzdělávání dospělých. Tato etapa následuje až po ukončení školního vzdělávání (Zezulová, 2020, s. 21). „Vzdělávání dospělých je proces, ve kterém se dospělý člověk aktivně, systematicky a kontinuálně učí za účelem změny znalostí, názorů, hodnot, schopností a dovedností“ (Průcha, 1999, s. 179). Autor dále poukazuje na skutečnost, že hlavní sociální rolí vzdělávajícího se dospělého je v práci, rodině či sociálním životě, není redukován na žáka nebo studenta. V případě rozhodnutí dospělých zvýšit si své vzdělání a vrátit se k formálnímu vzdělávání hovoří se o druhé vzdělávací šanci (Dvořáková & Šerák, 2016, s. 108). Veteška (2016, s. 95) se také zmiňuje o druhé vzdělávací šanci (druhé vzdělávací cestě) neboli náhradním školním vzdělávání. Dospělým se naskytuje příležitost získat náhradním způsobem vzdělání, které je běžně nabýváno v mládí, v průběhu počátečního studia.

Vzdělávání lze členit na formální vzdělávání, neformální vzdělávání a informální učení. Formální vzdělávání je realizováno především ve školách. Jednotlivé vzdělávací stupně (předškolní, základní, střední a vysokoškolské) na sebe navazují. Po ukončení každého stupně obdrží absolventi osvědčení o ukončení studia např. vysvědčení, diplom aj. (Veteška, 2016, s. 97). Zormanová (2017, s. 22) také nahlíží na formální vzdělávání jako na vzdělávání, které probíhá zpravidla ve vzdělávacích institucích. Funkce vzdělávání, cíl, obsah výuky, didaktické prostředky a způsoby hodnocení musí být stanoveny a realizovány v souladu platné legislativy (Zormanová, 2017, s. 22) ¹.

1 Veteška, (2016, s. 97-97), Zormanová, (2017, s. 23), Dvořáková & Šerák, (2016, s. 109) zmiňují, že neformální vzdělávání je zpravidla uskutečňováno v jiných zařízeních než školských. Většinou bývá rozděleno na tři základní obsahová zaměření. Hovoří o profesním, zájmovém a občanském vzdělávání. Informální vzdělávání lze chápat jako získávání vědomostí a znalostí z každodenního života (Zormanová, 2017, s. 23). Zahrnuje

Hlavním tématem této bakalářské práce je formální vzdělávání netradičních studentů na vysoké škole. V případě formálního vzdělávání na vysoké škole může být studován bakalářský, magisterský nebo doktorský studijní program (Hladílek, 2009, s. 157). Vysokoškolské vzdělání se získává studiem v rámci akreditovaného studijního programu podle studijního plánu stanovenou formou studia (Zákon č. 111/1998 Sb, § 44). Forma studia vyjadřuje, zda jde o studium prezenční, distanční nebo o jejich kombinaci. Kombinovaná forma studia je stěžejním termínem pro účely této práce a bude jí věnována kapitola 1.2 této bakalářské práce. Ale pro uvedení rozdílů je nastíněna i forma prezenční a distanční. Prezenční studium je charakteristické denní docházkou studentů do vzdělávacího zařízení (Palán & Langer, 2008, s. 152). Distanční vzdělávání lze chápat jako vzdělávání založené především na samostudiu s využitím informačních a komunikačních technologií. Ve světě je distanční vzdělávání poměrně využíváno, zatímco v České republice tato forma vzdělávání tolik rozšířena nebyla (Veteška, 2016, s. 192). Krizová opatření Vlády České republiky v důsledku pandemie COVID-19 v této oblasti způsobila velký obrat. Vzdělávání je uskutečňováno především distančně, proto bude tato forma výuky blíže zmíněna. Výuka distančním způsobem může být vedena on-line či off-line. Pojem on-line obecně označuje vzdělávání na dálku, zpravidla je podporován prostřednictvím nejružnějších digitálních technologií a softwarových nástrojů a probíhá přes internet. Zatímco off-line výuka je takový způsob vzdělávání na dálku, k jehož realizaci nepotřebujeme tolik digitální technologie (MŠMT, 2020a). Distanční způsob vzdělávání na základních a středních školách musí být uskutečňován dle příslušných rámcových vzdělávacích programů a školních vzdělávacích programů s ohledem na aktuální okolnosti (MŠMT, 2020a). Vysoké školy přešly k výuce

také sebevzdělávání bez bezprostřední možnosti získané znalosti a dovednosti si formálním způsobem ověřit (Veteška, 2016, s. 98).

na dálku a v této souvislosti musela být upravena legislativa České republiky. Poslanecká sněmovna ve zrychleném režimu schválila krizovou novelu vysokoškolského zákona. Novela vysokoškolského zákona má umožnit vysokým školám v případě mimořádné situace učit na dálku, upravit harmonogram studia či podmínky a termíny přijímacích zkoušek (Česko, 2020).

Dosažené vzdělání nemusí zaručeně znamenat, že je člověk vzdělaný. Záleží na mnoha dalších aspektech osobnosti jedince, ochotě dalšího vzdělávání, flexibilitě, aktivním životním stylu a využití příležitostí. Pro praktický život jsou nepoužitelní „našprtání vzdělanci“, kteří znají jen svůj obor s absencí všeobecného přehledu, běžných dovedností a mnohdy i zásad běžného společenského styku. Cílem vzdělávání by nemělo být zvládnout penzum znalostí a získat tak dobrou školní klasifikaci, ale především nabyté znalosti prakticky využívat, kreativně rozvíjet a vytvářet si vlastní názor, vycházející z dostatečného množství informací.

1.1 Formy vzdělávání

Formu vzdělávání definuje Veteška (2016, s. 170) jako vnější organizační uspořádání vzdělávací akce. Obecně mohou být charakterizovány podle délky trvání vzdělávací akce (např. hodinová nebo vícehodinová, denní, vícedenní, jednorázová či cyklická), podle prostředí (např. na pracovišti, mimo pracoviště, virtuální prostředí či doma), podle organizačního uspořádání (např. založené na interakci vzdělavatel a vzdělávaný, individuální, skupinové) a podle zaměření vzdělávacího procesu (kvalifikační, rekvalifikační).

Formy vzdělávání jsou legislativně upraveny v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, konkrétně v § 25. Základní

vzdělávání se uskutečňuje v denní formě, střední a vyšší odborné vzdělávání ve formě denní, večerní, dálkové a kombinované formě vzdělávání. Vysokoškolské vzdělávání legislativně upravuje zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách, ve znění pozdějších předpisů a v § 44 uvádí formy studia prezenční, distanční nebo jejich kombinace. K dosaženému vzdělání v jakékoliv formě se nahlíží rovnocenně.

K formám výuky je v odborné literatuře zmiňován pojem organizační forma výuky a jsou uváděny jeho různé klasifikace. Organizační formu výuky definuje Žák (2012, s. 5) jako uspořádání podmínek k funkční realizaci edukačního procesu, při kterém se aplikují různé výukové metody a didaktické prostředky. Organizační formy společně s metodami výuky jsou předpokladem pro úspěšný průběh výuky. Zormanová (2017, s. 118) uvádí jako nejznámější Maňákovu klasifikaci. Tato klasifikace je členěna podle:

- vztahu k osobnosti žáka, studenta rozlišuje individuální, skupinovou, hromadnou a individualizovanou formu výuky
- charakteru výukového prostředí rozlišuje výuku ve třídě, v odborné učebně či laboratoři, exkurze a další formy výuky
- podle délky trvání rozlišujeme formy výuky např. vyučovací hodina, zkrácená výuková jednotka, vysokoškolská lekce, seminář, speciální kurzy.

V kontextu vzdělávání dospělých patří mezi formy vzdělávání podle Průchy (1999, s. 182) všechny formy organizovaného a systematického vzdělávání i přípravy, jejichž účelem je, aby si v nich lidé osvojovali znalosti či nové dovednosti pro budoucí nebo současné povolání. Dále také k dosažení vyšších příjmů, k lepšímu uplatnění se na trhu nebo k získání dalších výhod a postupu v zaměstnání. Bednaříková dle Jemelkové rozlišuje formy vzdělávání dospělých podle typu vzdělávání:

- školní vzdělávání (večerní, dálkové, distanční, kombinované a externí studium);
- vzdělávání seniorů v rámci institucionálních forem (univerzity třetího věku, kluby aktivního stáří);
- univerzální formy vzdělávání (přednášky, semináře, kurzy, panelové diskuze);
- profesní vzdělávání (stáže, výměny zkušeností, různá školení, workshopy, koučinky, distanční vzdělávání, sympozia) (Bednaříková, 2006, cit. dle: Jemelková, 2012, s. 9).

1.2 Kombinovaná forma vzdělávání na vysoké škole

Kombinované studium je kombinace prezenční a distanční formy studia, probíhá především distančně za podpory speciálně upravených studijních materiálů (Zormanová, 2017, s. 37). Zezulová (2020, s. 25) zmiňuje, že prvky prezenčního studia (přednášky, semináře, konzultace) jsou kombinovány s prvky distančními (e-learning). Studenti kombinovaného studia mají omezenou možnost volitelných předmětů, čímž se jim limituje šance k získání kreditů. Vyučující v rámci kombinovaného studia se studenty probere pouze nejdůležitější učivo nebo obtížnou část učební látky, která by byla pro studenty v rámci samostudia náročná. Ostatní témata se studenti učí sami (Zormanová, 2017, s. 121–122).

Jak již bylo zmíněno studium na vysokých školách je upraveno zákonem č. 111/1998 Sb., o vysokých školách, ve znění pozdějších předpisů. Konkrétně v souladu s § 44 tohoto zákona probíhá vzdělávání v kombinované formě, které se současně musí řídit nařízením vlády č. 274/2016 Sb. O standardech pro akreditace ve vysokém školství. Nařízení vlády specifikuje konkrétní požadavky na distanční a kombinovanou formu studia (Zákon č. 111/1998 Sb, § 44, Nařízení vlády, 2016, s. 17). Kombinované studium přináší

studentům možnost skloubit studium a práci, a při tom udržovat kontakt s vyučujícím (Palán & Langer, 2008, s. 152–153). Kombinované studium na vysoké škole je možností pro všechny, kteří mají touhu doplnit si vzdělání v pozdějším věku. Pro tyto studenty začal být využíván pojem netradiční studenti, jim bude věnována kapitola 2. Některé obory však nelze studovat formou kombinovaného studia, např. když je potřeba praxe (doktorské, právnické). V posledních letech narůstá zájem studentů starších 25 let o formu kombinovaného a distančního studia. V roce 2017 oproti roku 2000 se počet studentů téměř zdvojnásobil (Zezulová, 2020, s. 26). Tito studenti začali být označováni jako netradiční studenti. Netradičním studentem však nemusí být považován jen dospělý studující vysokou školu, může studovat večerní, dálkové nebo externí studium a získat tak úplné střední vzdělání zakončené maturitou.

2 Netradiční studenti v kontextu vysokých škol

Vysoké školy zásadně přispívají k rozvoji společnosti a ekonomiky. Tvoří tak nepostradatelný základ pro udržitelný růst. Od roku 1989 vzrostl počet studentů na vysokých školách. Charakter vysoké školy se významně proměnil. Vysoké školy se otevřely prakticky pro všechny zájemce - absolventy středních škol s maturitní zkouškou (Rábec, 2020, s. 2). Právo studovat vysokou školu má každý občan bez ohledu na jeho věk (Dvořáková & Šerák, 2016 s. 137). Vysoké školy jsou nejvyšší článek vzdělávací soustavy a představují vrcholné centrum vzdělanosti, nezávislého poznání a tvůrčí činnosti. V rozvoji společnosti hrají klíčovou úlohu v oblasti kulturní, sociální a ekonomické. Akademičtí pracovníci a studenti vysoké školy tvoří akademickou obec vysoké školy. Podrobněji v podkapitole 3.2.2. Podmínkou přijetí ke studiu na vysoké škole je dosažení středoškolského vzdělání s maturitní zkouškou. Po úspěšném ukončení studia se ze studenta stává

absolvent. Status absolventa představuje dosažení určitého stupně vzdělání a je předpokladem k výkonu dané profese (Dopplerová, 2020, s. 21). Absolventům studia je po ukončení vybraného oboru udělen akademický titul, na který dosáhl svým studiem. Pokud student ve studijním programu studuje déle, než je standardní doba studia, stanoví mu veřejná vysoká škola poplatek za studium. Blíže se zaměříme na bakalářský studijní program. Standardní doba studia bakalářského studijního programu je tři až čtyři roky. Studijní program je zaměřen na přípravu k vykonávání povolání anebo k magisterskému studijnímu programu a řádně bývá ukončen závěrečnou zkouškou, jejíž součástí je obhajoba bakalářské práce. Udělovaným akademickým titulem po úspěšném ukončení bakalářského studia je titul "bakalář", ve zkratce "Bc." uváděné před jménem. V případě, že student poruší podmínky stanovené zákonem o vysokých školách, studijním programem nebo zkušebním řádem pro konání a úspěšné vykonání státní zkoušky, její součástí nebo obhajoby disertační práce, nebo v důsledku úmyslného neoprávněného užití díla jiné osoby může dojít k odejmutí získaného akademického titulu (Zákon č. 111/1998 Sb, § 1-58).

Pojem „netradiční student“² je poměrně náročné specifikovat, neboť kritéria nejsou úplně jednoznačná. Netradiční student na vysoké škole je starší 26 let, je finančně nezávislý, samostatný. Většinou je obyvatelem městských či příměstských oblastí a preferuje kombinovanou nebo distanční formu studia (Netradiční studující v terciálním vzdělávání, 2019, s. 4). Netradiční studenti jsou také zmiňováni ve studii Netradiční vysokoškolští studenti: charakteristiky a potenciál odloženého studia od Brücknerové a Rabušicové (2019, s. 37) jako osoby, které vstupují do dalšího vzdělávání již s delší životní zkušeností. Může jít o studenty, kteří jsou z různých důvodů znevýhodněni

² Z důvodu genderové vyváženosti této práce uvádím, že jsou-li užívány termíny netradiční student, ředitel, akademický pracovník aj. je tím zároveň myšleno také netradiční studentka, ředitelka, akademická pracovnice apod.

(sociálně-ekonomicky, zdravotní handicap, zralý věk či jsou ohroženi studijním neúspěchem). Mezi netradiční studenty mohou být zařazovány i ženy (Gilardi & Guglielmetti, 2011; Leathwood & O'Connell, 2003; Read, Archer, & Leathwood, 2003, cit. dle: Brücknerová & Rabušicová, 2019, s. 37). Pojem netradiční studenti považují zahraniční studie za stejný pojem jako *mature students*, v překladu zralí studenti (Jelínková, 2020, s. 21). Netradiční studenty vnímá Peterson (2017) jako dospělé od 25 let, kteří se vrací do školy získat vysokoškolský titul. Mnozí z nich vědí, že je dobré mozek neustále procvičovat, a možná i právě z tohoto důvodu se stávají studenty celoživotními. Dokonce odborníci tvrdí, že učení může pomoci předcházet Alzheimerově chorobě. Americké školy většinou doporučují, aby se studenti zapsali po ukončení střední školy na vysokou školu. V jiných zemích to je však jinak. Často nejprve nabírají zkušenosti prací či dobrovolnickou činností. Díky tomu mají pak lepší představu o tom, co chtějí studovat na vysoké škole. Stávají se z nich pak netradiční studenti, kteří si po střední škole „odpočinuli od vzdělávání“ a do školy se vrací někdy i po více než po deseti letech (Great Value Colleges, 2020). Pojem netradiční student nemá v terminologii zcela pevné ukotvení. „Může se rovněž jednat o „navrátilce“, tedy jednotlivce, který se vrací do vzdělávacího systému po delší nepřítomnosti“ (Netradiční studující v terciálním vzdělávání, 2019, s. 4). Novotný et al. (2019, s. 127) na základě zjištění zmiňuje, že přestávka ve vzdělávací dráze i vyšší věk mohou být prospěšnými faktory. Netradiční studenti mají pracovní a životní zkušenosti a mohou tak být pro vysokoškolské učitele výzvou ke zvyšování jejich kvality, především v oblastech, kde se přednášený obor dotýká praxe (Brücknerová & Rabušicová, 2019, s. 45).

Jak už bylo zmíněno, do skupiny netradičních studentů patří dospělí studenti. Pro potřeby této bakalářské práce je netradičním studentem chápán dospělý student v kombinované formě studia, který bezprostředně

po ukončení střední školy nenavázal na další formální vzdělávání a vrací se k němu s odstupem času. Má zaměstnání, rodinu, koníčky nebo již plní jiné povinnosti.

Specifika netradičních studentů jsou již v samotném procesu identifikace s jejich novou životní rolí a také v samotném studiu. Ve schopnosti vyrovnávat se stresem, který studium přináší, v přístupu ke studiu a jeho výsledkům a sociální interakce v průběhu studia (Brücknerová & Rabušicová, 2019, s. 42). Vzdělávání dospělých je nutný doprovodný jev. Dospělý jedinec postupně zjišťuje, že v některých oblastech nepostačuje nárokům a požadavkům, které jsou na něho kladeny jeho profesí, pracovní pozicí, zaměstnavatelem, rodinou či jinou činností. A právě vzdělávání se jeví jako možnost v dospělém věku dosáhnout kariérního postupu, větší prestiže, seberealizace nebo vyššího mzdového ohodnocení (Zormanová, 2017, s. 44). Pro efektivní učení dospělých jedinců musí být splněny určité podmínky, mezi které patří možnost učit se, chtít se učit a umět se učit (Šerák, 2009, s. 62). „Dospělý člověk se snaží být ve výuce aktivní, chce se na ní podílet diskutováním, řešením problémů osobním vystupováním. Pro jeho postup ve výuce je důležitým předpokladem zpětná vazba“ (Mužík, 2004, s. 25). Dle Brücknerové a Rabušicové (2019, s. 44-45) jsou netradiční studenti uvědomělejší s více zaměřeným přístupem ke studiu, čímž dosahují lepších výsledků a lépe se vyrovnávají se studijní zátěží. Pokud se rozhodnou netradiční studenti vstoupit navzdory vyššímu věku do vysokoškolského studia jsou ochotni leccos mu obětovat, a dát studiu ve svém životě významné místo.

2.1 Důvody formálního vzdělávání netradičních studentů

Pod samotným pojmem důvod si můžeme představit proces, jehož součástí jsou vztahy podnětů a prostředí, vytvářející určité napětí se zaměřením na danou aktivitu, která vede k cíli. Jedná se o vzájemný vztah

a pohnutky, které podmiňují a energizují lidské jednání určitým směrem (Palán, 2002, s. 125). Lidé mohou mít různé důvody ke svému chování, s různými cíli a vynakládat jim k jejich dosažení nestejně úsilí. Důvodem, proč nějak jednají, jsou jejich osobní motivy. Motiv slouží k navození aktivity, která je zaměřena na nějaký cíl, a k jejímu udržení (Vágnerová, 2016, s. 329). Základem motivace je považován prospěch neboli benefit, který člověk očekává jako odměnu za jeho další vzdělávání (Rabušicová & Rabušic, 2008, s. 97). Motivací může být chápáno zdůvodnění, proč lidé jednají a myslí určitým způsobem. V případě vzdělávání netradičních studentů potažmo dospělých to jsou důvody, které uvádí jako určující jejich účasti na vzdělávacích aktivitách (Dvořáková & Šerák, 2016 s. 122). Motivace vzdělávání dospělých se výrazně liší v závislosti na různých faktorech, kterými jsou věk, pohlaví, dosud dosažené vzdělání, socioekonomický status, životní fáze, rodinný stav, počet dětí nebo místa bydliště. U mladší generace dospělých je další vzdělávání spojováno s pracovní kariérou, zatímco starší generace vidí v účasti na vzdělávání způsob, jak efektivně trávit svůj volný čas (Zormanová, 2017, s. 47).

Motivace se dělí na vnější a vnitřní. Vnější motivace je chápána jako tlak, který působí na jedince z vnějšího prostředí, aby vstoupil do vzdělávání, přestože to není jeho osobním přáním. Může se jednat o tlak ze strany zaměstnavatele, o tlak v podobě ztráty zaměstnání či nejistoty zaměstnání. Vnitřní motivace na rozdíl od vnější vychází přímo z jedince samotného a přináší mu pocit potěšení (Rabušicová & Rabušic, 2008, s. 98). V drtivé většině případů se jedná o vnitřní motivaci ke vzdělávání, přestože některé výzkumy upozornily, že významným podnětem je „nátlak“ zaměstnavatele. Rozhodnutí o dalším vzdělávání je přesto chápáno, jako vlastní (tamtéž, s. 110). Úroveň vzdělávání lidí ovlivňuje také nezaměstnanost pracovníků. Vyšší dosažené individuální vzdělání jedince je předpokladem získání

zaměstnání a zároveň nižšího rizika dlouhodobé nezaměstnanosti (Průcha, 2002, s. 381). Zormanová (2017, s. 49) uvádí jednotlivé nejdůležitější motivační faktory ovlivňující dospělé k dalšímu vzdělávání:

- zvyšující se zájem o další vzdělávání v období ekonomické recese;
- zvýšení své konkurenceschopnosti na trhu práce;
- udržení své pracovní pozice;
- dosáhnutí profesních cílů;
- cesta k dalším možnostem a obzorům;
- efektivní možnost trávení volného času;
- efektivní způsob seberozvoje.

Dále zmiňuje motiv finanční. Na základě získání vyšší odbornosti se zvyšuje možnost zvýšení platu.

Pro tuto práci jsou stěžejní důvody netradičních studentů (dospělých), kteří se po nějakém čase vrátili zpět do školy. Poměrně průkazné údaje v tomto směru uvádí Rabušicová a Rabušic (2008, s. 99-101). Ukazuje se, že v naprosté většině dotazovaných, u plných 65 %, se jednalo o pracovní kontext. Snaha o osobní rozvoj (25 %), podnět lidí z okolí (4 %) či jiný důvod (6 %) jsou dalšími motivy ve vzdělávání. Také podle Průchy (1999, s. 184) je to právě pracovní motivace a i on v této souvislosti zmiňuje finanční zainteresovanost, neboť zvýšením odborné kvalifikace, může dojít ke zvýšení platu. Otázkou proč se dospělí lidé (netradiční studenti) s odstupem času vrací zpět do školních lavic se zabývali také v zahraničí. Hlavní důvody se nijak nelišily od důvodů českých netradičních studentů. Zmiňovány byly kariérní změny a také osobní růst (UOTP Marketing, 2020).

2.2 Bariéry ve formálním vzdělávání netradičních studentů

„Kromě vlivu motivace ve vzdělávání zaznamenáváme u dospělých také působení a existenci nejrůznějších bariér, což jsou překážky, které dospělým brání

věnovat se celoživotnímu učení“ (Zormanová, 2017, s. 48). Rabušicová a Rabušic (2008, s. 104-105) přirovnávají bariéry k překážkám, které brzdí vzdělávání lidí a jejich motivační energii. Bariéry ve vzdělávání jsou členěny na vnitřní a vnější bariéry. Vnitřní (osobní) bariéry to je přesvědčení, že studovat mají pouze mladí lidé, pocit, že není potřeba k vykonávané profesi dalších znalostí, nezájem o osobní rozvoj nebo špatné osobní zkušenosti se školou. Vnější (situační) bariéry jsou způsobeny nedostatkem vnějších impulzů ke vzdělávací aktivitě. Jsou tím myšleny situace, kdy není nutné dalšího studia ke zlepšení pracovní pozice, udržení či získání zaměstnání. Zormanová (2017, s. 49) definuje tyto bariéry:

- nedostatek finančních prostředků;
- nedostatek času;
- rodinné povinnosti;
- rodinné problémy;
- nízká dostupnost vzdělávání;
- nedostatečná silná vůle;
- obavy ze studia a jeho náročnosti;
- nízká důvěra ve své schopnosti;
- nedostatek psychické podpory;
- jiné priority (volný čas pro rodinu, přátele);
- špatné zkušenosti se systémem vzdělávání nebo školení.

Jelínková prezentuje, že Davies a Williams popisují bariéry netradičních studentů ve spojení s riziky, které by mohlo dané studium přinést. Mezi hlavní bariéry zahrnují finanční náročnost, strach z neznáma a rizik, nedostatek času z důvodu plnění dalších sociálních rolí netradičního studenta (Davies a Williams, 2001, cit. dle: Jelínková, 2020, s. 24). Dle získaných dat Rabušicovou a Rabušicem (2008, s. 105) je nejvýznamnějším důvodem proč se dalšímu vzdělávání většina českých dospělých zatím spíše vyhýbá nedostatek

finančních prostředků (53 %), vysoké pracovní zatížení (48 %) a nedostatek času z důvodu velkého počtu volnočasových aktivit (39 %). Respondenti z osobnostních bariér (49 %) uvedli, že účastnit se dalšího vzdělávání pro ně nemá smysl a 36 % má obavy, že by návrat nezvládli. Peníze, a především jejich nedostatek je však spíše zástupným důvodem, než skutečně vážnou překážkou. Nejsilnější bariérou je přesvědčení, že vzdělání nemá smysl a také obava ze selhání. Průcha (1999, s. 184) potvrzuje, že finanční překážky jsou až na druhém místě a jako hlavní důvody, proč se někteří dospělí nechtějí dále vzdělávat, uvádí především osobní bariéry (povinnosti v rodině, nedostatek času či zdravotní problémy). Proměnami bariér ve vzdělávání dospělých v České republice se zabývali ve svém výzkumu Kalenda a Kočvarová, kteří provedli analýzu proměn bariér v posledních deseti letech (Kalenda & Kočvarová, 2017). Výsledky svého výzkumu z období roku 2015 pak porovnávali s daty z provedeného výzkumu uvedeného v publikaci autorů Rabušicové & Rabušice (2008). Z provedeného výzkumu bylo zjištěno, že v českém prostředí nedominuje žádný typ bariér ve vzdělávání netradičních studentů a výsledky obou výzkumů si jsou vcelku podobné. S porovnáním výsledků z roku 2005 byl vysledován poměrný nárůst institucionálních bariér, které představují novou významnou překážku ve vzdělávání netradičních studentů. Z institucionálních bariér převládala odpověď, že není dost vhodných kurzů samotných a ani dostatek informací o nich. Situační bariéry ovládá nedostatek finančních prostředků a pracovní zaneprázdněnost dospělých. Co se týče dispozičních bariér nedošlo oproti roku 2005 k žádné významnější změně. Polovina dotazovaných dospělých uvedla, že další vzdělání nepotřebuje. S bariérami ve vzdělávání jsou úzce spjaty předčasné odchody ve vzdělávání (Kalenda & Kočvarová, 2017, s. 77-79). Na problematiku předčasných odchodů z kombinovaného studia na vysoké škole zaměřila svou práci Zezulová (2020). Autorka zdůrazňuje, že první rok

studia je rokem kritickým, a to nejen v České republice. Předčasné ukončení studia může být zapříčiněno mnoha důvody, které též nazývá jako překážky či bariéry ve vzdělávání (Zezulová, 2020, s. 29-35). Pociťované obtíže však mohou u netradičních studentů posílit určitou strategii ke zvládnání různých bariér a ve studiu pak setrvávají. Na rozdíl od netradičních studentů, kteří žádné obtíže nepociťovali a častěji předčasně odchází ze školy (Gilardi & Guglielmetti, 2011, cit. dle: Jelínková, 2020, s. 26).

3 Netradiční student v různých studijních oborech

Tato kapitola bude zaměřena na netradičního studenta kombinované formy studia bakalářského oboru Řízení vzdělávacích institucí a vedoucího pracovníka. Zároveň budou představeny vzdělávací instituce a jejich vybraní aktéři. Závěrem budou krátce zmíněny studijní obory, které jsou po oboru ŘVI zásadní v empirické části této bakalářské práce.

3.1 Specifika Řízení vzdělávacích institucí

Tento obor je určen budoucím i stávajícím vedoucím pracovníkům, kteří působí ve vzdělávacích institucích na různých úrovních. Studium může být využito k základní přípravě, ale i ke zvýšení své kvalifikace či její prohloubení.

Cílem studijního oboru je příprava absolventa k tomu, aby byl schopen prezentovat vědomosti vývoje a současných trendů teorie a praxe řízení vzdělávacích institucí, specifických organizací a v nich vedení lidí, v kontextu českého školského vzdělávacího systému s respektem na různé dimenze této problematiky (andragogické, pedagogické, psychologické, manažerské, právní, sociologické, ekonomické a politické). Absolvent studia bude disponován k výkonu řídicí práce a vedení pracovníků ve vzdělávacích institucích. Bude se orientovat v oblastech pedagogiky, andragogiky,

managementu, psychologie, sociologie, práva a ekonomiky. Bude schopen vytvořit koncepci vzdělávání, vytvořit postupy pro její podporu včetně plánu vzdělávacího programu a profesního rozvoje pracovníků. Pro získání zpětné vazby bude schopen připravit koncepci potřebných evaluačních mechanismů. Také bude zohledňovat v rámci řízení vzdělávacích institucí specifika edukačních procesů, specifika vzdělávání dětí i dospělých. Zároveň uznávat princip participace různých aktérů na řízení vzdělávací instituce.

Absolvent oboru Řízení vzdělávacích institucí se může uplatnit na různých úrovních a pozicích vzdělávacích institucí, případně i vzdělávacího systému vzdělávacích organizací. Nemusí působit jen ve státní sféře, ale úspěšné uplatnění může najít i ve sféře soukromé vzdělávací. Mezi možné pracovní pozice patří ředitel, jeho zástupce anebo střední management školy či školského zařízení. Vedoucí volnočasové organizace, pořadatel edukačních aktivit pro seniory (např. akademie třetího věku), jednatel vzdělávací organizace, pracovník odboru školství na městských či krajských úřadech, evaluátor vzdělávacích programů (UPOL, 2020).

Po úspěšném ukončení bakalářského studia má absolvent možnost pokračovat v navazujícím studiu. Na Filozofické fakultě Univerzity Palackého se jedná o navazující magisterské studium, obor Andragogika realizovaného Katedrou sociologie, andragogiky a kulturní antropologie v prezenční i v kombinované formě (tamtéž).

Jak již bylo v úvodu této kapitoly zmíněno, obor ŘVI je určen budoucím i stávajícím vedoucím pracovníkům. Vedoucí pracovník významným podílem ovlivňuje život v každé instituci nebo organizaci.

Pojem vedoucí pracovník označuje pracovníky, kteří řídí kolektiv lidí. Na osobnost vedoucího je nahlíženo různě. Průzkumy ukazují, že osoba zastávající vedoucí funkci předčí v různých směrech člena své skupiny např. inteligencí, vzděláním, spolehlivostí při plnění povinností, aktivitou

a zapojením do společenského života a společensko-ekonomickým postavením (Palán, 2002, s. 226). Palán (tamtéž) dále zmiňuje, že někteří autoři považují za klíčový entuziasmus a laskavý přístup k lidem, jiní preferují charakter, morální odvalu a integritu osobnosti.

Vedoucí pracovníci jsou definováni v Zákoníku práce, zákon č. 262/2006 Sb., v § 11 jako vedoucí zaměstnanci, kteří jsou na jednotlivých stupních řízení zaměstnavatele. Jsou oprávněni svým podřízeným stanovovat pracovní povinnosti, organizovat je, řídit a kontrolovat jejich práci. K tomuto účelu jim dává závazné pokyny (Zákon 262/2006 Sb.).

Vedoucími pracovníky v prostředí školy jsou ředitel školy, zástupce ředitele a případně další pracovníci. Řediteli školy bude podrobněji věnována kapitola 3.2.1 této bakalářské práce.

V souladu se strategickými záměry a dokumenty České republiky a Evropské unie v oblasti vzdělávání je nezbytné zajistit systém dalšího vzdělávání vedoucích pracovníků škol a školských zařízení. Touto cestou se vydal Národní institut pro další vzdělávání (MŠMT, 2020b). Ředitelé škol a jiní vedoucí pedagogičtí pracovníci se dále mohou profesně rozvíjet. Na Univerzitě Karlově mohou studovat obor Studium pro vedoucí pedagogické pracovníky. Vzdělávací program vychází z akreditovaného vysokoškolského studijního programu – oboru Školský management (Univerzita Karlova, 2020). Na Univerzitě Palackého v Olomouci mohou studovat obor Řízení vzdělávacích institucí, kterému byla věnována tato kapitola. Tento studijní obor je uveden záměrně, neboť je stěžejním oborem realizovaného výzkumu popsaného v empirické části této práce.

3.2 Vzdělávací instituce a její aktéři

Pojem instituce pochází z latinského slova instituere, lze jej přeložit jako zařizovat, či zřizovat (Matoušek, 1999, s. 17). Instituce můžeme rozlišovat dle

oblastí, které jsou řízeny lidskou činností, na instituce mocenské, náboženské, ekonomické či vzdělávací – zde patří instituce školy, které se budeme v této práci věnovat.

Školu definuje Palán (2002, s. 209) jako instituci, která poskytuje dle vzdělávacích programů ucelený druh vzdělání žákům a studentům příslušné věkové kategorie a odborného zaměření. Druhy škol jsou dány školským zákonem a zákonem o vysokém školství. Podobně školu definuje Průcha (2002, s. 389) a také uvádí, že se jedná o instituce ve veřejném (státním) nebo soukromém vlastnictví. Škola má studentům poskytovat základy systematického vzdělání, vybavit je znalostmi a dovednostmi, ale má být i ochrannou institucí, místem jistoty a lidskosti (Walterová, 2004, s. 82). Dva možné pohledy na školu zmiňuje Pol (2007, s. 11-23), škola jako instituce a škola jako organizace. Dále upozorňuje, že školy jsou nuceny dodržovat a respektovat požadavky či pravidla a zároveň musí rozvíjet vnitřní svět školy, kultivovat školu zevnitř, vytvářet její jedinečný profil. Vzdělávací systém v České republice zahrnuje všechny školské a jiné vzdělávací instituce, jejichž fungování a prostředky zajišťují realizaci vzdělávání u nás (Vzdělávací soustava, 2020). Cílem školy není na rozdíl od běžné organizace vytvářet zisk, ale jejím cílem je poskytovat kvalitní služby při co nejefektivnějším využití poskytnutých prostředků.

Pro tuto práci je klíčovou institucí škola vysoká. V České republice představují vysoké školy nejvyšší úroveň vzdělávacího systému a dělí se na univerzitní a neuniverzitní. Vysoká škola univerzitní může uskutečňovat všechny typy akreditovaných studijních programů a zároveň s nimi v souvislosti i výzkumnou, vývojovou, inovační, uměleckou či další tvůrčí činnost. Vysoká škola neuniverzitní realizuje bakalářské a magisterské studijní programy. Rovněž výzkumnou, vývojovou, uměleckou činnost, ale na rozdíl od univerzitní se nečlení na fakulty (Zákon č. 111/1998 Sb, § 2). Vysoké školství

bývá často označováno jako terciární vzdělávání, přestože tento pojem není v současné legislativě definován (Eurydice, 2020). Dopplerová (2020, s. 15) zmiňuje, že důležitou aktivitou zaměřenou na rozvoj terciárního vzdělávání je tzv. Boloňský proces zahájený Boloňskou deklarací z 19. června 1999. Hlavním cílem boloňského procesu je vytvořit a rozvíjet Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání. Typ vysoké školy je uveden v jejím statutu a musí být v souladu se stanoviskem Národního akreditačního úřadu pro vysoké školství. Vysoké školy se dělí na veřejnou, soukromou anebo státní. Státní vysoká škola je vojenská nebo policejní. Přiznávat akademický titul, konat habilitační řízení, řízení ke jmenování profesorem, používat akademické insignie a konat akademické obřady může pouze vysoká škola (Zákon č. 111/1998 Sb, § 2-9). Cílem vysokých škol je poskytnout studentům odpovídající profesní kvalifikaci, budoucí vědecké pracovníky podporovat v jejich výzkumných pracích a podílet se na celoživotním učení. V čele veřejné vysoké školy stojí rektor, který koná a rozhoduje ve věcech školy (Eurydice, 2020). Na vysoké škole tvoří akademickou obec akademičtí pracovníci a studenti vysoké školy. Tato práce je zaměřena na studenty netradiční, kterým byla věnována kapitola 2. Na téma učitelů, akademických pracovníků bude podrobněji zaměřena podkapitola 3.2.2 této práce.

3.2.1 Role ředitele vzdělávací instituce

Ředitel je odpovědným pracovníkem za správu a řízení škol a školských zařízení (mateřských, základních, středních, vyšších odborných aj.) Ředitel plně odpovídá za kvalitu i efektivitu vzdělávacího procesu. Řídí finance vzdělávací instituce a také má ve své kompetenci přijímání a propouštění učitelů (Eurydice, 2020; Štěpánek, 1994, s. 56).

Ředitel školy je statutárním orgánem (Zákon č. 561/2004 Sb, § 131). Jako svůj poradní orgán zřizuje pedagogickou radu, se kterou projednává

všechny zásadní pedagogické dokumenty a opatření týkající se vzdělávací činnosti školy. Ředitel školy při svém rozhodování přihlédně k názorům pedagogické rady, kterou tvoří všichni pedagogičtí pracovníci školy (tamtéž, § 164).

Ředitel je jmenován zřizovatelem, podle školského zákona, na základě jím vyhlášeného konkursního řízení. Funkční období je v délce šesti let. Ředitel může být zřizovatelem odvolán v případě pozbytí některého z předpokladů pro výkon činností ředitele školy, nenaplnění podmínky zahájení a úspěšné ukončení studia k získání požadované odborné kvalifikace, nesplnění podmínky získání znalostí z oblasti řízení školství a to prostřednictvím studia pro ředitele škol. Důvodem odvolání ředitele školy může být i organizační změna, jejímž důsledkem může být zánik vedoucího pracovního místa ředitele školy a také porušení nebo neplnění povinností vyplývajících z výkonu ředitele školy, které bylo zjištěno inspekční činností České školní inspekce nebo zřizovatelem (Zákon č. 561/2004 Sb, § 166).

Předpoklady pro výkon ředitele školy jsou uvedeny v Zákoně o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů č. 563/2004 Sb. v § 5. Ředitelem školy může být jen ten, kdo *„...získal nejpozději do 2 let ode dne, kdy začal vykonávat činnost ředitele školy znalosti v oblasti řízení školství absolvováním studia pro ředitele škol v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků...“* (Zákon č. 563 Sb., § 5 odst. 2). Tato podmínka se nevztahuje na ředitele, který povinnost absolvovat studium pro ředitele škol získal vysokoškolským vzděláním v akreditovaném studijním programu školský management, nebo v rámci programu celoživotního vzdělávání uskutečněném na vysoké škole se zaměřením na organizaci a řízení školství (tamtéž, § 3). Národní pedagogický institut prostřednictvím Kvalifikačního studia pro ředitele škol a školských zařízení nebo Funkčním studiem pro ředitele školských zařízení pro zájmové vzdělávání umožňuje

pedagogickým pracovníkům chybějící kvalifikaci získat. Ředitelé škol či školského zařízení si tak doplní znalosti, které jsou předpokladem pro výkon jejich funkce (Národní pedagogický institut, 2020). Vzdělávací program určený pro ředitele škol a školských zařízení, kteří si potřebují doplnit potřebné vzdělání, nabízí také Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum v Moravskoslezském kraji (KVIC, 2020).

Klíčovým pracovníkem každé české školy je ředitel. Podle legislativního vymezení je právě ředitel odpovědný za všechny procesy ve škole a zároveň musím mít učitelskou kvalifikaci a odpovídající pedagogickou praxi. Pracovní pozice ředitele školy vyžaduje vykonávat více rolí, jedná se o role kombinující lídrovské a manažerské kompetence s odbornými znalostmi z pedagogiky (Trojan & Svobodová, 2019, s. 205).

V profesi ředitele školy se typově překrývají různé pracovní pozice dvou odborných směrů. Především je to v první řadě výchova a vzdělání, ředitel musí v souladu se školským zákonem splňovat kvalifikační předpoklady učitele a zároveň naplňovat standard profesních kvalit učitele a za druhé jde o pedagogické vedení, jehož základem je způsobilost pro koordinaci školy a přijetí odpovědnosti za tvorbu rozvojových strategií školy. Ředitel školy je tak ve dvou profesích současně (tamtéž, s. 206). Ředitel školy současně na škole působí i jako učitel, ale nemusí tomu tak vždy být. Např. v případě soukromých škol může ředitel vykonávat pouze tuto manažerskou pozici a nemusí vůbec vyučovat. Učiteli jako aktéru vzdělávací instituce bude věnována následující kapitola.

3.2.2 Učitel jako aktér vzdělávací instituce

Vzdělávání žáků a studentů patří nepochybně mezi nejdůležitější a nejvýznamnější veřejné služby, které poskytuje stát svým občanům.

V současné době jsou na učitele i akademické pracovníky kladeny velké požadavky (Dopplerová, 2020, s. 31). Zaměstnanci škol, mimo vysoké školy, se dělí na pedagogické a nepedagogické (ostatní) pracovníky. Pedagogický pracovník vykonává přímou vyučovací, výchovnou, speciálněpedagogickou nebo pedagogicko-psychologickou činnost (souhrnně přímou pedagogickou činnost). Uskutečňuje výchovu a vzdělávání dle školského zákona. Aktéry přímé pedagogické činnosti jsou např. učitel, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, psycholog volného času, asistent pedagoga. Také trenér, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně či vedoucí pedagogický pracovník. Zatímco pedagog v mateřské školce získává kvalifikaci nejčastěji čtyřletým maturitním programem střední pedagogické školy, po učitelích v primárním vzdělávání (první stupeň základních škol) a učitelích všeobecných a teoretických odborných předmětů na vyšších úrovních je vyžadováno vysokoškolské magisterské vzdělání. Požadovaná kvalifikace profesí, které vykonávají přímou pedagogickou činnost, je předepsána legislativou (Eurydice, 2020). Učitelé a studenti se setkávají během celého studia. Učitel zastává ve výchovném vzdělávacím procesu důležitou funkci a v terciárním vzdělávání tomu není jinak. Vztah učitele a studenta však získává jinou podobu než v nižších stupních vzdělávání (Jelínková, 2020, s. 32).

Funkci učitelů na vysoké škole plní akademičtí pracovníci, kterými jsou profesori, docenti, mimořádní profesori, odborní asistenti, asistenti, lektoři, vědečtí, výzkumní a vývojoví pracovníci. Požadované kvalifikace jednotlivých pozic jsou stanoveny předpisy jednotlivých vysokých škol (Eurydice, 2020). Studium na vysokých školách zabezpečují společně s akademickými pracovníky i pracovníky neakademickými. Jedná se o pracovníky knihoven, IT oddělení a ostatních správních oddělení školy a oddělení administrativy (Dopplerová, 2020, s. 10-11). Dle Vašutové (2020, s.

73-75) je pedagogická činnost na vysoké škole vysoce odborná a vyžaduje profesionalitu vysokoškolského učitele. Akademická profese je vnímána jako kvalifikovaná činnost pedagoga, který působí na vysoké škole, spojena s jistým společenským statusem a vázána na určitou společenskou prestiž (Linhartová, 2004). Činnost akademického pracovníka spočívá především v působení v oblasti vědy, kdy je tato práce tradičně spojena s publikační činností. Dále se zabývá pedagogickou činností, případně expertní činností a musí se i zabývat administrativní a řídicí činností, které jsou její nedílnou součástí (Vašutová, 2002, s. 107-111). Jak vyplývá z výše uvedeného, akademičtí pracovníci mají více rolí, které jsou provázány kompetencemi. Vašutová (2002, s. 135) definuje kompetence jako soubor znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, které jsou pro kvalifikované vykonávání konkrétních činností, úkonů a rozhodování nezbytné. Profese akademického pracovníka podle různých autorů (Dytrtová & Krhutová, 2009, s. 37, Lazarová, 2008, s. 7, Švec, 1998, s. 22-23) vyžaduje mimo kompetence vědecké a pedagogické i kompetence osobnostní. Za osobnostní kompetence akademického pracovníka je považována morální bezúhonnost, zodpovědnost, schopnost komunikace, tvořivost, empatie, temperament, odolnost vůči zátěži a schopnost sebereflexe. S tím se ztotožňují Průcha, Walterová, & Mareš (2013, s. 103) když zmiňují, že důležitým předpokladem výkonu akademické profese je psychická odolnost, fyzická zdatnost, mravní bezúhonnost a dobrý zdravotní stav. Další vzdělávání akademických pracovníků je povinností, která vyplývá de facto z náplně práce a explicitně může být stanovena etickým kodexem, který přijala řada vysokých škol (Eurydice, 2020).

Tato práce je zaměřena na vzdělávání netradičních studentů, kteří se s odstupem času vrací do školy, proto je zmíněn pojem vzdělavatel dospělých. Průcha & Veteška (2014, s. 305) definují vzdělavatele dospělých jako odborníka, který řídí edukační proces. Zároveň hovoří o obecné kategorii

pracovníka, který přímo ovlivňuje vzdělávací proces, jeho přípravu, průběh a jeho výsledek (hodnocení). Vzdělavatelé dospělých označuje Palán (2002, s. 166) všechny pracovníky, kteří vykonávají jakoukoliv činnost, která přímo či nepřímo ovlivňuje výsledky vzdělávání. Zezulová (2020) uvádí, že Mužík považuje vzdělavatele dospělých za klíčový faktor v efektivním vzdělávání a zároveň zmiňuje, že vztah dospělého studenta a vzdělavatele je spíše partnerský (Mužík, 1999, 2005 cit. dle: Zezulová, 2020, s. 26-27).

3.3 Netradiční student v dalších studijních oborech

Tato podkapitola bude blíže zaměřena na studijní obor Andragogika se specializací personální rozvoj a Sociální práce. Tyto obory byly vybrány záměrně, neboť netradiční studenti z těchto oborů jsou součástí provedeného výzkumu, blíže empirická část této bakalářské práce, kapitola 4.

Andragogika se specializací na personální rozvoj je studijní obor zaměřen na poskytnutí kompetencí ke kvalifikovanému výkonu profesí v rámci andragogiky ať již ve veřejné správě, komerčních či neziskových organizacích. Základem kompetencí jsou andragogické teoretické znalosti, které jsou chápány jako teorie vzdělávání dospělých, podpůrných vědách, jako sociologie a psychologie. Praktické dovednosti v oblasti rozvoje lidských zdrojů prostřednictvím vzdělávání a rozvoje dospělých. Znalosti a dovednosti v oblastech empirického výzkumu, tvorby, realizace a evaluace projektů ve vzdělávání. Dovednosti v lektorské činnosti. V rámci studia je kladem důraz také na kompetence absolventa nadále se sebevzdělávat a rozvíjet odborné znalosti, schopnosti i dovednosti. Absolvent disponuje základními znalostmi a dovednostmi v oboru Andragogika, vzdělávání dospělých.

Absolvent oboru Andragogika se specializací personální rozvoj může najít uplatnění v oblasti dalšího vzdělávání, celoživotního učení dospělých v oblasti práce, ale i zájmových činností. Zejména v rámci přípravy různých

vzdělávacích akcí v oblastech lidské činnosti či koncepční práci ve vzdělávání v oblasti personální práce. Tvůrce vzdělávacích programů, lektor vzdělávání dospělých nebo na vysoké škole, evaluátor vzdělávacích akcí, pracovník v oblasti lidských zdrojů, odborný analytik, konzultant ve vzdělávání, to jsou možné pracovní pozice absolventa tohoto oboru (UPOL, 2021).

Studijní obor Sociální práce je zaměřen na odbornou způsobilost k vykonávání povolání sociálního pracovníka. Zaměření studia sociální práce je na předměty, ze kterých vychází sociální práce, především na jejich praktický rámec a posílení jednotlivých vazeb mezi těmito předměty. Cílem je schopnost absolventů dobře se orientovat v mnoha různých multidiscipinárně podmíněných problémech klientů. Zvládnutí základních teoretických znalostí v oborech teorie a metody sociální práce, sociální politiky, sociologie, psychologie, práva a praktické dovednosti aplikované z disciplín těchto oborů, bezprostředně ovlivňuje kvalitu práce v sociálních službách. Zkušenosti studentů z jejich praktické výuky jsou v rámci studia významným způsobem využívány. Během studia je kladen důraz na a rozvíjení odborných znalostí, schopností, dovedností a pokračování v sebevzdělávání.

Absolvent je připraven kvalifikovaně vykonávat sociální práci ve veřejné správě, ale i v nestátních neziskových organizacích. Je schopen efektivně využívat osobnostní a osobní zdroje a zároveň regenerovat. Absolvent bude využívat v rámci výkonu svého povolání nabytých poznatků a dovedností během studia k rozvoji sociální práce. Jeho uplatnění se předpokládá na různých pozicích v oboru sociální práce ve státní i nestátní správě, samosprávě či příspěvkových organizacích (UPOL, 2021). Zákon č. 108/2006 Sb. (Zákon o sociálních službách) upravuje předpoklady a odbornou způsobilost k výkonu povolání sociálního pracovníka³.

³ Předpokladem k výkonu profese sociální pracovník je vysokoškolské vzdělání.

4 Metodologie výzkumného šetření

Cílem výzkumu bylo identifikovat a analyzovat jaké důvody vedou netradiční studenty k formálnímu vzdělávání na vysoké škole. V rámci empirické části bakalářské práce je v následující kapitole vymezen výzkumný problém, výzkumný cíl, výzkumná otázka a hypotézy, dále realizace výzkumu a metoda sběru dat. Pro výzkumné šetření byla využita metoda dotazníku, jedná se tedy o kvantitativní šetření. Dotazník charakterizuje Chráska (2007, s. 163), jako soustavu otázek, které jsou předem připravené a pečlivě formulované, jsou promyšleně seřazeny a dotazované osoby (respondenti) na ně písemně odpovídají. Chráska dále zmiňuje, že šetření prostřednictvím dotazníku umožňuje poměrně rychlé zpracování dat od velkého počtu respondentů (tamtéž).

4.1 Výzkumný problém

Netradiční studenti uvádí různé důvody k participaci na formálním vzdělávání. Pokud chceme znát skutečný důvod jejich participace, musíme zjistit jejich skutečný hlavní důvod, který je vedl k formálnímu vzdělávání na vysoké škole.

Výzkumné šetření bylo zaměřeno na netradiční studenty oboru Řízení vzdělávacích institucí a jiných studijních oborů vysoké školy. Zjišťovali jsme jaké důvody je vedly k formálnímu vzdělávání na vysoké škole. Dále nás zajímalo, jakým bariérám museli netradiční studenti čelit v průběhu formálního studia na vysoké škole a jak hodnotí zpětně své rozhodnutí začít studovat na vysoké škole. Dále jsme zjišťovali, zda se netradiční studenti oboru ŘVI odlišují svými zkušenostmi ve studiu oproti studijním oborům Andragogiky a Sociální práce.

4.2 Výzkumný cíl

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo v kontextu poznatků týkajících se netradičních studentů vysoké školy, specifík studijního oboru Řízení vzdělávacích institucí a jiných studijních oborů zjistit, jak netradiční studenti vnímají své studium, jaké důvody vedou netradiční studenty k formálnímu studiu na vysoké škole? Dílčími cíli výzkumného šetření bylo zjistit, jaké vnímají bariéry při studiu a jak své rozhodnutí začít studovat vysokou školu hodnotí zpětně. Dále zjistit, zda se netradiční studenti oboru ŘVI odlišují svými zkušenostmi ve studiu oproti studijním oborům andragogiky a Sociální práce.

4.3 Výzkumná otázka a hypotézy

Výzkumná otázka bakalářské práce je: Jaké důvody vedou netradiční studenty k formálnímu studiu na vysoké škole?

Hypotézu definuje Reichel (2009, s. 60) jako určitou domněnku nebo podmíněně pravdivý výrok o vztahu mezi dvěma či více jevy, o existenci nějakého faktu, procesu či fenoménu a jejich změnách nebo příčinách. Hypotéza předpokládá stav, který může být zkoumán a ověřován.

V rámci této práce bylo také zjišťováno, zda respondenti oboru ŘVI vnímají potřebu či význam vzdělávání jinak než respondenti studijního oboru Andragogika se specializací personální rozvoj a Sociální práce.

Pro výzkum byly stanoveny tyto hypotézy:

- 1) H1: Důvody pro studium na vysoké škole se liší podle oboru studia.
- 2) H2: Důvody volby formy studia závisí na oboru studia.
- 3) H3: Bariéry při studiu jsou závislé na studovaném oboru.
- 4) H4: Zpětné hodnocení rozhodnutí začít studovat závisí na studovaném oboru.
- 5) H5: Zájem o navazující studium souvisí se studovaným oborem.

4.4 Realizace výzkumu

Tématem této práce je formální vzdělávání netradičních studentů. Pro výzkum byli vybráni dospělí, kteří jsou nebo byli účastníky formálního vzdělávání na vysoké škole. Vybraní respondenti tedy museli mít středoškolské vzdělání s maturitou. Výzkumné šetření bylo provedeno z odpovědí 247 respondentů, studentů či absolventů formálního vzdělávání na vysoké škole. Výzkumný soubor byl vybrán podle předem stanoveného znaku, čímž bylo kombinované bakalářské studium.

Dotazník, který byl pro výzkum vytvořen, obsahuje úvod, v němž je krátce představen autor a prováděný výzkum a zároveň poděkování účastníkům za jejich vyplnění. Dotazníkové šetření bylo elektronicky realizováno prostřednictvím internetového anonymního dotazníku vytvořeného na platformě Microsoft Forms. Odkaz, vytvořený prostřednictvím Microsoft Forms, k dotazníku byl rozeslán studentům a absolventům kombinovaného studia Univerzity Palackého, Filozofické fakulty a některým studijním oborům Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Zároveň byl odkaz na dotazník přeposlán v rámci osobních kontaktů těm, kteří splňují kritéria k jeho vyplnění. Odkaz na dotazník byl také umístěn na Facebooku skupin některých studijních oborů, jejichž účastníci byli požádáni o vyplnění dotazníku. Před zahájením dotazníkového šetření je vhodné provést předvýzkum. Především pečlivým provedením předvýzkumu můžeme zmenšit riziko neúspěchu vlastního dotazníkového šetření. Jak upozorňuje Chráska (2007, s. 175) právě na základě zkušeností a výsledků z provedeného předvýzkumu můžeme navržený dotazník korigovat. Správné znění a porozumění jednotlivých otázek v dotazníku bylo ověřeno v předvýzkumu, který byl realizován prostřednictvím elektronické pilotní verze vytvořené v programu Microsoft Forms. Odkaz na pilotní verzi dotazníku byl odeslán deseti respondentům, kteří splňovali stanovená kritéria

k jeho vyplnění. Během jednoho týdne byly tyto dotazníky vyhodnoceny a také byly uskutečněny rozhovory s účastníky předvýzkumu. Následně byly upraveny některé nabízené možnosti u jednotlivých otázek, které nebyly zcela přesně formulovány, tak aby nám nemohly při hlavním dotazníkovém šetření ztížit vyhodnocování dat.

Forma i respondenti dotazníkového šetření byli již zmíněni v úvodu této kapitoly. Dotazník byl rozeslán 678 respondentům a vyplnilo jej 247 respondentů. Získaná data (při návratnosti 36 %) byla dále zpracována v programu Microsoft Office Excel. Výzkumné šetření, sběr dat byl uskutečněn v období od 2. 2. 2021 do 21. 2. 2021.

Dotazník obsahoval 21 položek z toho 2 otevřené položky (č. 16 a 18), 7 polouzavřených položek (č. 1, 3, 5, 7, 10, 13, 19), u kterých bylo poslední možností odpovědi jiné a v navazujících 7 položkách (č. 2, 4, 6, 8, 11, 14, 20) měli respondenti své odpovědi konkretizovat. Zbývajících 5 položek (č. 9, 12, 15, 17, 21) bylo uzavřených, v nichž si respondenti odpověď vybírali z předem připravených možností. Vzorový dotazník tvoří přílohu č. 1 této bakalářské práce.

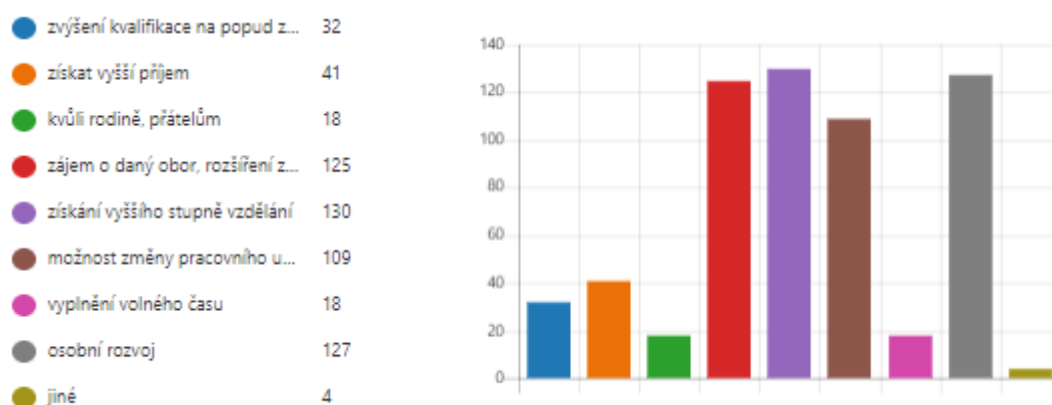
5 Výsledky výzkumu

Dotazníkové šetření bylo ukončeno dne 21.2.2021 s celkovým počtem 247 respondentů.

Položka č. 1: Jaký byl Váš důvod začít studovat vysokou školu? Vyberte, prosím, důvod/y, jež Vás nejvíce ovlivnil/y (maximálně však 3).

Tato položka se vázala k hlavnímu výzkumnému šetření **odhalit hlavní důvod, který vedl netradiční studenty k formálnímu studiu na vysoké škole.**

Graf č. 1 – Důvody respondentů začít studovat vysokou školu



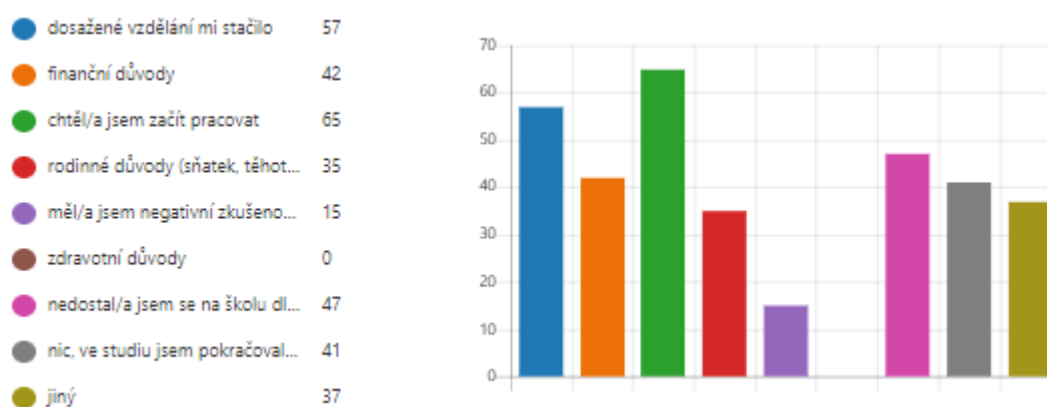
V grafu č. 1 můžeme vidět možnosti, ze kterých si respondenti mohli vybrat. Výsledky dotazníkového šetření ukazují, že tři důvody respondentů začít studovat vysokou školu jsou velmi vyrovnané. Respondenti nejčastěji označili odpověď získání vyššího stupně vzdělání (129 respondentů), poté volili možnost osobní rozvoj (127 respondentů) a zájem o daný obor, rozšíření znalostí uvedlo 124 respondentů. Důvod možnost změny pracovního uplatnění zvolilo 108 respondentů. Následující důvody uvádělo již méně respondentů a to konkrétně 41 respondentů uvedlo získání vyššího příjmu, 32 respondentů zvýšení kvalifikace na popud zaměstnavatele, 18 respondentů kvůli rodině, přátelům a 17 respondentů uvedlo vyplnění volného času. Možnost jiné uvedli 4 respondenti, kteří v doplňující položce č. 2 měli specifikovat svou odpověď.

Položka č. 2: Doplněné odpovědi se týkali např. „otevření zadních vrátek“ anebo „donucení manželkou“.

Položka č. 3: Co bylo důvodem, kvůli kterému jste nepokračoval/a ve studiu ihned po střední škole? Uveďte důvod/y (maximálně však 3).

Bakalářská práce se zabývá netradičními studenty v kombinované formě studia, proto jsme chtěli touto položkou zjistit, co bylo důvodem nepokračování ve studiu ihned po střední škole.

Graf č. 2 – Důvody nepokračování ve studiu ihned po střední škole



Z grafu č. 2 je patrné, že nejvíce respondentů (65) uvedlo, že hlavním důvodem bylo začít pracovat. Další možnosti jsou velmi vyrovnané. Dosažené vzdělání stačilo 57 respondentům, 47 respondentů odpovědělo, že se nedostalo na školu dle svých představ, 42 respondentů označilo finanční důvody, 41 respondentů uvedlo, že nic, že ve studiu pokračovalo⁴, 37 respondentů vybralo možnost jiný, 35 respondentů uvedlo rodinné důvody. Zdravotní důvody nikdo neuvedl.

Položka č. 4: Zde měli respondenti, kteří zvolili možnost „jiný“, doplnit svou odpověď. Byly zde uvedeny důvody, že je to opakovaný pokus získat vysokoškolské vzdělání anebo, že nejprve chtěli cestovat.

Položka č. 5: Odkud jste se dozvěděl/a o možnosti studovat Váš obor na vysoké škole? Vyberte nejvhodnější odpověď.

Cílem položky č. 5 bylo zjistit, odkud se respondenti dozvěděli o možnosti studovat jejich obor na vysoké škole. Z výsledků dotazníkového šetření vyplynulo, že 155 respondentů se dozvědělo o této možnosti z internetových stránek univerzity. Respondenti v počtu 51 uvedli osobní kontakt a 34 respondentů uvedlo možnost jiný. Tisk označilo 5 respondentů a Facebook

⁴ Po provedeném předvýzkumu, došlo u položky č. 4 k doplnění možnosti „nic, ve studiu jsem pokračoval/a“. Nečekaným výstupem však bylo, že 41 respondentů tuto možnost uvedlo. Přesto patří mezi netradiční studenty, neboť jako studenti kombinované formy studia mají mimo studijní povinnosti i povinnosti pracovní, rodinné či jiné.

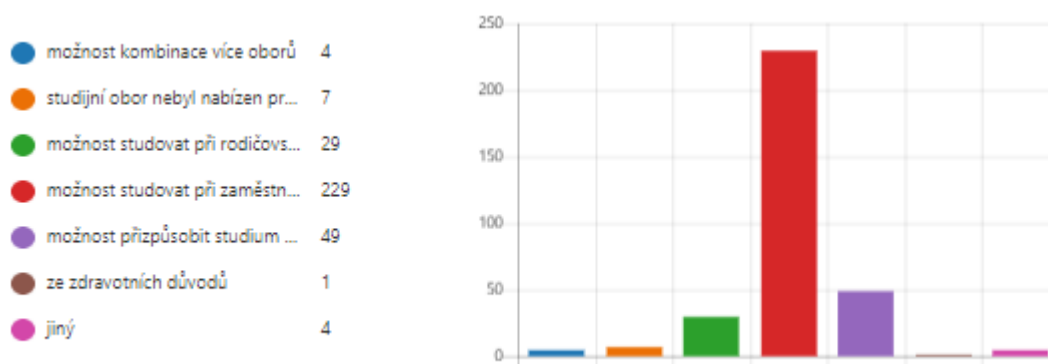
respondent jeden. Televize nebyla z nabízených možností vybrána. Také u této položky měli respondenti odpovídající možností „jiný způsob“ doplnit svou odpověď, k čemuž byla určena položka č. 6.

Položka č. 6: Zde převažovaly odpovědi od přátel nebo ze zaměstnání.

Položka č. 7: Z jakého důvodu jste si vybral/a kombinovanou formu studia. Uveďte důvod/y (maximálně však 3).

Kombinovaná forma studia je stěžejní pro tuto práci v kontextu netradičních studentů, proto nás zajímalo, jaký důvod vedl respondenty k výběru právě kombinované formy studia.

Graf č. 3 – Důvody výběru kombinované formy studia



Z grafu č. 3 je patrné, že většina respondentů (229) uvedla, že kombinovanou formu studia si vybrala z důvodu možnosti studovat při zaměstnání. Druhým důvodem, který uvedlo 48 respondentů byla možnost přizpůsobit studium svým potřebám a 29 respondentů odpovědělo, že důvodem byla možnost studovat při rodičovské dovolené. Důvod, že studijní obor nebyl nabízen prezenční formou uvedlo 7 respondentů a shodně v počtu 4 respondentů uvedlo možnost kombinace více oborů a jiný důvod. Zdravotní důvod uvedl jeden respondent. Pokud respondent zvolil v odpovědi možnost "jiný" byl požádán o doplnění odpovědi v položce č. 8.

Položka č. 8: Zde se byly uvedeny doplňující odpovědi jako např. „nebavilo mě chodit denně do školy“ anebo „možnost studovat dva obory najednou“.

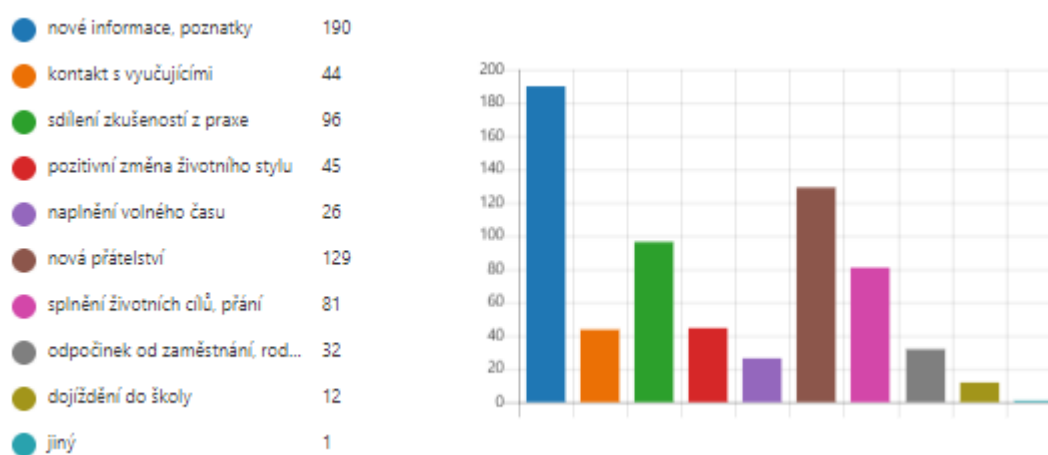
Položka č. 9: Jak se u Vás vyvíjí/vyvíjela motivace během posledních tří let kombinované formy studia? Vyberte nejvhodnější odpověď.

V rámci této položky jsme se snažili zjistit, jak se vyvíjela motivace v rámci studia. Respondenti mohli vybrat z několika nabízených variant. Nejpočetněji byla zastoupena odpověď stejná motivace, kdy tuto možnost uvedlo 101 respondentů. Růst motivace zaznamenalo 69 účastníků výzkumu, a naopak pokles motivace uvedlo 58 respondentů. Možnost nevím označilo 18 respondentů.

Položka č. 10: Co Vás na studiu nejvíce baví/bavilo? Můžete uvést více odpovědí (maximálně však 3).

Součástí našeho výzkumu je zjišťování bariér při studiu, ale zajímal nás také opačný pohled, co respondenty na studiu nejvíce baví či bavilo.

Graf č. 4 – Co studenty na studiu nejvíce baví/bavilo



Z grafu č. 4 můžeme uvést, že respondenty (190) na studiu nejvíce baví nebo bavilo získávat nové informace, poznatky. Nová přátelství uvedlo 128 respondentů, sdílení zkušeností z praxe uvedlo 95 respondentů, 80 respondentů uvedlo splnění životních cílů, přání. Shodně v počtu 44 respondentů uvedlo, že je baví kontakt s vyučujícími a pozitivní změna životního stylu. Odpočinek od zaměstnání, rodiny uvedlo 31 respondentů a 25 respondentů uvedlo naplnění volného času. Dojíždění do školy baví 12

respondentů a 1 respondent uvedl jiný důvod. K této položce se vázala položka č. 11.

Položka č. 11: Respondent, který zvolil možnost "jiný" byl požádán o doplnění své odpovědi, v níž uvedl „vidina titulu“.

Položka č. 12: Vnímáte/vnímali jste nějaké zásadní bariéry při Vašem studiu? V této položce jsme nejprve zjišťovali, zda korespondenti vnímají či vnímali zásadní bariéry při svém studiu. Respondenti měli zvolit mezi možnostmi ano či ne. Výsledek výzkumu ukázal, že 164 respondentů nevnímá při svém studiu zásadní bariéry, zatím co 82 respondenty vnímány jsou.

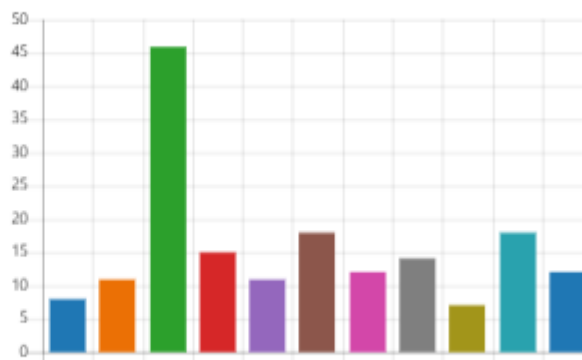
Položka č. 13: Co vnímáte/vnímali jste při Vašem studiu jako bariéry?

Můžete uvést více odpovědí (maximálně však 3).

Tato položka se vázala k dílčímu cíli: **Zjistit, jaké bariéry vnímají netradiční studenti na vysoké škole.**

Graf č. 5 – Bariéry vnímané při studiu

● špatná dostupnost studijních ...	8
● problematická komunikace s v...	11
● nedostatek času na studium	46
● málo času na volnočasové akti...	15
● obtížné studijní požadavky	11
● absence předcházejících znal...	18
● dojíždění do školy	12
● nedostačující podpora od zam...	14
● finanční náročnost studia	7
● rodinné důvody	18
● jiné	12



V grafu č. 5 jsou znázorněny všechny nabízené možnosti. Z provedené analýzy můžeme konstatovat, že nejčastěji označili respondenti (46) bariéru ve formě nedostatku času na studium. V absenci předcházejících znalostí vidělo bariéru 18 respondentů a stejný počet respondentů označilo možnost rodinné důvody.

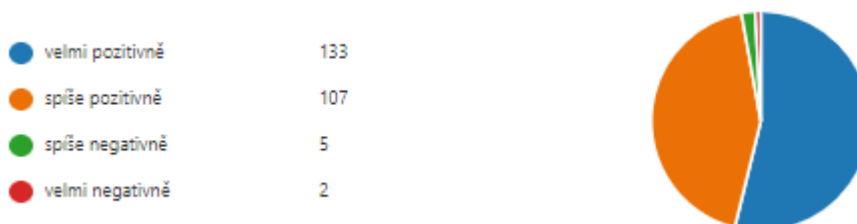
Bariéru v nedostačující podpoře od zaměstnavatele vnímá 14 respondentů. Pro 12 respondentů je bariérou dojíždění do školy a shodně 12 respondentů vybralo možnost odpovědi „jiné“. Stejný počet respondentů (11) uvedlo jako bariéru v problematice komunikaci s vyučujícími nebo v obtížných studijních požadavcích. Možnost špatná dostupnost studijních materiálů zvolilo 8 respondentů a nejméně respondentů (7) vnímá finanční náročnost studia jako bariéru při svém studiu. K této položce se vázala položka č. 14 a respondent, který zvolil možnost "jiné" byl požádán o doplnění své odpovědi.

Položka č. 14: V doplňujících odpovědích byly zmiňovány vnímané bariéry především v poklesu motivace a aktuální situaci spojené s pandemií COVID-19.

Položka č. 15: Jak zpětně hodnotíte rozhodnutí studovat Váš studijní obor? Vyberte nejvhodnější odpověď.

Tato položka se vázala k dílčímu cíli: **Jak netradiční studenti zpětně hodnotí své rozhodnutí začít formálně studovat vysokou školu.**

Graf č. 6 – Zpětné hodnocení rozhodnutí začít studovat vysokou školu



Jak vidíme z grafu č. 6, respondenti mohli zvolit odpověď z nabízených možností. Na základě provedené analýzy můžeme konstatovat, že 133 respondentů vnímá zpětně své rozhodnutí začít formálně studovat vysokou školu velmi pozitivně a 107 respondentů spíše pozitivně. Negativně posuzuje své rozhodnutí o započítí studia na vysoké škole 7 respondentů, kdy 5

respondentů to hodnotí spíše negativně a pouze 2 respondenti spíše negativně.

Položka č. 16: Na bakalářském studiu v kombinované formě bych rád/a změnil/a. Uveďte prosím.

Cílem této položky bylo zjistit, co by respondenti rádi změnili na kombinované formě studia. Vzhledem k tomu, že se jednalo o volnou odpověď s vysokým počtem odpovědí, zařadili jsme odpovědi respondentů do níže uvedených kategorií:

- nic bych neměnil/a
- obsah výuky a časový rozvrh
- vztah studenta a akademického pracovníka
- okolnosti ohledně současné pandemické situace

Respondenti nejčastěji uváděli, že na kombinované formě studia by nic neměnili.

Položka č. 17: Po ukončení bakalářského oboru, měli byste/měli jste zájem o navazující studium?

V rámci provedeného výzkumného šetření jsme také zjišťovali, zda respondenti měli či mají zájem o navazující studium a měli volit z nabízených možností:

- stejného zaměření na stejné vysoké škole
- stejného zaměření na jakékoliv vysoké škole
- o jakýkoliv jiný nabízený obor
- nemám zájem o navazující studijní obor

Provedená analýza odpovědí ukázala, že 201 korespondentů (81 %) měla či má zájem o navazující studium. Naopak nezájem o navazující studium vyjádřilo 46 respondentů (19 %). Z respondentů mající zájem o navazující studium uvedlo 145 respondentů (72 %) odpověď stejného zaměření na stejné vysoké

škole a 28 respondentů (14 %) uvedlo stejného zaměření na jakékoli vysoké škole. Možnost o jakýkoli jiný nabízený obor vybralo 27 respondentů (14 %).

Položka č. 18: Jakýkoli další komentář:

Tato položka umožnila respondentovi vyjádřit jakýkoli jeho názor nebo komentář.

Jelikož nebyla tato položka povinná, využilo této možnosti vyjádřit se jen 21 respondentů, kteří tento prostor využili k tomu, aby popřáli hodně úspěchů při dokončení studia (což bylo velmi milé) anebo rozšířili svou odpověď u položky č. 17, že ještě nejsou úplně rozhodnuti, zda budou ve svém studiu pokračovat.

Položka č. 19: Váš studijní obor v kombinované formě je:

V této položce jsme u respondentů zjišťovali, zda studijním oborem v kombinované formě je obor Řízení vzdělávacích institucí či se jedná o jiný obor v kombinované formě. Obor řízení vzdělávacích institucí uvedlo 38 (15 %) respondentů, zatímco možnost „jiný“ vybralo 208 (85 %) respondentů. K této položce se vázala položka č. 20. Pokud respondenti zvolili možnost "jiný", byli požádáni, pokud chtěli, o jeho specifikování.

Položka č. 20: Respondenti uváděli nejčastěji obor obecně andragogika a sociální obor (Sociální práce).

Položka č. 21: Váš současný stav je: Na závěr dotazníkového šetření měli respondenti uvést, jaký je jejich současný stav, zda jsou studenty, absolventy nebo studium nedokončili. Z provedené analýzy bylo zjištěno, že 139 (56 %) respondentů je studentů, 99 respondentů (40 %) je absolventů a 8 respondentů (3 %) studium nedokončilo.

5.1 Testování hypotéz

Po ukončení dotazníkového šetření byla data dále analyzována z aplikace Microsoft Excel. K vyhodnocení hypotéz byl využit Test

nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Tento test je využíván v případech, kdy se rozhoduje, zda existuje závislost mezi dvěma pedagogickými jevy zachycená pomocí nominálního měření. Test nezávislosti chí-kvadrát nelze užít v případech, kdy ve více než 20 % polí kontingenční tabulky jsou očekávané četnosti menší než 5 a v případě, že v některém poli je očekávaná četnost menší než 1 (Chráska, 2016, s. 70-75). Jak již bylo uvedeno v bodě 4.3 této práce byly stanoveny hypotézy a zjišťováno, zda respondenti oboru ŘVI vnímají potřebu či význam vzdělávání jinak než respondenti studijních oborů andragogiky a Sociální práce.

Na základě výše uvedených výsledků dotazníků lze také vyhodnotit stanovené hypotézy:

1) H0: Důvody pro studium na vysoké škole se neliší podle oboru studia.

H1: Důvody pro studium na vysoké škole se liší podle oboru studia.

V testu pro výpočet byla odstraněna možnost jiné, neboť tuto možnost vybrali pouze 4 respondenti.

Tabulka č. 1 – Důvody studia

	řvi		andragogika + sociální práce		suma
	p	o	p	o	
zvýšená kvalifikace	4	3,68219	12	12,31780822	16
získat vyšší	6	5,52329	18	18,47671233	24
kvůli rodině	1	2,07123	8	6,928767123	9
zájem o obor	15	17,9507	63	60,04931507	78
získání vyššího	21	18,1808	58	60,81917808	79
možnost změny	14	14,7288	50	49,27123288	64
vyplnění volného	2	3,22192	12	10,77808219	14
osobní rozvoj	21	18,6411	60	62,35890411	81
suma	84		281		365

○ chí kvadrát: 3,04309, stupeň volnosti: 7, hladina význ 0,05: 14,0671

Jelikož $3,04309 < 14,0671$ nemůžeme nulovou hypotézu na hladině významnosti 0,05 odmítnout. To znamená, že mezi danými jevy není závislost.

Hypotéza, že důvody pro studium na vysoké škole se liší podle oboru studia, nebyla potvrzena.

2) H0: Důvody volby formy studia nezávisí na oboru studia

H2: Důvody volby formy studia závisí na oboru studia.

Tabulka č. 2 – Důvody volby formy

	řvi		andragogika + sociální práce		suma
	p	o	p	o	
dosažené vzdělání	10	8,15686	22	23,84313725	32
finanční důvody	9	6,88235	18	20,11764706	27
chtěl/a jsem	10	8,66667	24	25,33333333	34
jiný	4	6,62745	22	19,37254902	26
měla jsem negativní	1	2,29412	8	6,705882353	9
nedostala jsem	7	6,88235	20	20,11764706	27
nic, ve studiu	7	7,13725	21	20,8627451	28
rodinné	4	5,35294	17	15,64705882	21
suma	52		152		204

○ chí kvadrát: 4,551696, stupeň volnosti: 7, hladina význ 0,05: 14,06714

Jelikož $4,551696 < 14,0671$ nemůžeme nulovou hypotézu na hladině významnosti 0,05 odmítnout. To znamená, že mezi danými jevy není závislost.

Hypotéza, že důvody volby formy studia závisí na oboru studia, nebyla potvrzena.

3) H0: Bariéry při studiu nejsou závislé na studovaném oboru.

H3: Bariéry při studiu jsou závislé na studovaném oboru.

Tento test nelze provést na danou hypotézu v původním znění, proto byly k výpočtu sloučeny možnosti⁵

○ chí kvadrát: 3,888921, stupeň volnosti: 5, hladina význ 0,05: 11,0705

⁵ Tabulka včetně uvedení konkrétních sloučených možností tvoří přílohu č. 2 této práce

Jelikož $3,888921 < 11,0705$ nemůžeme nulovou hypotézu na hladině významnosti 0,05 odmítnout. To znamená, že mezi danými jevy není závislost. **Hypotéza, že bariéry při studiu jsou závislé na studovaném oboru, nebyla potvrzena.**

4) H0: Zpětné hodnocení rozhodnutí začít studovat nezávisí na studovaném oboru.

H4: Zpětné hodnocení rozhodnutí začít studovat závisí na studovaném oboru.

V testu byly odstraněny možnosti „spíše negativně“ a „velmi negativně“, neboť z oboru ŘVI takto nikdo neodpověděl. Proto byly porovnávány pouze odpovědi „velmi pozitivně“ a „spíše pozitivně“.

Tabulka č. 3 – Zpětné hodnocení

p	řvi		andragogika + sociální práce		suma
	p	o	p	o	
velmi pozitivně	22	21,375	59	59,625	81
spíše pozitivně	16	16,625	47	46,375	63
suma	38		106		144

o chí kvadrát: 0,056746, stupeň volnosti: 3, hladina význ 0,05: 3,841459

Jelikož $0,056746 < 3,841459$ nemůžeme nulovou hypotézu na hladině významnosti 0,05 odmítnout. To znamená, že mezi danými jevy není závislost. **Hypotéza, že zpětné hodnocení rozhodnutí začít studovat závisí na studovaném oboru, se nepotvrdila.**

5) H0: Zájem o navazující studium nesouvisí se studovaným oborem.

H5: Zájem o navazující studium souvisí se studovaným oborem.

Tabulka č. 4 – Zájem o navazující studium

	řvi		andragogika + sociální práce		suma
	p	o	p	o	
nemám zájem o navazující studium	13	6,813793	13	19,1862069	26
o jakýkoliv jiný navazující obor	3	5,241379	17	14,75862069	20
stejného zaměření na jakékoliv vysoké škole	2	3,144828	10	8,855172414	12
stejného zaměření na stejné vysoké škole	20	22,8	67	64,2	87
suma	38		107		145

○ chí kvadrát: 9,940667, stupeň volnosti: 3, hladina význ 0,05: 7,814728

Jelikož $9,940667 > 7,814728$ můžeme nulovou hypotézu na hladině významnosti 0,05 odmítnout. To znamená, že mezi danými jevy je závislost.

Hypotéza, že zájem o navazující studium souvisí se studovaným oborem, se potvrdila.

Z jednotlivých hypotéz vyplývá, že respondenti oboru ŘVI vnímají potřebu a význam vzdělávání podobně jako respondenti jiných studijních oborů. Závislost se studovaným oborem se potvrdila pouze u zájmu o navazující studium, které souvisí se studovaným oborem.

5.2 Interpretace dat, diskuze

Dotazníkovým šetřením byly získány informace, prostřednictvím kterých byla zodpovězena hlavní výzkumná otázka a dílčí cíle. Součástí dotazníkového šetření byly také otázky netýkající se přímo otázek výzkumných, přesto bylo jejich zahrnutí považováno za důležité, neboť napomohli porozumět důvodům rozhodnutí netradičních studentů začít formálně studovat vysokou školu.

Dotazníkového šetření se účastnilo 247 respondentů, z nichž 38 respondentů (15 %) bylo zastoupeno ze studijního oboru ŘVI a ostatní respondenti (85 %) v počtu 209 byli z jiných studijních oborů kombinovaného studia na vysoké škole⁶. Z výzkumu vyplynulo, že tři zmiňované důvody začít formálně studovat vysokou školu byly velmi vyrovnané. Nejčastěji však byla 130 respondenty označena odpověď „získání vyššího stupně vzdělání“. Druhým důvodem, který ovlivnil 127 respondentů, byl „osobní rozvoj“. Třetím nejčastěji zastoupeným důvodem byl „zájem o daný obor, rozšíření znalostí“, tento důvod uvedlo 125 respondentů. Z výzkumného šetření je zřejmé, že mnozí respondenti neměli pouze jeden důvod, ale uvedli jich více. Jde však o naprosto běžný jev, protože důvody se neustále vyvíjí, jak se zmiňuje Beneš (2008, s. 83). Jako důvod, proč respondenti nepokračovali ve studiu na vysoké škole ihned po střední škole, označilo 65 respondentů, že „chtěli začít pracovat“. Možnost, že jim „dosažené vzdělání stačilo“ uvedlo 57 respondentů a „finanční důvody“ zmínilo 42 respondentů. „Zdravotní důvody“ nebyly označeny vůbec. Protože respondenti byli z řad kombinovaných studijních oborů⁷, bylo neočekávané, že 41 respondentů pokračovalo ve studiu hned po střední škole. Přesto jak bylo již v této práci zmíněno, i oni patří mezi netradiční studenty, neboť netradičnost nespočívá pouze v tom, že student nepokračuje ihned ve studiu, ale v tom, že dospělý má mimo roli studenta i jiné sociální role (pracovní, rodičovské aj.). Dále z výzkumu vyplynulo, že nejvýraznější shoda respondentů byla při zjišťování, odkud se dozvěděli o možnosti studovat jejich obor, neboť 155 respondentů (63 %) se o této možnosti dozvěděli z internetových stránek univerzity. A také

⁶ Přestože by se mohlo zdát, že ŘVI nemá oproti jiným studijním oborům takovou vypovídající hodnotu, není tomu tak. Jedná se o více než 60 % všech studentů či absolventů oboru ŘVI, neboť obor ŘVI na Univerzitě Palackého je oborem novým a první studenti nastupovali v akademickém roce 2017/2018.

⁷ U kombinovaného studia bylo předpokládáno, že studenti se vrací do školy s odstupem času

u otázky, z jakého důvodu si respondenti vybrali kombinovanou formu studia. Možnost studovat při zaměstnání označilo 229 respondentů. Co se týče vývoje motivace v průběhu kombinovaného studia, vybralo 102 respondentů jako nejvhodnější odpověď „stejná motivace“. Zajímavým zjištěním bylo, že respondenty na studiu nejvíce baví či bavilo získávat „nové informace a poznatky“, což uvedlo 190 respondentů. „Nová přátelství“ uvedlo 129 respondentů a „sdílení zkušeností z praxe“ je zajímavé pro 96 respondentů. Zajímavý výsledek ukázal výzkum, když bylo zjišťováno, zda respondenti vnímali či vnímají nějaké zásadní bariéry při jejich studiu. Drtivá většina respondentů v počtu 164 nevnímá žádné zásadní bariéry. Mezi nejčastěji vnímané bariéry při studiu zahrnuje 46 respondentů „nedostatek času“. Dále shodně 18 respondentů spatřuje bariéry ve formě „absence předcházejících znalostí“ a „rodinné důvody“. V rámci prováděného výzkumného šetření bylo také zjišťováno, jak respondenti zpětně hodnotí své rozhodnutí začít studovat. Pozitivním zjištěním bylo, že 240 (97 %) respondentů hodnotí toto rozhodnutí jako rozhodnutí pozitivní, přičemž nejvhodnější možností byla pro 133 respondentů (33 %) možnost „velmi pozitivně“. Pouze 2 respondenti (1 %) uvedli „velmi negativně“. Výzkum nám také ukázal, že 116 (47 %) respondentů by na kombinované formě nic neměnila a 145 (59 %) respondentů by mělo zájem o navazující studium stejného zaměření na stejné univerzitě.

Porovnáme-li výsledky šetření, o kterých jsme se zmiňovali v teoretické části (kapitola č. 2.1 a č. 2.2) této práce stále patří, i s odstupem času, mezi hlavní důvody netradičních studentů k rozhodnutí začít studovat vysokou školu pracovní kontext a osobní rozvoj. V případě vnímaných bariér, kterým musí netradiční student čelit, je shoda v pracovní zaneprázdněnosti (nedostatku času). Naopak dominující bariéra z předchozích šetření - nedostatek financí, je našimi respondenty, vnímána ojediněle.

V rámci výzkumného šetření jsme zjišťovali, zda se studenti oboru ŘVI odlišují svými zkušenostmi ve studiu oproti studijním oborům Andragogiky a Sociální práce. Z provedené analýzy bylo zjištěno, že studenti oboru ŘVI se ve vnímání důvodů, proč začínají studovat vysokou školu a výběru kombinované formy studia, nijak neliší. Podobně jsou všemi studenty vnímány bariéry ve studiu a také zpětné hodnocení svého rozhodnutí začít studovat vysokou školu. Srovnáme-li studijní obor ŘVI a studijní obory Andragogiky, jedná se v obou případech o obory neučitelské profese, které nemají přímo dané zákonem, že k výkonu svého povolání je zapotřebí magisterský titul. Zatímco obor Sociální práce je regulovanou profesí a má přímo předepsáno zákonem k výkonu práce vysokoškolské studium (jak jsme zmiňovali v teoretické části 3.3 této práce). Proto bylo velmi překvapivým zjištěním, kterým se potvrdila hypotéza, že zájem o navazující studium stejného zaměření na stejné univerzitě souvisí se studovaným oborem.

Závěr

Práce se zabývala netradičními studenty kombinované formy studia na vysoké škole, jejím cílem bylo v kontextu poznatků týkajících se netradičních studentů vysoké školy, specifík studijního oboru Řízení vzdělávacích institucí a jiných studijních oborů zjistit, jak netradiční studenti vnímají své studium, jaké důvody vedou netradiční studenty k formálnímu vzdělávání na vysoké škole. Teoretická část byla věnována v první kapitole formálnímu vzdělávání, formám vzdělávání s důrazem na kombinovanou formu studia. Druhá kapitola byla zaměřena na objasnění fenoménu netradičních studentů v kontextu vysokých škol, na důvody formálního vzdělávání netradičních studentů a na bariéry ve formálním vzdělávání netradičních studentů. Obsahem třetí kapitoly je netradiční student v různých studijních oborech, specifika vybraných studijních oborů, vedoucího pracovníka.

Empirická část se věnovala zkoumání formálního vzdělávání z pohledu netradičních studentů. Výzkum ukázal, že získání vyššího vzdělání, osobní rozvoj, zájem o daný obor a rozšíření znalostí jsou důvody netradičních studentů, proč začínají studovat vysokou školu. A dále, že netradiční studenti hodnotí zpětně své rozhodnutí začít studovat vysokou školu pozitivně. Nejzásadnější bariérou ovlivňující průběh studia netradičních studentů na vysoké škole je podle respondentů nedostatek času na studium.

Stanovený cíl práce byl naplněn. Přínosem této práce je zjištění, že většina respondentů uvádí, že nevnímají zásadní bariéry při svém studiu a pozitivně hodnotí své rozhodnutí začít studovat vysokou školu, a dokonce se přiklání při hodnocení k možnosti - velmi pozitivně. Výzkum také ukázal, že netradiční studenti oboru ŘVI projeví vyšší zájem o navazující studium stejného zaměření na stejné univerzitě než studenti jiných oborů. Což je možná signálem pro Univerzitu Palackého, neboť bakalářský studijní obor ŘVI

v současné době takovou možnost nenabízí. Vedoucí pracovníci vzdělávacích institucích by měli chápat celoživotní vzdělávání a učení jako nezbytnou součást práce a být svým způsobem příkladem pro své podřízené, což mimo jiné rovněž vyplývá z této bakalářské práce. Otevírá se tak zároveň prostor pro návazné výzkumy zaměřující se například na kvalitu tohoto vzdělávání nebo na provázanost formálního a neformálního vzdělávání.

Seznam použité literatury

Beneš, M. (2008). *Andragogika*. Grada.

Brücknerová, K. & Rabušicová, M. (2019). Netradiční vysokoškolští studenti: charakteristiky a potenciál odloženého studia. *Studia Paedagogica*, 24(1), 33-49.

Česko. (2020). *Usnesení vlády České republiky ze dne 9.11.2020 č. 1162*. Citováno 6. prosince 2020. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/epidemie-koronaviru/dulezite-informace/vladni-usneseni-souvisejici-s-bojem-proti-epidemii-koronaviru---rok-2020-186999/#listopad>

Dopplerová, E. (2020). *Vysokoškolský učitel znovu studentem*. Magisterská diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého.

Dvořáková, M., & Šerák, M. (2016). *Andragogika a vzdělávání dospělých: vybrané kapitoly*. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.

Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada.

Eurydice. (2020). Česká republika: *Terciární vzdělávání*. Citováno 18. října 2020. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/higher-education-21_cs

Great Value Colleges. (2020). *5 Types of Nontraditional Students*. Citováno 20. října 2020. Dostupné z: <https://www.greatvaluecolleges.net/...re>

Hladílek, M. (2009). *Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých* (Vyd. 2., přeprac.). Univerzita Jana Amose Komenského.

Chráška, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Grada.

Jelínková, M. (2020). *Studenti v kombinované formě studia očima vysokoškolských učitelů*. Magisterská diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita.

Jemelková, M. (2012). *Vzdělávání ve výrobním podniku*. Diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého.

Kalenda, J., & Kočvarová, I. (2017). Proměny bariér ke vzdělávání dospělých v České republice: 2005–2015 (2017). Citováno 28. října 2020. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/SP2017-3-5>

Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků [KVIC]. (2020). Citováno 20. prosince 2020. Dostupné z: https://www.kvic.cz/kurz/1330802050/Studium_pro_reditele_skol_a_skolsky_ch_zarizeni

Lazarová, B. (2008). *Netradiční role učitele: o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi* (2., upr. vyd.). Brno: Paido.

Linhartová, D. (2004). Profesionalizace akademické profese: Některé problémy. Dostupné z: https://www.agris.cz/Content/files/main_files/61/139347/linh.pdf

Matoušek, O. (1999). *Ústavní péče* (Vyd. 2. přeprac. a rozš.). Sociologické nakladatelství.

MŠMT ČR. (2020a). *Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem*. Citováno 22. října 2020 Dostupné z: <https://www.msmt.cz/metodika-pro-distancni-vzdelavani>

MŠMT ČR. (2020b). *Vzdělávací soustava*. Citováno dne 22. října 2020. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/vzdelavaci-soustava>

Mužík, J. (2004). *Androdidaktika* (2., přeprac. vyd). ASPI.

Nařízení vlády. (2016). Citováno 18. října 2020. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-274>

Národní pedagogický institut (2020). Citováno 20. prosince 2020. Dostupné z: https://www.nauvs.cz/attachments/article/72/Narizeni_vlady_c_274_2016.pdf

Netradiční studenti v terciárním vzdělávání: sborník z konference AEDUCA 2015, 8. - 9. 10. 2015, Olomouc. (2019). Univerzita Palackého v Olomouci.

Novotný, P., Brücknerová, K., Juhaňák, L., & Rozvadská, K. (2019). Driven To Be a NonTraditional Student: Measurement of the Academic Motivation Scale with Adult Learners After Their Transition to University. *Studia Paedagogica*, 24(2), 109-135. Citováno 25. listopadu 2020. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/SP2019-2-5>

Palán, Z., & Langer, T. (2008). *Základy andragogiky*. Univerzita Jana Amose Komenského.

Palán, Z. (2002). *Lidské zdroje: výkladový slovník*. Praha: Academia.

Peterson, D. (2017). What Is a Nontraditional Student? Citováno dne 26. října 2020. Dostupné z: <https://www.thoughtco.com/what-is-a-nontraditional-student-31718>

Plamínek, J. (2010). *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. Praha: Grada

Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Masarykova univerzita.

Průcha, J. (1999). *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál.

Průcha, J. (2000). *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Portál.

Průcha, J. (2002). *Moderní pedagogika* (2., přeprac. a aktualiz. vyd). Praha: Portál.

Průcha, J., & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník*. Praha: Grada

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Rabušicová, M., & Rabušic, L. (Eds.). (2008). *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita.

Rámcem rozvoje vysokého školství do roku 2020. Citováno dne 22. října 2020.

Dostupné z:

https://is.muni.cz/do/rect/strategie/dz2020/MŠMT_Ramec_rozvoje_vysokeho_skolstvi_do_roku_2020.pdf

Reichel, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: GradaPublishing.

Šerák, M. (2009). *Zájemové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál

Štěpánek, F. (1994). Vztah pedagogického a ekonomického řízení školy v současnosti. *Pedagogická Orientace*, 4(12-13), 55-59. Citováno 1. prosince 2020.

Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10988/9807>

Švec, V. (1998). *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita.

Trojan, V., & Svobodová, Z. (2019). Subjektivní vnímání proměny role ředitele školy a obtížné prvky výkonu této profese v současné době. *Pedagogická*

Orientace, 29(2), 203-222. Dostupné z:
<https://journals.muni.cz/pedor/article/view/12382/pdf>

Univerzita Karlova (2020). Studium pro vedoucí pedagogické pracovníky. Citováno 20. ledna 2021. Dostupné z: <https://kamv.cz/studium-pro-vedouci-pedagogicke-pracovniky>

UOTP Marketing (2020). *What to Know About Going Back to School After 25*. Citováno 26. října 2020. Dostupné z: <https://potomac.edu/going-to-college-at-25/>

UPOL. (2020). *Studijní program Řízení vzdělávacích institucí*. Citováno 30. listopadu 2020 Dostupné z: <https://ksa.upol.cz/...ci/>

UPOL. (2021). *Studijní programy Filozofické fakulty*. Citováno 12. února 2021 Dostupné z: <https://ksa.upol.cz/pl/uchazecum/studijni-progamy/>

Vágnerová, M. (2016). *Obecná psychologie: dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ*. Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.

Vašutová, J. (2002). *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Veteška, J. (2016). *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Portál.

Vzdělávací soustava (2020). Praha: MŠMT. Citováno 18. října 2020. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/vzdelavaci-soustava>

Walterová, E. (2004). *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido.

Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách) ve znění pozdějších předpisů. Citováno 18. října 2020. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vyzkum-a-vyvoj2/zakon-c-111-1998-sb-o-vysokych-skolach>.

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. Citováno 30. března 2021. Dostupné z: https://ppropo.mpsv.cz/zakon_108_2006

Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce. Citováno 20. října 2020. Dostupné z: https://ppropo.mpsv.cz/zakon_262_2006

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů. Citováno 18. října 2020. Dostupné z: https://ppropo.mpsv.cz/zakon_561_2004

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů ve znění pozdějších předpisů. Citováno 28. prosince 2020. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-o-pedagogickych-praovnicich-1>

Zezulová, J. (2020). *Předčasné odchody z kombinovaného studia na vysoké škole*. Magisterská diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého.

Zormanová, L. (2017). *Didaktika dospělých: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Grada.

Žák, V. (2012). *Metody a formy výuky: hospitační arch*. Národní ústav pro vzdělávání.

Seznam použitých zkratk

aj.	a jiné
apod.	a podobně
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
např.	například
popř.	popřípadě
ŘVI	Řízení vzdělávacích institucí
s.	strana

Seznam grafů

- Graf č. 1 – Důvody respondentů začít studovat vysokou školu
- Graf č. 2 – Důvody nepokračování ve studiu ihned po střední škole
- Graf č. 4 – Co studenty na studiu nejvíce baví/bavilo
- Graf č. 5 – Bariéry vnímané při studiu
- Graf č. 6 – Zpětné hodnocení rozhodnutí začít studovat vysokou školu

Seznam tabulek

- Tabulka č. 1 – Důvody studia
- Tabulka č. 2 – Důvody volby formy
- Tabulka č. 3 – Zpětné hodnocení
- Tabulka č. 4 – Zájem o navazující studium

Seznam příloh

1. Dotazník použitý ve výzkumu
2. Vyhodnocení hypotézy

Příloha č. 1

Dobrý den,

jmenuji se Alena Horáková a jsem studentkou třetího ročníku Řízení vzdělávacích institucí (ŘVI) na Filozofické fakultě Univerzity Palackého. Chtěla bych Vás touto cestou požádat o vyplnění dotazníku, který bude sloužit k mé bakalářské práci. Tématem mé bakalářské práce je „Formální vzdělávání netradičních studentů“, proto si Vás, studenty či absolventy kombinované formy studia, dovoluji oslovit.

Dotazník je anonymní a jeho vyplnění Vám nezabere více jak 10 minut Vašeho času. Předem děkuji za Vaši ochotu.

1. Jaký byl Váš důvod začít studovat vysokou školu? Vyberte, prosím, důvod/y, jež Vás nejvíce ovlivnil/y (maximálně však 3):

- zvýšení kvalifikace na popud zaměstnavatele
- získat vyšší příjem
- kvůli rodině, přátelům
- zájem o daný obor, rozšíření znalostí
- získání vyššího stupně vzdělání
- možnost změny pracovního uplatnění
- vyplnění volného času
- osobní rozvoj
- jiné.....

2. Pokud jste v předchozí otázce zvolili možnost "jiné", doplňte prosím Vaši odpověď:

.....
.....

3. Co bylo důvodem, kvůli kterému jste nepokračoval/a ve studiu ihned po střední škole? Uveďte důvod/y (maximálně však 3):

- dosažené vzdělání mi stačilo
- finanční důvody
- chtěl/a jsem začít pracovat
- rodinné důvody (sňatek, těhotenství)
- měl/a jsem negativní zkušenost s předchozím studiem
- zdravotní důvody
- nedostal/a jsem se na školu dle svých představ
- nic, ve studiu jsem pokračoval/a hned po SŠ
- jiný.....

4. Pokud jste v předchozí otázce zvolili možnost "jiný", doplňte prosím odpověď:

.....
.....

5. Odkud jste se dozvěděl/a o možnosti studovat Váš obor na vysoké škole?

Vyberte nejvhodnější odpověď:

- internetové stránky univerzity
- facebook
- tisk
- televize
- osobní kontakt
- jiný způsob

6. Pokud jste v předchozí otázce zvolili možnost "jiný způsob", doplňte prosím odpověď:

.....
.....

7. Z jakého důvodu jste si vybral/a kombinovanou formu studia. Uveďte důvod/y (maximálně však 3):

- možnost kombinace více oborů
- studijní obor nebyl nabízen prezenční formou
- možnost studovat při rodičovské dovolené
- možnost studovat při zaměstnání
- možnost přizpůsobit studium svým potřebám
- ze zdravotních důvodů
- jiný.....

8. Pokud jste zvolili v předchozí odpovědi možnost "jiný", doplňte prosím odpověď:

.....
.....

9. Jak se u Vás vyvíjí/vyvíjela motivace během posledních tří let kombinované formy studia? Vyberte nejvhodnější odpověď:

- růst motivace
- pokles motivace
- stejná motivace
- nevím

10. Co Vás na studiu nejvíce baví/bavilo? Můžete uvést více odpovědí (maximálně však 3):

- nové informace, poznatky
- kontakt s vyučujícími
- sdílení zkušeností z praxe
- pozitivní změna životního stylu
- naplnění volného času
- nová přátelství
- splnění životních cílů, přání
- odpočinek od zaměstnání, rodiny
- dojíždění do školy
- jiný.....

11. Pokud jste zvolili v předchozí odpovědi možnost "jiný", doplňte prosím odpověď:

.....
.....

12. Vnímáte/vnímali jste nějaké zásadní bariéry při Vašem studiu?

- ano
- ne

13. Co vnímáte/vnímali při Vašem studiu jako bariéry? Můžete uvést více odpovědí (maximálně však 3):

- špatná dostupnost studijních materiálů
- problematická komunikace s vyučujícími
- nedostatek času na studium
- málo času na volnočasové aktivity
- obtížné studijní požadavky
- absence předcházejících znalostí
- dojíždění do školy
- nedostačující podpora od zaměstnavatele

- finanční náročnost studia
- rodinné důvody
- jiné.....

14. Pokud jste zvolili v předchozí odpovědi možnost "jiné", doplňte prosím odpověď:

.....
.....

15. Jak zpětně hodnotíte rozhodnutí studovat Váš studijní obor? Vyberte nejvhodnější odpověď:

- velmi pozitivně
- spíše pozitivně
- spíše negativně
- velmi negativně

16. Na bakalářském studiu v kombinované formě bych rád/a změnil/a. Uveďte prosím:

.....
.....

17. Po ukončení bakalářského oboru, měli byste/měli jste zájem o navazující studium? stejného zaměření na stejné vysoké škole

- stejného zaměření na jakékoliv vysoké škole
- o jakýkoliv jiný navazující obor
- nemám zájem o navazující studium

19. Jakýkoliv další komentář:

.....
.....

20. Váš studijní obor v kombinované formě je:

- Řízení vzdělávacích institucí
- jiný

20. Pokud jste zvolili v předchozí odpovědi možnost "jiný" prosím, pokud chcete, uveďte jaký:

.....
.....

21. Váš současný stav je:

- student
- absolvent
- studium jsem nedokončil/a

Příloha č. 2

Vyhodnocení hypotézy č. 3

	řvi		andragogika + sociální práce		suma
	p	o	p	o	
absence předcházejících znalostí + nedostačující podpora od zaměstnavatele	5	4,583784	11	11,41621622	16
dojíždění do školy + jiné	2	4,010811	12	9,989189189	14
finanční náročnost studia + rodinné důvody	3	3,151351	8	7,848648649	11
málo času na volnočasové aktivity + nedostatek času na studium	9	9,454054	24	23,54594595	33
obtížné studijní požadavky + problematická komunikace s vyučujícími + špatná dostupnost studijních materiálů	7	4,297297	8	10,7027027	15
nevnímám bariéry	27	27,5027	69	68,4972973	96
suma	53		132		185

- A) Obtížné studijní požadavky + problematická komunikace s vyučujícími + špatná dostupnost studijních materiálů
- B) Málo času na volnočasové aktivity + nedostatek času na studium
- C) Finanční náročnost studia + rodinné důvody
- D) Dojíždění do školy + jiné
- E) Absence předcházejících znalostí + nedostačující podpora od zaměstnavatele
- F) nevnímám bariéry