

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2019-2020

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Kristýna Černá

Motivace vzdělávání dospělých při zaměstnání

Praha 2020

Vedoucí diplomové práce: Ing. Veronika Svatošová, Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

MASTER COMBINED (PART TIME) STUDIES

2019-2020

DIPLOMA THESIS

Kristýna Černá

Motivation of Adult Education at Work

Prague 2020

Diploma Thesis Work Supervisor: Ing. Veronika Svatošová, Ph.D.

Prohlášení

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

Jméno autorky

Poděkování

Děkuji paní Ing. Veronice Svatošové, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, za cenné rady, připomínky a za její vstřícný přístup.

Anotace

Diplomová práce se zabývá tématem, které je charakteristické pro velkou část dospělého obyvatelstva v dnešní době. Charakterizuje hlavní důvody motivace dospělých ke vzdělávání, které absolvují souběžně při zaměstnání. Práce se věnuje též bariérám, které znesnadňují dospělým studium. Diplomová práce se skládá z části teoretické a praktické. Teoretická část diplomové práce přináší charakteristiky celoživotního učení a celkového postavení dospělého člověka v procesu dalšího formálního vzdělávání. Tato část se též zabývá motivací, především tím, jak motivace působí na dospělé jedince a jak je motivuje pro vstup do dalšího formálního vzdělávání a setrvání v něm. Praktická část diplomové práce se zabývá prezentací koncepce a analyzuje získané výsledky z vlastního šetření. Dále uvádí konkrétní bariéry a motivátory, které působí na dospělé v procesu dalšího formálního vzdělávání. Tato část práce prezentuje konkrétní problémy dospělých studentů, které pocítují v průběhu studia. Poznatky získané z dotazníkového šetření jsou dále rozděleny do kategorií dle pohlaví a věku a jsou vzájemně porovnány.

Klíčová slova

Andragogika, bariéry, distanční vzdělávání, dospělý jedinec, motivace, proces celoživotního učení, profesní uplatnění, seberealizace, učení, vzdělávání, zaměstnání.

Annotation

The diploma thesis deals with a theme that is characteristic for a large part of the adult population today. It characterizes the main reasons for motivation of adults to educate, which they complete at work. The thesis also deals with barriers that make it difficult for adults to study. The thesis consists of theoretical and practical part. The theoretical part of the thesis presents characteristics of lifelong learning and the overall position of an adult in the process of further formal education. This section also deals with motivation, especially how it affects adults and motivates them to enter and stay in formal education. The practical part of the thesis deals with the presentation of the concept and analyses the results obtained from the research itself. It also mentions concrete barriers and motivators that affect adults in the process of further formal education. It presents specific problems of adult students they feel during their studies. The findings obtained from the questionnaire survey are further divided into categories according to sex and age and are compared with each other.

Keywords

Adult individual, andragogy (adult education), barriers, distance education, education, employment, learning, lifelong learning process, motivation, professional application, self-realization.

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 VÝZNAM CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ A JEHO CHARAKTERISTIKA	11
1.1 Koncept celoživotního učení a jeho vývoj.....	12
1.2 Andragogika jako vzdělávání dospělých	14
1.3 Rozdíl mezi vzděláváním v dospívání a v dospělosti	15
2 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH PŘI ZAMĚSTNÁNÍ.....	18
2.1 Různé formy vzdělávání dospělých.....	18
3 BARIÉRY PŘI VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	22
3.1 Překážky ve studiu v dospělosti.....	23
3.2 Skupiny bariér.....	25
4 MOTIVACE KE VZDĚLÁVÁNÍ	30
4.1 Teorie motivace	32
4.2 Vnitřně podmíněná motivace.....	33
4.3 Motiv.....	35
4.4 Motivace dospělých k dalšímu formálnímu vzdělávání	37
5 ÚČASTNÍCI VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH A JEJICH SPECIFIKA	39
5.1 Vymezení pojmu dospělý	39
5.2 Specifikace studentů kombinovaného studia	41
5.3 Věk dospělých studujících	42
PRAKTICKÁ ČÁST	44
6 CÍL A METODIKA VÝZKUMU.....	44
6.1 Hlavní cíle praktické části a výzkumné hypotézy	45
6.2 Metodika výzkumu	46
6.3 Výzkumný vzorek praktické části diplomové práce.....	48
7 BLIŽŠÍ ANALÝZA A INTERPERTACE ZÍSKANÝCH DAT VÝZKUMU	50
7.1 Jednotlivé výzkumné otázky.....	50
7.2 Rozhovor s vybranými respondenty	79
8 SHRUTÍ VÝZKUMU PRAKTICKÉ ČÁSTI A DOPORUČENÍ	82

8.1	Návrhy a doporučení.....	84
	ZÁVĚR	85
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	87
	SEZNAM ZKRATEK	91
	SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ	92
	SEZNAM PŘÍLOH.....	94

ÚVOD

Diplomová práce se zabývá tématem motivace vzdělávání dospělých při zaměstnání. Téma diplomové práce si autorka zvolila ze zájmu zjistit, jak přistupují dospělí ke svému studiu, zatímco mají dlouhodobé zaměstnání. Většina z těchto osob má vedle zaměstnání i rodinu o kterou se musí postarat. V závislosti na tomto faktu vyvstává otázka, co tyto osoby ke studiu motivuje a zároveň s jakými bariérami se při studiu potýkají. Ve spojitosti s problematikou bariér při studiu jde ruku v ruce právě již zmíněná motivace, jelikož díky ní jsme schopni překonávat mnoho těžkostí na naší cestě k cíli. Tak tomu je i u vzdělávání dospělých. V celkovém organizačním komplexu představuje celoživotní vzdělávání zásadní princip v pojetí systému vzdělávání. Je to také nezbytný proces, který vede k aktivní zaměstnanosti, a především k uplatnění jedince na trhu práce. Postupný nárůst nároků pracovního trhu, zejména v oblasti rozvoje informačních technologií a nových socioekonomických podmínek se tak stává součástí nutného rozvoje jedince, a hlavně napomáhá k jeho lepšímu společenskému včlenění. Nejvíce se v současné společnosti můžeme setkat s lidmi, kteří svůj rozvoj vzdělávání absolvují při zaměstnání.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. Teoretická část práce se na úvod zabývá termínem celoživotního učení a jeho významem v dnešní společnosti. Autorka se také zaměřuje na charakteristiku dospělého jedince v roli účastníka dalšího formálního vzdělávání. Mimo charakteristiku základních andragogických pojmů je cílem teoretické části diplomové práce zachytit specifika vzdělávání dospělých a jejich vnitřní i vnější motivaci ke studiu při zaměstnání ve snaze o překonání již zmíněných bariér a negativních vlivů na jejich cestě za osobním rozvojem. Autorka se zaměřila na charakteristiku rozdílů mezi vzděláváním v dospívání a v dospělosti. Především v otázce jejich motivace ke studiu. Teoretická část diplomové práce se dále věnuje i různým typům vysokoškolského vzdělávání pro dospělé osoby, které své studium chtějí spojit s pracovním životem.

Praktická část diplomové práce je zaměřena na formulaci cílů práce a výzkumných hypotéz. Součástí je i popis zvolené dotazníkové metody pro sběr dat a charakteristice výzkumného souboru. Praktická část diplomové práce dále zahrnuje výsledky dotazníkového šetření na téma „Motivace dospělých ke vzdělávání při zaměstnání“.

Tyto výsledky jsou analyzovány a interpretovány v závěru práce. Výzkumné dotazníkové šetření slouží ke srovnání výsledků dle věku a pohlaví respondentů. Autorka se na základě výsledků pokusila potvrdit nebo vyvrátit vybrané hypotézy. Výsledek dotazníkového šetření slouží k ujasnění postojů účastníků šetření. Součástí praktické části diplomové práce je i anonymní rozhovor s několika vybranými jedinci, kteří studují vysokou školu a současně pracují (někteří se starají i o rodinu). Vybraná metoda výzkumného šetření je zcela anonymní a taktéž jsou i rozhovory. Při tvorbě diplomové práce se autorka orientovala na kategorii dospělé populace v rozmezí od dvaceti do padesáti devíti let věku, která se účastní dalšího profesního vzdělávání. Dotazníky byly rozdány na několika vysokých školách v hlavním městě v Praze, kde je možné studovat kombinovanou, dálkovou nebo distanční formu studia a v současném zaměstnání autorky diplomové práce.

Závěrečná část práce je věnována vyhodnocení výzkumného šetření, které ukazuje, co dospělé studenty motivuje a do jaké míry jsou ovlivněni bariérami ke ztrátě této motivace.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝZNAM CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ A JEHO CHARAKTERISTIKA

V první kapitole diplomové práce je věnována pozornost pojmu celoživotního učení, základním formám vzdělávání a místě dospělého jedince v tomto celém procesu. Jak již autorka diplomové práce uvedla v úvodní části, na dosažené vzdělání a proces vzdělávání je v současné době kladen stále větší důraz. Na základě strategie celoživotního učení nejsou poznatky a úvahy o potřebě celoživotního učení a vzdělávání úplně nové, počátky jsou datovány již v antické době a mimo jiné i v židovské kultuře. Pokud bychom se omezili na území naší země, mohli bychom uvést jméno, které zná s určitostí každý – Jan Amos Komenský, právě jeho návrhy by měly být považovány za důležité a nadčasové. J. A. Komenský uvedl do podvědomí lidí návrhy týkající se vzdělávání uskutečňovaného v etapách, které pokrývají celý náš lidský život. V návaznosti na vývoj společnosti se proměňovaly i důvody spojené s nutností neustálého vzdělávání. Měnila se také i očekávání, která společnost a jedinec vkládá do celoživotního vzdělávání. Koncepce vytvořené na základě nutnosti celoživotního vzdělávání, které byly doposud zpracovány, sledují různorodé cíle od změn existujícího stavu vzdělávání až po změny celkového ekonomického, sociálního a environmentálního kontextu (Strategie celoživotního učení, 2007, s. 8).

Autor (Beneš, 2009, s. 25–34) uvádí vznik moderní podoby celoživotního vzdělávání na počátek let 20. století, tedy v době, kdy vznikají názory, že učení je nedílnou součástí života a jako taková je proto nikdy nekončícím procesem. Vzdělávání by mělo vycházet nejen z předmětů látky obsažené v učebním plánu, ale také i ze zájmů a potřeb účastníků vzdělávacího procesu.

V problematice zvyšování vzdělání roste i konkurenceschopnost každého jedince, ale i společnosti jako celku. Aby se dala celá problematika lépe pochopit, je zapotřebí si tento pojem celoživotní učení trochu přiblížit. Výše zmíněný autor (Beneš, 2009) chápe celoživotní učení jako „proces, který zahrnuje veškeré učební aktivity v průběhu

života člověka, které mají za cíl rozvoj znalostí, dovedností a kompetencí a umožňující osobní růst a občanské, sociální a profesní uplatnění“ (Beneš, 2009, s. 25).

Pro svůj rozvoj a uplatnění ve společnosti by se tohoto procesu měl účastnit každý jedinec. Dle autora (Veteška, 2011, s. 49) by se mělo jednat o proces, který je nepřetržitý, ve kterém se lidé naučí, jak přijímat a jak nakládat s nově získanými informacemi. Pro dosažení vyššího profesního a také společenského statusu však nestačí jen samotný proces získávání dovedností, znalostí a odborných předpokladů. Důležité je především jejich vhodné využití. Je tedy možné, že tento požadavek současné společnosti mohl vést ke změně tradičního školního vzdělávání, které se snaží žáky vybavit profesními a sociálními dovednostmi, a hlavně je také motivovat k tomu, že učení je bude provázet celý život a člověk by se mu měl věnovat na plno.

1.1 KONCEPT CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ A JEHO VÝVOJ

Jak autorka diplomové práce uvedla v úvodu první kapitoly, počáteční představy o celoživotním vzdělávání sahají až do antiky a židovské kultury. Nalézáme je také ale i v mimoevropských kulturách, náboženstvích a filozofiích. Vzdělávání dospělých a zmínky o tomto jevu se objevují i v renesanci, humanismu a následně osvícenství. Autorem významného mezníku vývoje představy o celoživotním vzdělávání byl již zmíněný J. A. Komenský, jehož spojení filosofické představy s didaktikou a pedagogikou poukázalo na možnost realizace vzdělávání dospělých (Strategie celoživotního učení, 2007, s. 8). Moderní pojetí celoživotního učení a vzdělávání má základy položené ve dvacátých letech 20. století, kdy ideje o vzdělávání jsou uváděny jako nikdy nekončící proces. Teprve v šedesátých a sedmdesátých letech 20. století nastaly vhodné historické společenské podmínky pro realizaci moderního chápání celoživotního učení. Byla to doba vysoké společenské a hospodářské prosperity, zrychloval se vědecký a technický pokrok a demokratizovala se západní společnost (Beneš, 2009, s. 26).

Celoživotní učení je kombinací mnoha procesů, se kterými se člověk setkává po celý život a prostřednictvím nich jeho vlastní osobnost prožívá určité sociální

situace, kdy je uvědomovaný obsah transformován kognitivně, prakticky a emotivně a současně je zařazen do individuální biografie. Výsledkem těchto procesů je neustále se měnící osobnost člověka (Jarvis, 2009, s. 9-18).

Autoři (Pol, Hloušková, 2008, s. 10) uvádějí další dokumenty, které se týkají vzdělávání dospělých. Evropská komise vydává v roce 1995 „Bílou knihu o vzdělávání a odborné přípravě: Vyučování a učení - cesta k učící se společnosti“, ve které je jasně deklarována klíčová role celoživotního učení pro rozvoj evropských zemí. Ve výčtu snah o realizaci cílů vzdělávání nesmí být opomenut zmíněn hlavně tzv. Lisabonský proces, na který navazuje tzv. Kodaňský proces, zaměřený na přípravu a odborné vzdělávání lidí. V oblasti rozvoje terciárního vzdělávání je to pak Boloňský proces. Dále se mezi podporující procesy řadí Memorandum o celoživotním učení. Autoři (Pol, Hloušková, 2008, st. 16–18) uvádějí též důležité dokumenty české vzdělávací politiky, mezi které se řadí např. „Národní program rozvoje vzdělávání v České republice“, kterou může čtenář znát pod názvem „Bílá kniha“. Za aktuálnější dokument by mohla být považována „Strategie celoživotního učení ČR“, kde je blíže vysvětlen pojem celoživotního učení a kde je analyzována současná situace a formulována strategie rozvoje celoživotního učení v ČR.

Na proměnu českého školství mají vliv narůstající nároky celoživotního učení do takové míry, že se muselo přizpůsobit nárokům moderní společnosti. *„Realizace konceptu celoživotního učení se podle Národního programu rozvoje vzdělání v České republice soustřeďuje na několik stěžejních oblastí. První z nich je vytvoření nezbytné základny pro celoživotní učení zvýšením účasti na předškolním vzdělávání, zkvalitnění a modernizaci primárního vzdělávání, v němž by se měla co nejvíce uplatnit individualizovaná a diferenciovaná výuka následovaná rozšířením programů středního vzdělávání a účasti na něm. Druhou oblastí, a tedy i cílem je vytvoření promyšlených vazeb mezi učním a prací, které umožňují pružnější přechody mezi vzděláváním, odbornou přípravou a zaměstnáním. Třetím úkolem je aktualizované vymezení úlohy a odpovědnosti všech partnerů na místní, regionální a celostátní úrovni. Konečně čtvrtým úkolem je vytvářet stimuly pro investování do lidského kapitálu, aby se získaly další finanční zdroje zejména pro terciální vzdělávání“* (Veteška, 2011, s. 47).

1.2 ANDRAGOGIKA JAKO VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Jak již bylo zmíněno, proces celoživotního vzdělávání se týká každého jedince. Je však neméně důležité vystihnout také úlohu andragogiky v této problematice.

Pod pojmem andragogika je možné si představit podobné kreace, jako je například pojem pedagogika, který je historicky mladšího původu. Na andragogiku lze pohlížet jako na proces doprovázení jedince při jeho cestě za poznáním, pochopením světa, a hlavně také za vzděláním.

Tento pojem byl poprvé použit německým vysokoškolským učitelem Kappem v roce 1883. Kapp se snažil najít odlišnosti mezi pedagogikou a vzděláváním dospělých, které má jiná východiska a jiné cíle (Beneš, 2008, s. 11).

„Pedagogika a andragogika, později i věda nebo vědy o výchově, pokud se neredukovaly čistě na empirické sociologické, psychologické nebo jiné přístupy, chtěly vždy přispět k nějaké pozitivní změně v osobnosti nebo ve společnosti“ (Beneš, 2001, s. 42).

Budeme-li se snažit porovnat andragogiku s pedagogikou, můžeme zjistit, že andragogika je mladší vědou. Tato věda se zaměřuje na dospělého jedince po dobu jeho snahy dosáhnout určitého vzdělání. Potřeba neustálého vzdělávání se v dospělém věku souvisí ve velké míře s rozvojem vědy a techniky v posledních letech. Pro šedesátá léta 20. století je například charakteristický velký nárůst zájmu o vzdělávání v dospělosti, což bylo důsledkem potřeby zvyšovat kvalifikaci a vytvářet nové profese. Tato doba byla startem dějů a procesů na trhu práce se kterými se setkáváme nyní (časté přecházení z profese na profesi a s tím související potřeba kvalifikace a rekvalifikace). V současné době je vzdělávání dospělých již neodmyslitelnou součástí procesu celoživotního vzdělávání. Dvěma hlavními činiteli jsou ve vzdělávacím procesu na jedné straně vzdělavatel a na straně druhé vzdělávaný. Vzdělavatel je osoba, která celý proces organizuje a vzdělávaný je účastníkem edukačního procesu, který má zájem na prohloubení a rozšíření svých znalostí a dovedností (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 17).

Andragogika, jako věda, má dva významy:

- Andragogika jako nauka, která zkoumá veškeré aspekty vzdělávání a učení se dospělých a snaží se o správně definování tohoto přístupu.
- Andragogika jako studijní obor v programu pedagogických věd, který má za úkol připravit budoucí odborníky v problematice vzdělávání dospělých (Beneš, 2008, s.11).

1.3 ROZDÍL MEZI VZDĚLÁVÁNÍM V DOSPÍVÁNÍ A V DOSPĚLOSTI

Andragogiku a pedagogiku odlišuje několik faktorů. Pozornost je zde zaměřena především na cílovou skupinu vzdělávaných. Tyto skupiny mají různé motivační charaktery.

Faktory, ve kterých se andragogika a pedagogika rozcházejí jsou následující:

- Zkušenosti vzdělávaného – v rámci pedagogiky nejsou tyto zkušenosti příliš cenné, metody vyučování zde mají spíše didaktický charakter, zatímco v andragogice jsou hlavním a bohatým zdrojem pro učení dospělého jedince (Mužík, 2004, s. 29-32).
- Učení – v pedagogice je vzdělavatelem pedagog, tato osoba je tím, kdo určuje, co kdy a jak je nutné studovat. U dospělých je však častější větší snaha o sebeřízení a nezávislost, vzdělavatel zde pouze povzbuzuje a podporuje studenty k těmto tendencím (Mužík, 2004, s. 29-32).
- Ochota učit se – v pedagogice je tato ochota nižší, orientuje se na to, co je od učících se jedinců očekávané. V andragogice dospělých jsou účastníci vzdělávání zpravidla ochotni učit se jen to, co potřebují vědět a co mohou následně využít v praxi (Mužík, 2004, s. 29-32).
- Motivace – u dospělých jedinců je motivace ke vzdělávání vnitřní, u dětí naopak vnější. Vnější motivace bývá mnohdy chápána jako výsledek působení vnějších tlaků, kdy jedinec přistupuje ke vzdělávání bez svého přesvědčení. Vnitřní motivace by se dala charakterizovat také jako aktivní potěšení. Tyto dva druhy

motivace bývají často v jistém rozporu, kdy dochází k tomu, že vnější motivace tlumí vnitřní motivaci. (Rabušicová, 2008, s. 98).

- Vztah mezi vzdělávaným a vzdělávatelem – rozdíl mezi dětmi a dospělými je v tom, že u dospělých se většinou nejedná o klasický vztah žáka a učitele. Jedná se zde o vztah, kdy vzdělávaný vstupuje do vzdělávacího procesu s předchozími zkušenostmi. V některých oblastech může vzdělávaný lektora i převyšovat. V této formě vzdělávání je jejich vztah spíše partnerský (Mužík, 2011, s. 26).

S postupným vývojem se nejen rapidně mění věci, které se bezděčným učením jedinec snaží naučit, ale také klesá množství informací, které je dospělý jedinec schopen si zapamatovat. A to z důvodu, že náš mozek se soustředí jen na ty informace, které jsou potřebné a důležité. Z tohoto důvodu se snižuje schopnost, aby si jedinec zapamatoval věci, aniž by jim rozuměl. Vždy je snadnější zapamatovat si to, co nám dává smysl než to, co se musíme učit mechanicky nazpaměť. Oproti počátečnímu vzdělávání představuje vzdělávání dospělých určité rozdíly. Z velké části jde o rozdílné studijní návyky a postoje těchto jedinců ke studiu, pozornost je zaměřena také na efekty dalšího vzdělávání. Dospělý člověk se může více opírat o své dosavadní životní i profesní zkušenosti, díky čemuž je jim umožněn reálnější pohled. Specifickou zvyklostí bývá často větší snaha usilovně prezentovat vlastní postoje a názory. V případě dospělého jedince probíhá studium většinou paralelně s výkonem zaměstnání a vzdělávání jedinci (studenti) tak mohou dávat přednost svým praktickým znalostem, které využívají jak v profesním, tak v běžném životě. Mnohdy je následkem podceňování nutnosti znát i teoretické znalosti. Pozitivním prvkem v problematice vzdělávání dospělých je ale vyšší rychlost v osvojování si získaných vědomostí a poznatků s jejich přesnou představou (Mužík, 2004, s. 25-26). Velice zajímavou teorií je, že *„Lidé se učí kontinuálně, formálně, informálně, v mnoha různých prostředích a situacích: na pracovišti, v rodině, prostřednictvím volnočasových aktivit, prostřednictvím společenské i politické činnosti“* (Foley, 2004, s. 4).

Během období dospělosti má jedinec zpravidla vytvořené priority. Nesporně má na postavení člověka na trhu práce velký vliv úroveň dosaženého vzdělání. Větší pravděpodobnost účasti na trhu práce a větší pravděpodobnosti vyššího výdělku má lépe vzdělaný jedinec. Dospělý si tento fakt velmi často uvědomují více než dříve nižším

věku. To vede k vytvoření si určité orientace nebo představě o směru či oblasti svého vzdělávacího zájmu. Čím je představa konkrétnější, tím více se zvyšuje motivace. (Mužík, 2011, s. 285).

Účastníci tohoto typu vzdělávání jsou odlišní jak věkem, tak životními profesemi, zkušenostmi, schopnostmi, dovednostmi, disponibilním časem k rozvoji a růzností motivů ke studiu. Dále patří mezi důležité rozdíly mezi účastníky například i značné odlišnosti v pozornosti, odlišnost ve stabilitě vnímání a pružnost myšlení. U lidí v produktivním věku dominuje praktické myšlení, které získává na svém významu s narůstajícím věkem. Dospělé studenty charakterizuje praktická, mnohdy až pragmatická orientace. Toto má za následek situaci, kdy tito studenti chtějí přesně vědět, k čemu jim učení bude, co jim to přinese a čeho tím mohou dosáhnout (Mužík, 2004, s. 25-26).

2 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH PŘI ZAMĚSTNÁNÍ

Mnoho dospělých se rozhodne k návratu ke studiu v závislosti na pracovním trhu. Chtějí stoupat po žebříčku výš a dosáhnout lepšího finančního ohodnocení v zaměstnání, nebo jsou k tomu nepřímo donuceni zaměstnavatelem. Jak autor uvádí (Mužík, 2004), v dospělém věku rovněž přetrvává schopnost, kdy je jedinec schopen učit se novým věcem, které umí následně využít. Vědomí, že víme, co jsme a čím bychom chtěli být, je náš vnitřní pohon. Dospělý jedinec má potřebu se neustále zdokonalovat a seberealizovat. Tento jedinec má jasnou představu o svém cíli, obsahu a výsledném dopadu celého procesu na jeho život. Často se stává, že zaměstnanec již nestačí daným pracovním nárokům pracovního místa a vzdělání mu může pomoci ke zlepšení jeho situace. Vzdělání nám může zajistit lepší pracovní pozici ale, i lepší společenské postavení.

Autor (Beneš, 2008) uvádí charakteristiku současné situace ve vzdělávání jako:

- neustále se zvyšující hodnota a prestiž vzdělání,
- vzdělávání je zaměřeno na zisk z vyšší pracovní kvalifikace,
- vzdělávání je vnímáno jako potřeba člověka a může vydělávat peníze, vzdělání má svůj trh
- učení se stává nedílnou součástí života a životního stylu stále více jedinců,
- v problematice dospělých musí být neustále sledovány společenské změny, změny v hodnotách člověka a ve vzdělanostní úrovni, lidé mají vyšší nároky, bývají kritičtější a více si vybírají.

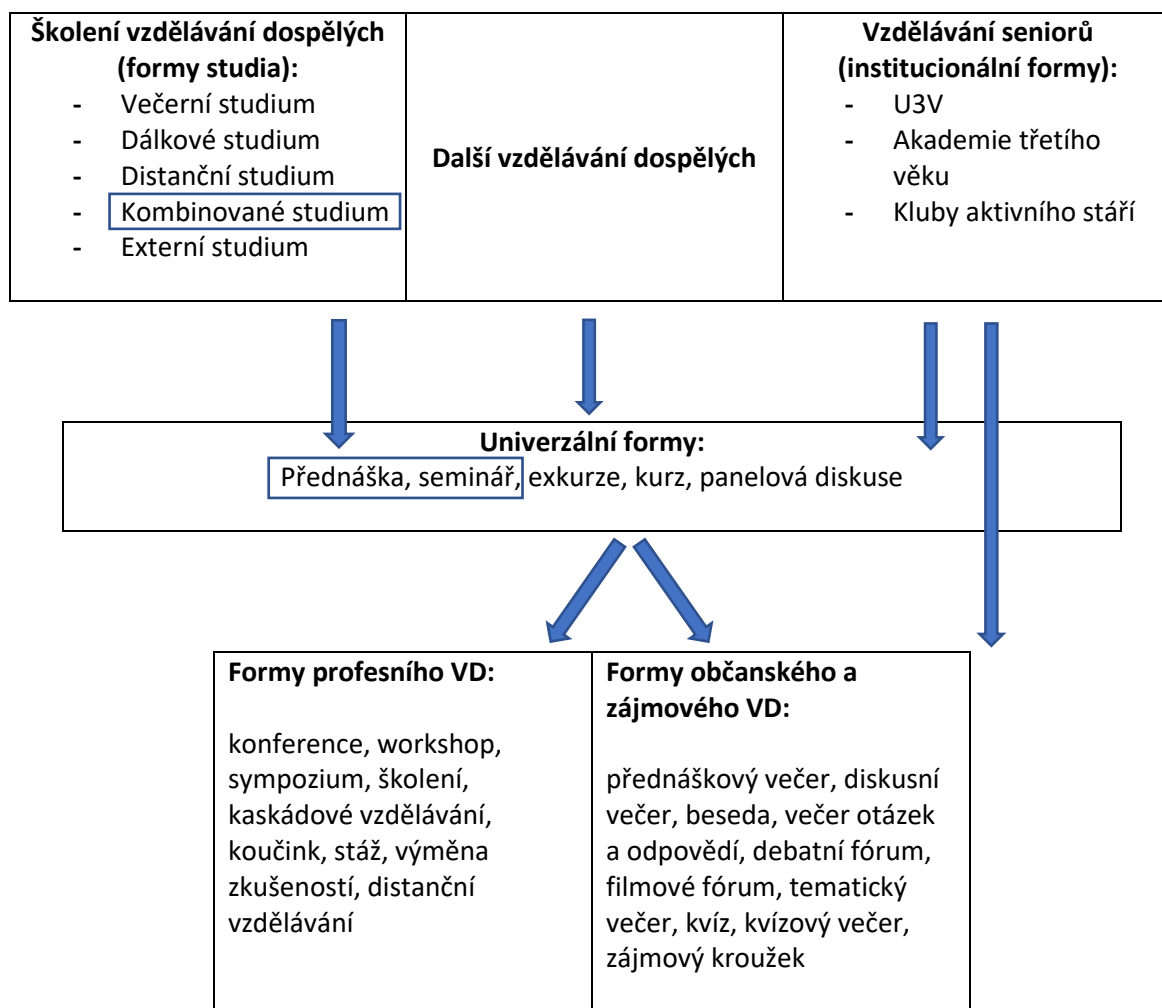
2.1 RŮZNÉ FORMY VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Již z historie jsou známy různé formy vzdělávání dospělých, které se transformovaly a vyvíjely do dnešní podoby. Bezpochyby nejstarší formou vzdělávání dospělých byla beseda nebo polní kázání o zemědělství. Dále lze uvést například i přednáškové večery, korespondenční studium, kurzy, konference apod.

Mnohé z historických podob vzdělávání dospělých přetrvaly dodnes (Bednaříková, 2007).

Formy vzdělávání z hlediska celoživotního vzdělávání a jejich rozdělení znázorňuje níže uvedené schéma:

Obrázek 1: Vzdělávání dospělých jedinců



Zdroj: Bednaříková, 2007, s. 25

V současné době nabízí mnoho škol vzdělávání pro dospělé, ekonomicky aktivní jedince, v podobě například dálkového, distančního, kombinovaného, externího a večerního studia. Některé formy pozvolna ustupují, transformují se, jiné naopak budí velký zájem ze strany dospělých zájemců o studium. Ve své publikaci popisuje autorka (Bednaříková, 2007) tyto formy:

- **Dálkové studium** – jedná se o prezenční formu studia, která se odehrává pouze v některé dny, nejčastěji o víkendu. Studenti se v těchto dnech musí účastnit vyučování v určitých blocích formou seminářů, přednášek nebo konzultací. Tato forma studia začíná být nahrazována především distanční a kombinovanou formou.
- **Distanční studium** – v této formě studia je student odkázán na samostudium, při kterém má k dispozici různé vzdělávací pomůcky (např. e-learning, prezentace, multimediální CD, speciální programy, internet a mnohé další). Studenti komunikují s vyučujícím jen na dálku prostřednictvím internetu a e-mailu. Zkoušky jsou však stejné jako u studia vedeného prezenční formou. V průběhu distančního studia se lze setkat s tzv. tutoriály, kdy se studenti setkají s učitelem formou hromadné konzultace.
- **Kombinované studium** – tato forma studia je kombinací distančního a prezenčního studia. Je provozováno především na vysokých školách, v menší míře i na středních školách. V současnosti je o tuto formu studia velký zájem a využívají jej především pracující lidé za účelem získání vysokoškolského vzdělání. Tato forma studia ale vznikla původně z potřeby zvýšení individuálního studia ve vzdělání. Každá vysoká, potažmo i střední škola má svůj systém výuky. Především jde o řízení samostudia, některé školy nabízejí cvičení a tutoriály na osvojení si probírané látky. Některé vyučované předměty mohou být vedeny formou distanční, ostatní formou prezenční výuky. Velmi časté je rozdělení do obou způsobů výuky.
- **Externí forma studia** – na základě sestavení individuálního studijního plánu každému studentovi, probíhá formou samostudia. Individuální studijní plán bývá sestaven na určitou dobu (např. na semestr, pololetí, školní rok, akademický rok). V rámci studia jsou předměty ukončovány standardně, formou zkoušek.
- **Večerní studium** - probíhá především na středních školách. Dospělí docházejí do školy jako studenti denního studia, mají též stejnou náplň učiva. Rozdíl je pouze v tom, že studium probíhá v odpoledních a večerních hodinách, po zaměstnání.
- **Otevřené studium** - tento pojem se stal v poslední době velmi často skloňovaný v souvislosti s distančním vzděláváním. Mnohdy se o této formě studia mluví

jako o open distance learning (otevřené vzdělávání). Pojem open distance learning charakterizuje snaha o minimalizování zábran ve výběru a tempu učebních metod. Prostřednictvím otevřeného učení se též minimalizují bariéry mezi studenty a vzdělávacími institucemi (Vermeersch, 2005). Otevřené vzdělávání je forma studia, kde jsou všichni zájemci o studium přijati do kurzu o který požádají a zaplatí příslušný poplatek. Je to forma studia, kde nejsou kladeny žádné podmínky na přijetí studenta. Za posledních několik let stoupla obliba soukromých škol, které výše popsané požadavky většinou splňují. (Zlámalová, 2008).

3 BARIÉRY PŘI VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Vzdělávání je záměrné působení na jedince s cílem získávání vědomostí, ale také utváření návyků, způsobů chování, postojů, intelektuální a fyzické připravenosti. Lidské vědomosti, způsobilosti a postoje, které se vyžadují jak v jeho pracovní, tak i osobním životě, jsou rozvíjeny prostřednictvím vzdělávacích aktivit (Mužík, 2004, s. 13).

Se vzděláváním dospělých se můžeme též setkat pod pojmem další vzdělávání. Další vzdělávání je rozděleno do několika typů, které se dělí dle běžných charakteristik do tří základních kategorií vzdělávání. Tyto kategorie již byly v úvodu teoretické části zmíněny a jsou to formální, neformální a informální vzdělávání.

Formální vzdělávání probíhá ve vzdělávacích institucích. Jeho cíle, obsahy, prostředky, funkce, organizační formy a způsoby hodnocení jsou přesně popsány a legislativně vymezeny. Příkladem této instituce je například základní škola. Formální vzdělávání je charakteristické na sebe navazujícími stupni vzdělání - od základního, přes středoškolské až k vysokoškolskému stupni. Absolvování každého stupně je stvrzeno vysvědčením, diplomem či certifikátem (Prusáková, 2005, s. 79).

Neformální vzdělávání se orientuje za cílem získání vědomostí, dovedností, kompetencí, které mohou zlepšit pracovní a společenské uplatnění. Neformální vzdělání je realizováno mimo formální vzdělávací systém a zaměřuje se na určité skupiny jedinců. Tento typ vzdělávání organizují především různé instituce. Kurzy neformálního vzdělávání jsou zpravidla poskytovány v zařízeních soukromých vzdělávacích institucí, zaměstnavatelů, neziskových organizacích ale i ve školských zařízeních. Pod neformální vzdělávání patří například kurzy cizích jazyků, rekvalifikační kurzy, počítačové kurzy, přednášky a krátkodobá školení. Nezbytnou podmínkou této kategorie vzdělávání je účast odborného lektora nebo učitele. Neformální vzdělání nevede k dosažení uceleného stupně vzdělání (Prusáková, 2005, s. 79).

Informální vzdělávání neboli proces získávání vědomostí a osvojování si kompetencí a dovedností z každodenních zkušeností a činnosti nejen v práci, ale i v rodině, ve volném čase. Informální vzdělávání zahrnuje také sebevzdělávání, kdy vzdělávající nemá možnost, jak si ověřit získané znalosti (např. jazykové televizní kurzy). Tato kategorie je od ostatních dvou zpravidla nesystematická, neorganizovaná

a institucionálně nekoordinovaná. Vzdělávaný si ji ani nemusí zpravidla vždy uvědomit (Prusáková, 2005, s. 80).

Takto rozdělené učební činnosti nejsou pouze charakteristikami kategorií vzdělávání, vyjadřují ale i šíři celoživotního učení.

Zaujatost na názor, že jakmile se jedinec rozhodne vystoupit z některého stupně vzdělávacího procesu a již se do něj nevrátí, začal v minulých letech lehce ustupovat. Tento krok vedl k výraznému ovlivnění vzorce vzdělanostní dráhy ve vyspělých zemích (Rabušicová, 2008, s. 44-46).

Dle autorky (Rabušicová, 2008, s. 49) stále v naší zemi přetrvává ve velkém měřítku představa tradičního životního cyklu – co nejdříve dokončit stupeň nebo určité stupně vzdělání a pak následně vstoupit do světa práce a též do rodinného života.

Proces celoživotního učení by měl být tvořen vzájemně se doplňujícími a ovlivňujícími se prvky formálního, neformálního a informálního učení se. Tento vzorec je však doprovázen stále ještě velkými bariérami v podobě například nedostatku sebevědomí, nedůvěry ve smysl dalšího vzdělávání a hlavně motivace. Vnitřní motivace, která se zakládá na individuálním zájmu jedince o jeho osobní rozvoj není v naší české společnosti dostatečně silná (Rabušicová, 2008, s. 59).

3.1 PŘEKÁŽKY VE STUDIU V DOSPĚLOSTI

Dostat se k cíli, který si určíme není nikdy tak jednoduché, jak bychom si přáli. Na této nelehké cestě na člověka čeká mnoho překážek, které dosažení cíle znesnadňují. Tyto překážky jsou označeny jako bariéry. A bariéry nás při cestě za vzděláním neminou. Brání dosáhnout toho, čeho bychom ve vzdělání dosáhnout chtěli nebo museli.

Učení je chápáno v mnohem širším pojetí než zmiňované vzdělávání. V literatuře se stále častěji začíná tento pojem objevovat v souvislosti se vzděláváním. S největší pravděpodobností je to v souvislosti s mnoha dokumenty, které Evropská unie přijímá a kde se místo pojetí vzdělávání používá v poslední době právě pojetí celoživotního učení. Chápáno v kontextu širšího chápání rozvoje jedince po celý čas jeho života, které se děje prostřednictvím celoživotního učení. Učení jako takové je založeno

na aktivní účasti vzdělávaného, která spočívá v kvantitativním a kvalitativním nárstu osvojených dovedností a poznatků. U dospělého jedince je připravenost k učení dána uvědoměním si svých vědomostí a všeho toho, co by jedinec chtěl umět a vědět. Důkazem připravenosti k učení je odhodlanost tento rozdíl odstranit (Mužík, 2004, s. 14).

Jak již autorka diplomové práce uvedla výše, učení se není pouze příprava na dospělý život, ale prostupuje celkovým vývojem jedince. Můžeme tvrdit, že učení nás doprovází po celý život a jedinec se musí naučit, jak jej přiměřeně zvládnout. Dospělá osoba se může učit s cílem hledání vlastních hodnot a s cílem rozvoje své vlastní osobnosti.

Člověk se učí nejen jako dítě, ale i jako dospělý, učí se tedy celý život. A právě učením se dokáže přizpůsobit svému prostředí. Člověk má tu schopnost, že dokáže sám sebe utvářet (Prusáková, 2005, st. 30).

Dle autora (Mužík, 2011) „*Cíl výuky zachycuje to, co má účastník na konci učební jednotky vědět nebo umět.*“ (Mužík, 2011, st. 30). Výsledek učení je trvalá změna jak na vědomostech člověka, tak i na jeho konání.

Dospělí při návratu do školy zažívají mnohdy smíšené pocity, které zahrnutí nedůvěru a nervozitu stejně jako odhodlání a nadšení. Studenti se tak chtějí zapojit do vzdělávacích aktivit, ale brání jim v tom některé faktory. Zamezující faktory mohou být různé. Patří mezi ně především nedostatek času, sebevědomí, informací o příležitostech k učení, problémy a konflikty spojené s propojením rodinného života se studiem, a především potřeba financí ke studiu.

Otázka financování vzdělávání dospělých při studiu na vysokých školách je velice aktuální a dotýká se každého účastníka vzdělávacího procesu. Veřejné vysoké školy jsou vázány povinností hospodařit s vlastním majetkem, tato povinnost jim byla svěřena na základě zákona o vysokých školách v roce 1999. Činnost vysokých škol je ale z velké části financována státem. Zákon o státním rozpočtu tak každý rok stanovuje objem finančních prostředků věnovaných na vysoké školství. Tento způsob financování upravuje zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách. Dospělí mají možnost studovat na vysokých školách, kde je jim poskytnuta řada studijních programů formou kombinovaného nebo distančního studia, které vychází z prezenční formy. Dosažené vzdělání je pro všechny rovnocenné. Škola tak může v rámci své vzdělávací činnosti

poskytovat bezplatně nebo za úplatu mnohé programy celoživotního vzdělávání, které jsou mimo rámec studijních programů. Mohou být například zájmové, kam se řadí univerzity třetího věku. Dále to jsou programy orientované na výkon povolání, kam patří například vzdělávání pedagogických pracovníků (Sbírka zákonů České republiky, 1998).

3.2 SKUPINY BARIÉR

Podle autorky (Rabušicová, 2008, s. 105) můžeme bariéry, které jsou spjaté se vzděláváním rozdělit do několika skupin. Tyto skupiny jsou podrobněji popsány níže.

- **Osobnostní**

Mezi osobnostní bariéry patří například nedostatek motivace. Tyto překážky souvisí zejména s osobnostním nastavením potencionálního studenta, který sám sobě klade překážky, jako jsou například myšlenky: na to jsem moc starý, na to nemám. V každé oblasti našeho života platí také zde i to, že čím větší má jedinec motivaci, tím větší je jeho schopnost přicházející překážky překonávat. Díky správné motivaci dokáží dospělí studenti tyto překážky na cestě k cíli překonat. Naopak velkou překážkou je nedostatek motivace k tomu se učit. Dospělí studenti jsou motivováni ve chvíli, kdy jsou schopni vidět potřebu naučit se novým dovednostem. Motivace ke studiu a zvýšení si svého vzdělání roste nejvíce na pracovišti, kdy jsou dospělí motivováni za vidinou povýšení ve své kariéře. Motivaci lze charakterizovat jako důležitý klíč k překonání překážek při studiu dospělých (Rabušicová, 2008, s. 99-106).

- **Nedostatečné sebevědomí**

Sebevědomí patří mezi skupinu vlastností, které nejsou u každého vyvinuty ve stejné míře. Velmi málo lidí má dostatečné a zdravé sebevědomí. Nedostatkem sebevědomí trpí mnoho z jedinců, kteří touží po větší sebejistotě. Jak říká staré přísloví, které čtenář bude možná znát – zdravé sebevědomí, nezbytný klíč ke štěstí a k úspěšnému životu začíná právě v naší mysli. Jednou z mnoha překážek při vzdělávání dospělých je nedostatek sebevědomí. Tato problematika může skrytě trápit každého z nás. Stává se poměrně často, že se lze setkat s člověkem, který oplývá velkým sebevědomím

navenek, ale uvnitř je velmi zranitelný. Zdravé sebevědomí má základní předpoklad v uvědomění si svých předností a zároveň i nedostatků. A dokázat je přijmout, naučit se mít rád sám sebe a vážit si toho kým jsme. Jak již bylo výše zmíněno, sebevědomí lze pokládat za důležitý faktor, který určuje, do jaké míry si dokáže jedinec uvědomit své možnosti, rezervy a schopnosti. Též nám určuje, do jaké míry dokáže jedinec sám sebe hodnotit a věřit ve svou schopnost obstát v určitých životních situacích, které jej potkají. Úroveň sebevědomí má vliv na všechny oblasti života nejen dospělých účastníků vzdělávání, ale nás všech. Sebevědomí je ovlivňováno mnoha různými faktory. Jedním z nich je například náš pozitivní nebo negativní pohled na svět, dále míra asertivity, pohybová aktivita, trénink, úspěšnost a také stanovení si cílů (Rabušicová, 2008, s. 99-106).

- **Nízká nedůvěra v efektivnost**

Mezi časté osobnostní bariéry patří rovněž i nedůvěra v efektivnost. Tento jev je těsně spjatý s motivací. Pokud má jedinec silnou a správnou motivaci a věří, že cíl, který si určil je správný a dosažitelný, má takové snažení kladný efekt. Velice často jsou ale lidé v dospělém věku ke vzdělávání spíše skeptičtí a trpí nízkou nedůvěrou v to, že jim vzdělání může přinést například lepší zaměstnání. V této situaci může být nedůvěra velkou překážkou, která negativně ovlivňuje míru zdravé motivace k učení a vzdělávání se (Rabušicová, 2008, s. 99-106).

- **Institucionální bariéra**

Mezi institucionální bariéry se řadí překážky, které negativně ovlivňují průběh a možnosti vzdělávání. Tím je například:

- nedostatek informací, kdy špatná komunikace mezi institucí, vzdělávajícím a vzdělávaným může být negativní bariérou. Tato bariéra dokáže zneprůjemnit i ztížit průběh vzdělávacího procesu,
- nedostatek možností vzdělávání jako vhodných vzdělávacích programů, které by byly pro jedince nejen dostupné, ale i vhodné (Rabušicová, 2008).

- **Situační bariéry**

Situační bariéry vyplývají ze situace, která momentálně ovlivňuje jedince, jedná se například o nedostatek financí, času nebo celkovou dostupnost.

- Nedostatek času je podobným problémem jako již zmíněný nedostatek motivace. Velká část populace si v dnešní uspěchané době stěžuje na nedostatek času, kterým disponuje. Ale i v uspěchané a tempem náročné době je možné ujasnit si svůj časový harmonogram a najít místo, které můžeme vyplnit novou aktivitou, v tomto případě studiem. V rámci tvorby časového harmonogramu je důležité vybrat ty aktivity, které je možno omezit nebo přesunout na jiného člena naší rodiny. Tato bariéra má řešení v časovém uspořádání.
- Nedostatek finančních prostředků ke studiu je pro mnohé kámen úrazu ve chvíli, kdy dotyčný hospodaří s rodinným rozpočtem. Ne vždy je studium vysoké školy plně hrazeno zaměstnavatelem, v praxi je běžné, že mnoho dospělých studuje bez toho, aniž by o tom jejich zaměstnavatel věděl. Tito studenti při výběru vysoké školy dávají přednost v první řadě vzdělávacím institucím ve svém okolí, zaměřují se na bezplatné studium (např. univerzity nebo zájmové a neziskové organizace). Ne vždy ale nabízí tyto instituce obory, které by zájemci o vzdělávání chtěli studovat, a tak nakonec musí dát přednost soukromým institucím. V tu chvíli se jejich motivace zvýší, jelikož do čeho vložíme větší obnos peněz, v to doufáme a věříme. Člověk si v první řadě musí uvědomit, že vzdělání je něco, co nám nikdo nevezme a investice do něho je v budoucnu odměněna trvalejším a vyšším příjmem pro jedince nebo i rodinu v podobě lépe placené pozice v zaměstnání. Je dobré si uvědomit, co je pro nás více důležité. Jestli to je například nový automobil nebo vzdělání. U vzdělávání dospělých platí, stejně jako u zboží, že cena ne vždy odpovídá kvalitě. Vzdělávací programy by měly být dostupné co největšímu počtu zájemců o studium. Nejvíce diskutovanou otázkou bývá v této problematice právě cena studia. Mnoho lidí, kteří oplývají pozitivnějším postojem ke vzdělávání si dokáže uvědomit, jak výhodné je investovat do svého vzdělání. Též si dokáže uvědomit její reálnou hodnotu, která je mnohdy ostatními zpochybňována. Tento postoj nemusí nutně souviset jen s věkem, ale též s celkovým pojetím sebe samého. Pro mladší osobu je smysluplnější investovat do vzdělávání. Ale odpovědnost za své rozhodnutí v tomto směru si nese každý jedinec sám (Rabušicová, 2008, s. 50-28).

- **Bariéry v podobě zdravotních důvodů**

V době před začátkem studia, nebo v jeho průběhu mohou nastat různé zdravotní komplikace, kvůli kterým nemůže dospělý zahájit nebo zdárně dokončit studium. Zdravotní omezení může nastat neplánovaně kdykoliv a celý proces vzdělávání značně ztíží, v nejhorším případě znemožní úplně (Rabušicová, 2008, s. 105).

Další studijní bariéry

Autor (Barták, 2008) rozdělil další důvody, které stojí za studijními neúspěchy do několika kategorií.

- **Kulturní bariéry**

Tento druh bariér je zejména důsledkem toho, že čím je člověk starší a nabírá více zkušeností, podřizuje se různým referenčním rámcům a začíná dělat to, co na něm společenské prostředí vyžaduje. Snaží se o ztotožnění svého jednání s příslušnou komunitou. Tato bariéra se nejčastěji objevuje zejména v podobě nejrůznějších tvrzení, která se vytváří jako pravidla. Důsledkem toho je omezení rozvoje tvořivého myšlení a jednání těch jedinců, kteří tato pravidla kladně přijímají.

- **Bariéry v pracovním prostředí**

Tyto bariéry vznikají ve chvíli, kdy na vzdělávané působí značně negativně prostředí, v němž panuje konzervatismus, nedůvěra, ignorace, intelektuálnost apod.

- **Emoční bariéry**

Představují obavy a strach ze selhání. Emoční bariéry tvoří překážky volného a nespoutaného sdělování a konání.

- **Výrazové a intelektuální bariéry**

Tyto bariéry vznikají na základě nedostatečné intelektuální vybavenosti vzdělávaných. Dle autora (Barták, 2008, s. 18-20) hraje velmi důležitou roli srozumitelnost a jednoduchost verbálních i neverbálních komunikačních prostředků. Autor uvádí (Mužik, 2004, s. 27-32) další negativní vlivy, které mohou zkomplikovat průběh vzdělávání dospělých a stávají se tak překážkami v jejich studiu. Dospělý člověk může mít odlišné názory, které získal během svého života a může se stát, že nemusí zcela souhlasit s informacemi, které se mu dostávají v rámci studia. S tímto

jsou spojeny i mnohé stereotypy v myšlení, na základě kterých se pak může stát, že probíraná řešení budou jedincem odmítána. V tomto případě může nastat problém, kdy bude teoretické vysvětlení a odůvodnění probírané látky studentem odmítáno. Student, dospělý člověk má tendenci přirovnávat věci se kterými se v průběhu vzdělávání setkával ke zkušenostem ze své praxe a odpovědi hledá v životních situacích.

Dle autora (Mužík, 2004, s. 27-32) lze pohled na vzdělávání dospělých shrnout jako:

- dospělý by se měl se studiem nejen psychicky ztotožnit, ale měl by jej přijmout jako součást svého života,
- dospělým studujícím je nutné pomáhat a snažit se co nejvíce napomoci rozvíjet jejich proces učení a vzdělávání se,
- dospělý student musí umět přizpůsobit studiu svůj životní režim a v té souvislosti být ochotný obětovat volný čas.

4 MOTIVACE KE VZDĚLÁVÁNÍ

Pojem motivace pochází z latinského slova moveo, jehož význam lze přirovnat ke slovu pohyb nebo hýbat. Jedná se nesporně o jeden z nejdůležitějších předpokladů, který dle autora (Nakonečný, 1997, s. 17-20) vede v souvislosti s integrací několika dalších činitelů k velké úspěšnosti zvládat studium. Motivace je pro nás cílem, kterého chceme dosáhnout.

Za základní podmínku aktivní účasti při vzdělávání dospělých je brána motivace. Motivace je dle pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2003) označována jako souhrn vnějších a vnitřních faktorů, které vzbuzují, aktivují a dodávají energii lidskému jednání a prožívání. Dále faktory, které zaměřují jednání a prožívání určitým směrem a řídí jeho průběh a způsob dosahování výsledků. A na faktory, které ovlivňují i způsob reagování jedince na jeho vlastní jednání a prožívání, na jeho vztahy k ostatním lidem a také ke světu.

Autor (Nakonečný, 1997, s. 17) popisuje motivaci jako intrapsychický proces, který i když vychází z biologických zdrojů, je brán především za proces psychický a dokáže energetizovat chování jedince.

Jen ale vlastní potřeba vede dospělého k volbě účasti na dalším vzdělávání. Člověk je jedinec, který je neustále veden k tomu, aby se vzdělával a zdokonaloval. Významným faktorem, který ovlivňuje vzdělávání dospělých je motivace. „*Něco jako nemotivované učení vůbec neexistuje! Buď se učíme, nebo ne, ale aby učení nastalo, musí být motivace přítomna, ač to není vždy zjevné*“ (Dellen, 2012, s. 21).

Na motivaci lze nahlížet jako na „*dynamický interpsychický proces, v němž vzájemné vztahy subjektů a prostředí vytvářejí napětí, soustředění a zaměření aktivity, která vede k cíli*“ (Palán, 1997, s. 72).

Je třeba chápat motivaci ke vzdělávání jako soubor různorodých a vzájemně se podmiňujících faktorů, motivů. Motiv, tento pojem bývá často popisován jako zaměření jednání člověka na uspokojení určité potřeby. Jako základní motivy můžeme uvést například zmíněné potřeby, cíle, přání, zájmy, návyky, hodnoty, emoce a postoje. Motivace dospělého člověka ke vzdělání závisí na potřebách individuálního charakteru a též na schopnostech člověka. Nejlepší předpoklady pro úspěchy v dalším

studiu má dle autora (Hartl, 1999) ten dospělý jedinec, který pociťuje zdravou nespokojenost sám se sebou v nesouladu mezi svým vzděláním a potřebou učit se.

Vzhledem k tomu, že téma diplomové práce je zaměřeno na motivaci ke vzdělávání dospělých při zaměstnání, je tedy zřejmé, že v mnoha směrech při studiu dospělí mohou využívat právě své zkušenosti z praxe. V mnoha případech vědí, na co se hlavně zaměřit a co jim v jejich kvalifikaci schází. Je pro ně velkou motivací především návaznost a použitelnost nově nabitých znalostí a informací, které mohou využít ve své profesi. Důležitá je především radost z úspěchu při studiu, zvědavost, vůle něco dokázat a touha po poznání, to tvoří tzv. pozitivní motivaci.

Pokud se jedinec rozhodne uspokojit určitou potřebu je pravděpodobné, že se mu do cesty postaví nepřekonatelná bariéra. V tu chvíli jedinec není schopen potřebu uspokojit a nastává pocit frustrace. Frustrovaný může být pracovník, který za odvedenou práci nad rámec svých povinností očekával odměnu a ta se nedostaví. Motivační energie tak zůstává nashromážděna, ale nevyužita (Nakonečný, 1997, s. 121-122). A tak i při případném neúspěchu nebo přehnaných nárocích u dospělého studenta klesá poměr motivace, a naopak takový stav vyvolává mnohdy i trému. Často mohou mít dospělí jedinci také problémy s včleněním přípravy na vyučování do svého každodenního stylu života, znamená to pro ně něco nového, na co nebyli zvyklí. K tomuto jevu dochází především proto, že jejich přestávka v učení byla příliš dlouhá, a tak zabere mnohem více času se adaptovat na „školní docházku“ a obnovit si učební návyky. Dalším negativním vlivem může být i špatná dřívější zkušenost z předchozího vzdělávání, která na jedince stále působí. Každý jedinec má zcela odlišné vnímání, motivaci a chování. Je ovlivňovaný lidskými vztahy, plánuje svůj vlastní život a dle toho pracuje. Za svůj život si zodpovídá každý člověk sám a při cestě za uskutečněním svých potřeb, společenských a individuálních cílů se potýká s mnoha těžkostmi. V průběhu našeho života se začleňujeme do pracovního procesu, získáváme určité společenské postavení, proto by nám neměl chybět pocit odpovědnosti k sobě i k druhým.

Motivace vzdělávaných dospělých je dána také jejich vlastní pracovní zkušeností a ujasněním si následné profesní kariéry. Minimalizace počtu volných pracovních míst do značné míry ovlivňuje další studium dospělých. Nejčastějším hnacím motorem a motivátorem je rozšíření možnosti uplatnit se na trhu práce a zvyšovat si kvalifikaci,

získat výhodnější mzdové podmínky a mít možnost investovat do budoucnosti (Nakonečný, 1997).

4.1 TEORIE MOTIVACE

Motivace je chápána jako vzájemný vztah určitých hybných faktorů, které se nazývají motivy. Tyto faktory dokáží uvést jedince do pohybu. Motivů lze dále charakterizovat jako pohnutky, energie, příčiny, které směřují k lidské aktivitě a dokáží tuto aktivitu udržet, aby bylo dosaženo určitého cíle. Vedle motivů je znám také pojem potřeba, především ve chvíli, kdy jí je nedostatek. Motivů jsou děleny na primární a sekundární. Sekundární motivy jsou významné zejména v problematice vzdělávání dospělých (Palán, 1997, Říčan, 2010).

Autorka (Atkinson, 1996) prezentuje pojem motivace jako stav, který je jedincem subjektivně vnímán jako vědomá touha po čemkoliv, a která vede jedince určitým směrem. Zároveň poukazuje na to, že člověk má možnost se rozhodnout sám, zda určitým touhám vyhoví.

Obecně lze motivaci rozdělit do dvou podskupin – motivace vnitřní a motivace vnější. Vnitřní motivace v sobě obsahuje motivy, které bývají přímo spjaty s určitou činností (dělám něco rád). Díky tomuto typu motivace jsme od dětství popoháněni ke zkoumání a objevování něčeho pro nás nového a nepoznaného. Vnitřní motivace na nás působí zevnitř. Úkolem vnitřní motivace je tak přivést jedince k zájmu o určitou činnost (Hayes, 2003, s. 160-170).

Motivace vnější zahrnuje naopak motivy, které jsou zprostředkované. Obecně je vnější motivace chápána jako odměna, trest, perspektiva dosažení osobní hodnoty, prestiž. Tento typ motivace pomáhá jedinci k dosažení daných cílů, probouzí přirozenou touhu po poznání. Jedinec tak má možnost, a především potřebu dokázat vše, co dokáže vytvořit vlastní pílí (Hayes, 2003, s. 160-170). Je to ale chápáno i jako tlak z vnějšího prostředí, „*kdy jedinec vstupuje do vzdělání, aniž by to bylo jeho přání*“ (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 98).

Za vnější tlak může být pokládán například požadavek zaměstnavatele, ztráta zaměstnání, nejistota ohledně zaměstnání.

4.2 VNITŘNĚ PODMÍNĚNÁ MOTIVACE

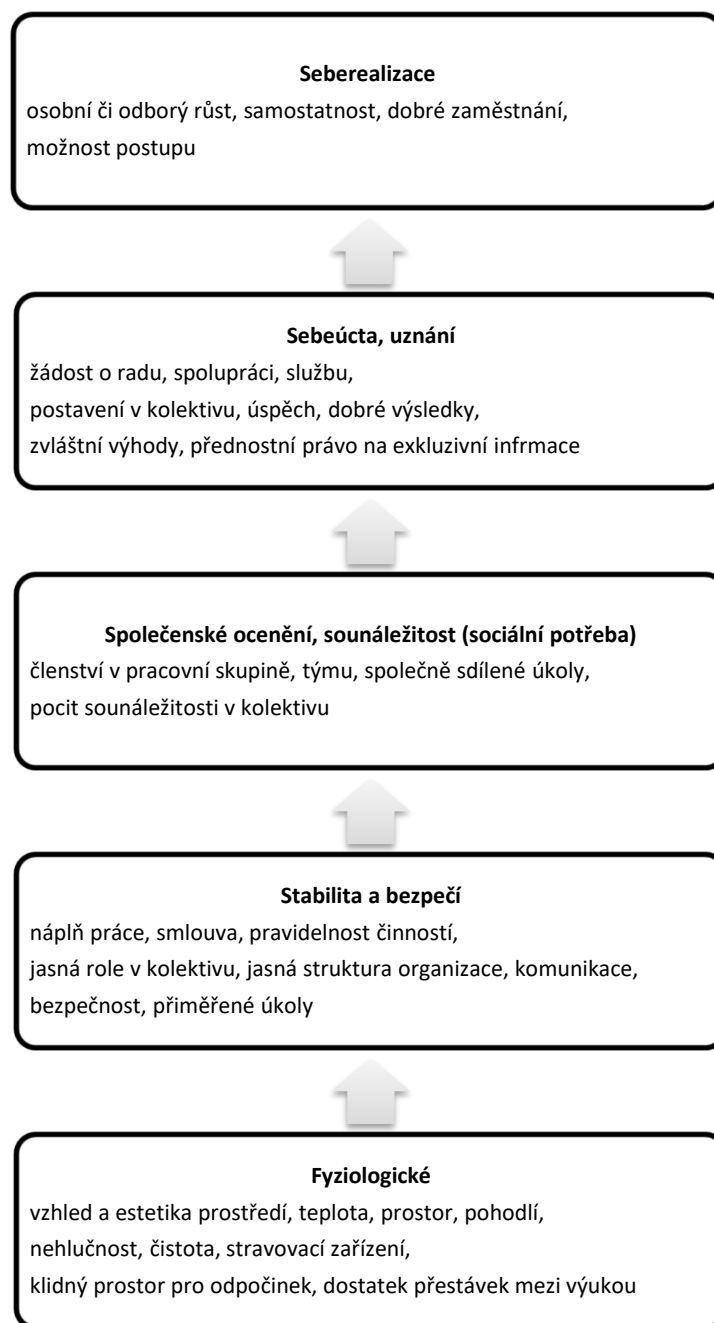
Z člověka samého vychází vnitřně podmíněná motivace. Tento typ motivace lze spatřovat v rámci úsilí, které jedinec vynakládá při dosažení určitého osobního cíle. Z výše uvedených rozdílů je patrné, že opakem vnitřně podmíněné motivace je vnější motivace, která vychází z vnějších zdrojů. Příkladem může být již zmíněná snaha zaměstnance dosáhnout pracovního cíle za vidinou odměny, jako je například chvála. Stejně jako u interní a externí atribuce je naše vnitřní motivace velkou hybnou silou. Dalším příkladem může být i starší člověk, který se rozhodne na základě vnitřní motivace sportovat. Nově naučená dovednost působí na jedince kladně a ten pocítuje radost, vedle toho ho také těší pocit z lepší fyzické zdatnosti. A to i přesto, že si je vědom mizivé šance na dosažení vrcholných výkonů, jelikož se sportem začal relativně pozdě (Hayes, 2003, s. 174).

Na vnitřní motivaci lze nahlížet jako na stav, který nutí jedince něčemu se naučit, něco udělat pro vlastní uspokojení. Největší, a především nejsilnější motivaci mají ambiciózní jedinci, kteří velmi chtějí uspět ve svém profesním životě. Nejslabší vnitřní motivaci mají jedinci, kteří jsou zaměstnání na stabilní pracovní pozici a lidé, kteří jsou zabezpečeni (Donath – Burson – Masteller, 2009). Často dochází k propojení vnitřní i vnější motivace *„neboť pro řadu lidí představuje práce současně nástroj realizace osobních zájmů, ..., lze konstatovat, že pragmatické důvody spojené s uplatnitelností na trhu práce a kariérním růstem vždy tvoří převažující motiv pro další vzdělávání“* (Skácelová, Vojtěch, 2011, s. 9).

Za nejznámější teorii o motivaci je brána Maslowova hierarchie potřeb. Tato teorie staví na představě, kdy člověk není motivován vnějšími podněty v podobě odměny nebo trestu, ale vnitřními potřebami. Tyto potřeby jsou seskupeny do určitých souborů, které na sebe vzájemně navazují. Funguje zde tedy systém, kdy jeden soubor je uspokojen a do popředí se vynoří jiný. V té chvíli jedince přestává motivovat již uspokojená potřeba. Abraham Maslow definoval celkem pět souborů potřeb, které na sebe působí v určitém hierarchii (Adair, 2004).

Autoři (Bedrnová, Nový, 1998) vytvořili upravenou verzi Maslowovy pyramidy (hierarchie) potřeb tak, aby odpovídala podmínkám školního prostředí.

Obrázek 2: Hierarchie potřeb



Zdroj: Bedrnová, Nový, 1998

4.3 MOTIV

Motivem jsou vyjádřeny vnitřní pohnutky, které jedince vedou k udržení aktivity za určitým cílem. Motivy podněcují jedince jít určitým směrem. Je-li motivace pro určitý cíl silná, je pro nás snadné jej dosáhnout (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 102).

Jak autor uvádí (Beneš, 2003, s. 131-138) motivaci si lze představit jako vliv více motivů najednou. Je to psychologický proces, vedoucí k předem danému cíli. Motivaci lze dále dělit na vlastní motivy a vnější motivující objekty. Sama o sobě se motivace vyvíjí postupně se socializací a je výsledkem zkušeností se samotným učením. Motivy lze od sebe oddělit i na základě určitých skupin lidí. Odlišnosti v motivaci lze spatřovat dle rozdílného věku, dosaženého vzdělání, socioekonomického statusu, podle jiných životních zkušeností a také podle pohlaví. V rámci téma diplomové práce lze jako příklad z praxe v této problematice využít studenty vysoké školy, kteří si uvědomují důležitost vzdělání v současné době. Jejich motivem se stává vidina lepšího uplatnění na trhu práce a v souvislosti především s tím i dosažení lepšího finančního ohodnocení. Jejich motivem je ale také vidina vykonávání práce, která je baví nebo o kterou mají zájem. Tato dychtivost po lepší pracovní situaci je projevem jejich vnitřní pohnutky - motivu.

Autor (Koontz, 1998, s. 447) nahlíží na základní lidské motivy skrze pyramidu potřeb dle Maslowa.

Obrázek 3: Pyramida základních lidských motivů



Zdroj: Koontz, 1998, s. 447

Jak uvádí Andragogický slovník (2013) studijní motivaci umocňuje:

- jasnost cíle a smyslu vzdělávacího procesu,
- jednoznačnost kontinuity stávajících vědomostí, znalostí, dovedností prostřednictvím sledování, hodnocení a informování o studijním výkonu,
- společenské prožívání úspěchu, nabývání na prestiži a atmosféra uspokojování potřeb,
- v otázce distančního vzdělávání přátelská atmosféra a notná dávka sympatií a náklonnosti,
- třídění studia do logicky pochopitelných celků a využívání didaktických nástrojů. Ve vzdělávání dospělých se lektor považuje za partnera, který studenta nezatlačuje do role žáka.

Jak již bylo výše uvedeno, základní podmínkou aktivní účasti na vzdělávání dospělých je motivace.

4.4 MOTIVACE DOSPĚLÝCH K DALŠÍMU FORMÁLNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ

Jak uvádí autoři (Rabušicová, Rabušic, 2008, Skácelová, Vojtěch, 2011) velmi častými motivy a důvody dospělých jedinců, kteří se rozhodnou pro další formální studium jsou ty, které jsou úzce spojené s trhem práce. Jak je známo, s vyšším stupněm dosaženého vzdělání roste i úroveň příjmu. Především se ale také zvyšuje pravděpodobnost lepšího uplatnění na trhu práce. Osoby s nižším vzděláním jsou naopak často řazeny v příjmových třídách, které jsou nižší. To vede i k situaci, že jsou daleko více ohroženi rizikem nezaměstnanosti. Jak uvádí autoři (Rabušicová, Rabušic, 2008) dominantním motivem, který vede dospělé k účasti na dalším formálním vzdělávání je snaha o zlepšení svého pracovního uplatnění, která pokud bude sečtena s motivem požadavku zaměstnavatele, tak lze říci, že bude vysoce převažovat nad ostatními motivy. Dále jsou dospělí motivováni ke vzdělávání na základě motivu jako je snaha o osobní rozvoj. Tuto motivaci nejčastěji uvádí osoby starší. Na motivy vstupu do dalšího formálního vzdělávání mají ale vliv i předchozí zkušenosti studujícího. Dle autora (Palán 1997) jsou tyto výše zmíněné motivy označovány jako habiturální. Tento pojem znamená, že to jsou motivy, které se odvozují od dříve získaných způsobů chování a postojů. Je to samotný postoj jedince ke studiu. Na druhé straně motivy krátkodobé jsou označovány jako aktuální, je to například obava z uplatnění na trhu práce.

Autor (Sogunro, 2015, s. 27) na základě výsledků svého výzkumu uvádí celkem osm stěžejních motivačních faktorů pro dospělé studenty v dalším formálním vzdělávání:

- samostatnost studentů,
- kvalita vyučování,
- kvalita učebního plánu,
- interaktivní třídy a efektivní praktiky řízení,
- význam a pragmatismus,
- postupné hodnocení a dobře načasovaná zpětná vazba,
- napomáhající učení a studijní prostředí,

- efektivní akademické poradenské služby.

Ať už si dospělí zvolí vstup do dalšího formálního vzdělávání na základě jakéhokoliv důvodu, mají mnohdy společný cíl. Tím cílem je získání dokladu prokazujícího dosažené vzdělání, titul nebo získání kvalifikace (Skácelová, Vojtěch, 2011).

5 ÚČASTNÍCI VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH A JEJICH SPECIFIKA

Mnohé vědní disciplíny vnímají pojem dospělost odlišně na základě různých hledisek. Nejčastěji se setkáváme s právním a biologickým hlediskem, kdy dospělost znamená získání práv a povinností a dosažení fyzické zralosti. Dle sociologického hlediska je jedinec dospělý, když je schopen převzít nové sociální role. Pedagogika vidí dospělého jako vychovatele a psychologie staví základ dospělosti ve stabilizaci forem myšlení a chování.

5.1 VYMEZENÍ POJMU DOSPĚLÝ

Vzdělávání dospělých je možné považovat za fenomén dnešní moderní doby. Do vzdělávání dospělých lze zařadit různé vzdělávací aktivity, do kterých jsou zapojeni jak dospělí, tak i instituce, které tyto aktivity provozují. Mnohdy se lze setkat s pojmem permanentní vzdělávání člověka. V procesu vzdělávání, které je zaměřeno na dospělého člověka jsou záměrně poskytovány zkušenosti a poznatky, které by měly rozvíjet jeho osobnost a zároveň zdokonalovat i jejich různé životní role, především role sociální. Předpokladem je, že dospělý člověk se bude aktivně a kontinuálně podílet na svém učení. Takto popsaný vzdělávací proces je řízen a kontrolován. Dle různých experimentálních výzkumů si vzdělávání dospělých bere za cíl zejména rozvoj osobnosti. Vedle toho lze za cíl brát také například i umění komunikovat, být odpovědný sám za sebe, rodinu, pečovat dobře o své zdraví, umění se učit a zejména zlepšit své pozice v zaměstnání, které může vést ke zvýšení příjmu nebo pokročilejší schopnosti používat nové technologie (Palán, 2002).

V problematice vzdělávání dospělé populace je vzdělávání dospělých obecným pojmem a obsahuje veškeré vzdělávací aktivity, které jsou realizované jako řádně školské vzdělávání dospělých nebo jako další stupeň vzdělávání seniorů. Toto zahrnuje získání určitého vstupně vzdělání. Je to proces systematického a cílevědomého zprostředkování, upevnění a osvojení si schopností, dovedností, znalostí, návyků,

hodnotových postojů a společenských forem chování a jednání osob, které ukončily jak školní vzdělání, tak přípravu na povolání a již vstoupily na trh práce. Při vzdělávání dospělých se zdůrazňuje vlastní iniciativa zainteresovaného jedince pro vzdělávání sebe samého a tím i přebírání procesu řízení vlastního vzdělávání a zdokonalování se, seberealizace v procesu celoživotního učení. Tento pojem se promítá do celkového pojetí vzdělávacího systému, který jej sladuje s dalšími neškolními vzdělávacími institucemi a sdruženími (Palán, 2002).

Pro obnovování a rozšiřování znalostí a podporu aktivity jedinců se tak stává vzdělávání dospělých častěji používaným nástrojem. A tím i více působí na obnovu společnosti.

Autor (Beneš, 2008) dále uvádí účely vzdělávání dospělých, která jsou rozdělena do několika hledisek:

- zvyšování kvalifikací a kompetencí a odborného vzdělání,
- druhá šance na vzdělání pro ty, kteří z nějakého důvodu nezískali potřebné vzdělání dříve,
- rozvoj schopností vyplňovat role v sociálním životě a v rodině,
- individuální rozvoj všeobecných a kulturních znalostí,
- zdravotní výchova a sociální péče.

Vzdělávání dospělých má oproti počátečnímu vzdělávání mnohé odlišnosti. Hlavní specifika vzdělávání dospělých, která se musí zohlednit ve struktuře systému dalšího vzdělávání lze rozdělit na dvě oblasti, a to na postoje dospělých jedinců ke studiu a jejich odlišné studijní návyky a dalšího vzdělávání.

Jak uvádí autorka (Bočková, 2000, s. 17) při vzdělávání se účastníci setkávají ve skupinách, které jsou velmi různorodé. Odlišnosti jsou zjevné v oblasti profesí, kterým se jednotliví účastníci věnují, věku, bydliště a pohlaví. Dle autorky (Bočková, 2000) je označován za účastníka vzdělávání učící se jedinec, čímž klade důraz na aktivní podíl dospělého na vzdělávání. Jak uvádí autor (Mužik, 2004) „*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. Dospělý by měl znát výsledky svého učení nikoliv až na konci (jako např. Vysokoškolský student), ale již v průběhu výuky – jinými*

slovy měl by se průběžně dozvídat, zda si v učení (výuce) počíná dobře, či chybí“ (Mužík, 2004, s. 25). Autor též dělí specifika vzdělávání do dvou podskupin lišících se po psychické a fyzické stránce.

5.2 SPECIFIKACE STUDENTŮ KOMBINOVANÉHO STUDIA

Rozdíl mezi studenty kombinovaného studia a studenty prezenčního studia lze shledat hned v několika ohledech. U studentů prezenčního studia se setkáváme s převážně homogenní skupinou, kde jsou všichni účastníci přibližně stejně staří a jejich vědomosti jsou na stejné úrovni. Při jejich výuce mnohdy není potřeba využívat individualizovaného přístupu. Oproti tomu studenti kombinované formy studia jsou velmi heterogenní, co se věku, zkušeností a znalostí týče. Studenti online kurzů jsou starší, než jsou studenti prezenční formy studia a současně jsou i ve většině případů zaměstnaní na plný pracovní úvazek a studiu se věnují ve svém volném čase (Johnson, 2015). Dospělí studenti mají též odlišnou motivaci pro své studium a jiné časové možnosti. Jejich výuka je v tomto případě velmi individualizovaná. U kombinovaného studia je více než u jiných forem vyžadován specifický přístup lektora (vyučujícího), který zastává pozici víceméně poradce než učitele v klasickém slova smyslu. Lektor musí znát složení své třídy, aby byl schopen vybrat odpovídající formu a strategii výuky. Jeho znalost charakteristických rysů a také demografických údajů o studentech mu umožňuje porozumět a vyvarovat se potenciálních překážek ve vzdělávacím procesu (Galusha, 1998).

Autor (Mužík, 2004) se věnuje ve své publikaci specifikaci dospělého člověk ve vztahu ke vzdělávání. Popisuje problematiku androdidaktiky z hlediska psychického, sociálního a fyziologického. Čím je jedinec starší, tím více se oslabují především senzorické a tělesné funkce, to má za následek sníženou rychlost vnímání, provádění úkonů. Současně se zvyšuje doba reakce a stoupá míra unavitelnosti organismu. Dospělý jedinec v roli studenta vnímá odlišně pojetí času, má hlubší pocit zodpovědnosti a více promýšlí životní plány, má relativně stabilní žebříček hodnot. Pro dospělého je také důležitá prestiž. V sociální oblasti musí dospělý student skloubit soukromé povinnosti s pracovním životem a též právě se studijními povinnostmi.

5.3 VĚK DOSPĚLÝCH STUDUJÍCÍCH

Autorka (Bednaříková, cit. Dle Hronek, 2010) uvádí další rozdíly, které lze spatřovat ve vzdělávání dospělých na základě jednotlivých období dospělosti. Dospělé charakterizuje rozdělení do tří skupin, které jsou věkově vymezeny na:

- Mladší dospělý věk, který je mezi 20. – 30. rokem života. Charakteristické pro toto období jsou dobré předpoklady k úspěšnému studiu z důvodu menší časové pauzy od posledního ukončení vzdělání jedince, dobrá odolnost vůči stresu (především v době zkouškového období), jedinec snadno přijímá dominantního lektora. Problémem u této věkové skupiny může být nedostatek zkušeností jak v odborných, tak i životních. S tímto souvisí také menší samostatnost v jednání a myšlení. Lektor může ocenit nadšení studentů pro využívání určitých výukových metod a rychlé přizpůsobení jedinců výukovému prostředí.
- Starší dospělý věk, který je mezi 30. – 45. rokem života. Tito studenti se vyznačují relativní stabilitou duševního rozvoje, zralostí, mívají jasně vymezené cíle a jsou více praktičtí. Jejich motivace ke studiu je nejvíce podmíněna profesním postupem nebo postavením. Je to věk vrcholu intelektuální a pracovní výkonnosti jedince. Po 35. roce života u jedinců přirozeně klesá jednoduchost v nabývání znalostí a též i schopnost udržet znalosti, které student nabyt dříve. Přesto u těchto studentů stoupá stabilita ve vnímání a jsou schopni delšího časového a hlubšího soustředění na problematiku vykládané látky. Studenti jsou více samostatní a aktivní při studiu, jsou schopni uplatnit své osobní zkušenosti a celkový přehled. Je zde větší riziko problémového zapojení studentů do interaktivních aktivit, které jsou voleny ve výuce. Často dochází k menšímu přijetí nadřazené role lektora. Studenti jsou často ovládáni strachem z neúspěchu nebo selhání při studiu.
- Střední věk, který je mezi 45. – 65. rokem života, kdy se studenti vyznačují stabilními postoji a názory. Velmi často se lze setkat s názorovou strnulostí. Jedinci v tomto věku mají velmi bohaté zkušenosti jak po pracovní, tak i po životní stránce. Jsou obdařeni hlubšími znalostmi nejen v rámci oblasti

svého oboru. Hlavní překážkou je zdlouhavé a pracné učení nových poznatků. Ke kvalitnímu osvojení učiva je třeba více opakování. Jsou to studenti, kteří dávají přednost spíše pasivní výukové činnosti a je nutné brát ohledy na jejich rychlejší pokles soustředěnosti a rychlejší unavitelnost (Benaříková, 2007, Hronek, 2010).

Současné teorie poukazují na to, že člověk je schopný se učit až do vysokého věku bez poklesu jeho inteligence. S rostoucím věkem dochází k růstu intelektuálních a poznávacích schopností, a to v rámci získávání a využívání životních zkušeností. Tato inteligence „*intelligence throuh experience*“ (Tenant, Pogson, 1995, s. 2-3) se však v klasických testech inteligence neodráží. (Tenant, Pogson, 1998, s. 2-16).

PRAKTICKÁ ČÁST

6 CÍL A METODIKA VÝZKUMU

Diplomová práce pojednává o problematice motivace ke vzdělávání dospělých při zaměstnání. V dotazníkovém šetření se autorka zabývá vyhodnocením motivace a důvodů k dalšímu vzdělávání dospělých při zaměstnání nejčastěji v kombinované formě studia na vysoké škole. V této souvislosti se práce věnuje též negativním vlivům a bariérám spojeným se studiem jedince při zaměstnání.

Diplomová práce, a tedy i praktická část se zaměřuje na motivaci a další důvody, které vedou dospělé jedince k návratu do procesu vzdělávání. Pozornost čtenáře upoutá i fakt, jaké bariéry a překážky se dospělým studentům dostávají do cesty nejen před vstupem do procesu vzdělávání, ale i během něho. Předešlá část diplomové práce, která je zaměřena především na teoretické poznatky o této problematice má za úkol představit mnohá podstatná fakta z odborné literatury. Teoretická část práce je zaměřena v první řadě jak na samotnou charakteristiku, tak i na význam celoživotního učení pro dospělé jedince v roli účastníků formálního vzdělávání a již zmíněné bariéry při jejich studiu.

Samotná praktická část diplomové práce se zaměřuje na výzkum oblasti dalšího vzdělávání dospělých v hlavním městě Praze. Získaná data pomocí dotazníkového šetření jsou následně analyzována a porovnána s teorií. Dále je obsahem praktické části práce též rozhovor se dvěma studenty kombinovaného studia, který blíže specifikuje nejen jejich motivaci ke studiu, ale také přiblíží čtenáři, co všechno cesta za vzděláním studentům dává a mnohdy bere v jejich osobním životě. Výsledky těchto dvou rozhovorů budou porovnány v závislosti na pohlaví i věku vybraných respondentů.

6.1 Hlavní cíle praktické části a výzkumné hypotézy

V rámci návratu jedince do koloběhu formálního vzdělávání je každý jedinec vybaven svým vlastním vnitřním motivem, který jej vede k tomuto rozhodnutí. Každý návrat do vzdělávacího procesu však současně doprovází i překážky, kterým dospělí studenti musí mnohdy čelit.

Praktická část diplomové práce si bere za úkol rovněž zjistit, jaký poměr dospělých respondentů se účastní nebo účastnil dalšího formálního vzdělávání a jaké jsou motivy, které je k tomuto vedou. Zda se ke studiu vrací nebo studuje vysokou školu poprvé. Dále je úkolem práce zjistit, jaké důvody uvádějí dospělí studenti při neúčasti v dalším formálním vzdělávání a jaké problémy vnímají studenti během výše zmíněného formálního studia. Autorka se dále věnuje i bližší charakteristice stěžejních bariér při studiu vysoké školy.

Autorka diplomové práce si zvolila následující výzkumné otázky.

- Odpovědět si na otázku, zda se dotazovaní respondenti účastnili (případně účastní) dalšího formálního vzdělávání.
- Odpovědět si na otázku, jaká je hlavní motivace respondentů k dalšímu formálnímu vzdělávání.
- Charakterizovat, jaké jsou hlavní důvody ztráty zájmu respondentů v dalším formálním vzdělávání.
- Zjistit, se kterými konkrétními problémy se dotazovaní respondenti nejčastěji setkávají při svém studiu v závislosti na jejich pohlaví a věku.

Klíčové pojmy teoretické práce a jejich charakteristika:

- Sociodemografické faktory jako jsou věk respondentů, pohlaví nebo povolání.
- Vnitřní a vnější motivace respondentů k dalšímu studiu.
- Způsobilst studentů určit si stěžejní priority. Tato způsobilst je důležitou součástí sebeurčení a faktorem, který ovlivňuje vnímání možných bariér.

Výzkumné hypotézy:

V návaznosti na výše stanovené cíle je důležitou součástí praktické části diplomové práce i formulace hypotéz. Předpoklady závěru výzkumného šetření jsou autorkou uvedeny ve formě tzv. věcných hypotéz. Dále budou tyto hypotézy převedeny i do grafické podoby.

Hypotéza č.1: Touha po osobním rozvoji se u tázaných respondentů vyskytuje méně často než motivace týkající se rozvoje v pracovní oblasti.

Hypotéza č.2: Více než 50 % respondentů uvádí jako hlavní motiv k neúčasti na dalším vzdělávání neochotu vynaložit finanční náklady na další vzdělávání.

Hypotéza č.3: Více než 50 % respondentů, kteří jsou již zapojeni do pracovního procesu preferuje kombinovanou formu VŠ studia.

6.2 Metodika výzkumu

- **Dotazníkové šetření**
- **Rozhovor s vybranými studenty VŠ – forma dálkového studia**

Pro celistvost povahy odpovědí v dotazníkovém šetření jsou využity především uzavřené a polouzavřené otázky.

Jak uvádí autor (Gavora, 2000, s. 31) při aplikaci metody výzkumného šetření lze použít dva styly výzkumu – kvantitativní výzkum nebo kvalitativní výzkum. Autor blíže popisuje charakteristiky těchto dvou stylů výzkumu:

- Kvantitativní výzkum – kvantitativní výzkum se zabývá z velké části zpracováním číselných údajů, dále zjišťováním rozsahu, frekvencí a množstvím výskytu určitých jevů. Kvantitativní výzkum mapuje i míru – stupeň výskytu sledovaných jevů. Dosažené číselné údaje se dále zpracovávají matematicky. Je proto možné s nimi provádět matematické operace jako je výpočet jejich průměrů, sčítání, procentuální vyjádření, matematické statistiky.
- Kvalitativní výzkum – tento typ výzkumu nestaví na matematickém vyjádření zjištěných výsledků, ale zabývá se naopak uváděním zjištěných výsledků ve slovní podobě. Využívá se v podobě popisu, který je podrobný, výstižný a plastický.

V problematice kvantitativního a kvalitativního výzkumu hraje stěžejní roli především samotný postoj zpracovatele výzkumu ke zkoumaným jevům. Tato osoba by se měla snažit v případě kvantitativního výzkumu o dodržení určitého odstupu ve věci zkoumaných jevů a zabezpečit tak tímto jednáním nestrannost pohledu. Osoba provádějící kvalitativní výzkum pracuje na sblížení se zkoumanými osobami. Snaží se jim porozumět skrze proniknutí do situací, ve kterých se zkoumané osoby nacházejí.

Jak již bylo uvedeno výše v úvodu praktické části, autorka se zaměřuje na problematiku motivace ke vzdělávání u dospělých jedinců a na možné bariéry na cestě při samotném vzdělávání. Autorka se proto zaměřila na respondenty z Prahy a okolí, kteří se účastní nebo účastnili dalšího formálního vzdělávání.

Jak uvádí autor (Chráška, 2007) díky dotazníkovému šetření lze ekonomicky a za relativně krátkou dobu zpracovat data od většího počtu tázaných respondentů. Dotazníkové šetření je též charakteristické i tím, že se jedná o „*soustavu předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně*“ (Chráška, 2007, s. 163).

Použitý dotazník se skládá z několika částí. První část se zaměřuje na seznámení respondentů se záměrem dotazníku, obsahuje oslovení dotazovaných respondentů. Druhá část je zaměřena na otázky demografického charakteru, ve které autorka dotazníku zjišťovala pohlaví a věk respondentů. Třetí část se zaměřuje na samotné zjištění účasti dospělých jedinců na dalším formálním vzdělávání, na zjištění jejich motivace ke vzdělávání, bariér a problémů se kterými se setkávají v procesu vzdělávání. Dotazníkové šetření je tvořeno deseti uzavřenými a polouzavřenými otázkami. Dále na základě rozhovoru se dvěma vybranými jedinci, kteří se účastnili dotazníkového šetření byl proveden bližší rozbor a porovnání výsledků s dotazníkovým šetřením. Tato metoda kombinace dotazníkového šetření a rozhovorů byla zvolena za účelem následného potvrzení nebo vyvrácení zvolených hypotéz.

6.3 VÝZKUMNÝ VZOREK PRAKTICKÉ ČÁSTI DIPLOMOVÉ PRÁCE

Jak autor uvádí (Gavora, 2000, s. 59-60) předmět výzkumu je obecně chápán jako osoby, jevy nebo procesy. Obecně lze pojmenovat tyto předměty jako subjekty výzkumu. Ty osoby, o kterých chce dotyčný autor skrze výzkum získat více informací tvoří základní soubor výzkumu. Pokud je respondentů tvořících základní výzkumný soubor více, lze vybrat určitou část respondentů z tohoto základního souboru. Vybraná část respondentů je dále chápána jako výběrový soubor.

Autorka diplomové práce se zaměřila na postoje vybraných respondentů k dalšímu formálnímu vzdělání osob na vybraných vysokých školách jako je Česká zemědělská univerzita a Metropolitní univerzita. Dotazníkové šetření bylo rozdáno rovněž i zaměstnancům na dosavadním místě zaměstnání autorky. Místa, kde bylo dotazníkové šetření provedeno, byla zvolena s ohledem na možnost bližších kontaktů na vyučující i studenty, díky kterým bylo snadnější získat potřebné informace a rozdat dotazníky co největšímu počtu studujících. Studující byli osloveni na základě náhodného výběru. Výzkumný vzorek tvoří ženy a muži, kterým je nad 20 let a studují kombinovanou (případně mají zkušenost s jiným typem studia, viz dotazníkové šetření) formu studia na vysoké škole současně při zaměstnání. Tyto osoby mají již rodinný život, partnera, kariéru. Základní výzkumný soubor tak tvoří dospělé osoby, které studují a žijí v Praze nebo za studiem do hlavního města dojíždí.

Pro účely výzkumného šetření bylo vybráno 140 respondentů, kterým byl rozdán dotazník v papírové formě. V rámci realizace výzkumného šetření je důležité brát v potaz i tu skutečnost, že návratnost dotazníku není vždy úplná, tedy 100 %. Z celkového počtu 140 dotazníků bylo vyplněno a navraceno autorce 108 dotazníků. Autorka sbírala data od října do listopadu roku 2019. Všechna kritéria otázek byla u došlých dotazníků dodržena. Tento výsledek návratnosti dotazníků je autorkou diplomové práce shledáván jako velice dobrý. Dále byli vybráni dva konkrétní studenti z nichž jeden je již absolventem dálkové formy vzdělávání na vysoké škole a druhý se teprve ve vzdělávacím procesu nachází.

Data, která byla získána na základě odpovědí respondentů, jsou dále zpracována matematicko-statistickými metodami a převedena do grafického vyjádření v podobě výsečových grafů. Odpovědi jsou rozděleny dle pohlaví a věku dotazovaných respondentů. Právě v těchto dvou důležitých bodech jako je pohlaví a věk lze získat nejvíce rozdílných odpovědí a zjistit nejvíce rozdílných motivátorů a bariér v položených otázkách, jako je například jedna ze stěžejních otázek, která se vztahuje k problematice motivace dospělých ke vzdělávání při zaměstnání.

V sedmé kapitole, která se věnuje analýze a celkové interpretaci dat, jsou blíže charakterizovány výsledky dotazníkového šetření.

7 BLIŽŠÍ ANALÝZA A INTERPERTACE ZÍSKANÝCH DAT VÝZKUMU

Jak již bylo v předešlé kapitole nastíněno, výsledky použitých otázek v dotazníku jsou zpracovány do podoby výsečových grafů, které slouží k přehlednému a souhrnnému znázornění odpovědí. Odpovědi jsou též rozděleny dle pohlaví a věkových kategorií a dále porovnány mezi sebou. Čtenář tak může spatřit rozdíly mezi jednotlivými preferencemi u mužů a žen na základě rozdílného věku. K porovnání slouží jednotlivé grafy rozdělené na muže a ženy. Odpovědi prvních tří otázek dotazníku slouží autorce k rozdělení výzkumného souboru dle pohlaví a věku a dle předchozích zkušeností s VŠ vzděláváním. Z tohoto důvodu nejsou rozdíly mezi ženami a muži více popsány.

Na základě výsledků dotazníkového šetření a též na základě výsledků rozhovorů s vybranými respondenty jsou v této kapitole potvrzeny nebo vyvráceny hypotézy, které si autorka diplomové práce v úvodu praktické části zvolila.

Následně jsou v této kapitole rozpracovány jednotlivé otázky dotazníku, následují dva anonymní rozhovory s vybranými respondenty.

7.1 JEDNOTLIVÉ VÝZKUMNÉ OTÁZKY

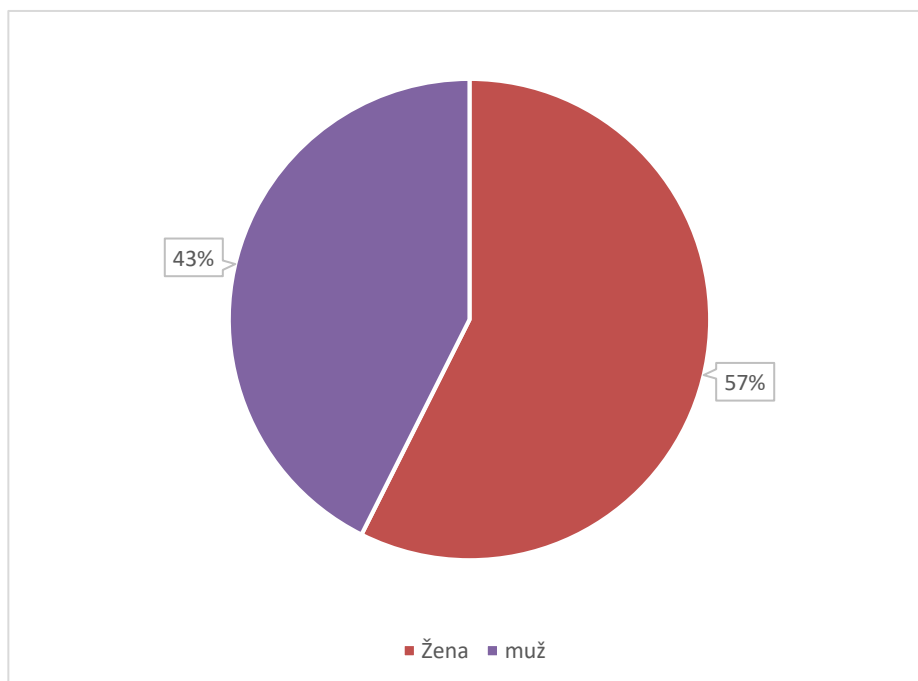
Dotazník je rozdělen na několik následujících částí:

- První část dotazníku se zabývá stručným úvodem respondentů do problematiky motivace vzdělávání dospělých při zaměstnání.
- Druhá část dotazníku je rozdělena na otázky, které blíže specifikují dotazované osoby a je zaměřena na otázky, které se přímo zabývají problematikou motivace vzdělávání dospělých při zaměstnání.
- Třetí část je věnována poděkování respondentům za pravdivé vyplnění otázek a za čas věnovaný předloženému dotazníku.

Otázka 1. VYBERTE POHLAVÍ

Odpovědi na tuto otázku byly ve formě muž - žena. Výzkumný soubor je tvořen celkem 108 respondenty. Složení respondentů je v poměru 46 mužů a 62 žen. Lze tedy hned na úvod spatřit, že dalšímu formálnímu vzdělávání se věnuje převážně větší procento žen než mužů. Zjištění pohlaví respondenta se věnuje první otázka dotazníku. Tato otázka je sice jednoduchá, ale pro výzkum zcela nezbytná, jelikož následující otázky budou porovnávat jednotlivé preference určitého pohlaví v určitých věkových kategoriích. Čtenář praktické části diplomové práce tak bude mít podrobný přehled jaké věkové kategorie mužů a žen dávají přednost konkrétním odpovědím na stěžejní otázky, které dotazníkové šetření zahrnuje a které jsou vybrané na základě hypotéz a cílů uvedených v úvodní části práce.

Graf 1: Vyberte pohlaví



Zdroj: autorka práce

Otázka 2. DO KTERÉ VĚKOVÉ SKUPINY PATŘÍTE

Neméně důležitým faktorem při kompletaci dat od výzkumného souboru byla druhá otázka v dotazníkovém šetření, která se týkala věku respondentů. Forma této otázky byla uzavřená a nabízela respondentům několik věkových kategorií, ze kterých si každý vybral tu svou, do které se řadil. Rozdělení kategorií dle věku bylo v rozmezích od 20 let až do stáří. Jednotlivá věková rozmezí byla následující:

od 20 – 29 let

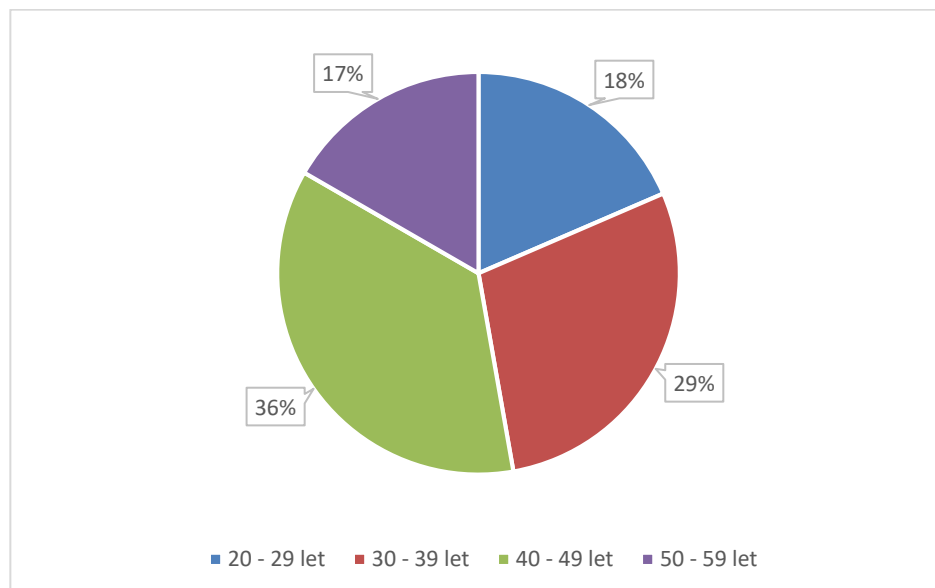
od 30- 39 let

od 40 – 49 let

od 50 – 59 let

Největší počet respondentů byl shledán ve věku od 40 - 49 let. Z celkového počtu 108 respondentů byl tento věkový rozsah charakteristický pro 43 % dotazovaných osob. Dále byla větší početnější skupinou kategorie ve věku od 30 - 39 let. Zbylé dvě věkové skupiny byly zastoupeny menším množstvím respondentů. Věková kategorie od 20 – 29 a 50 – 59 byla zastoupena přibližně srovnatelným množstvím respondentů.

Graf 2: Do které věkové skupiny patříte

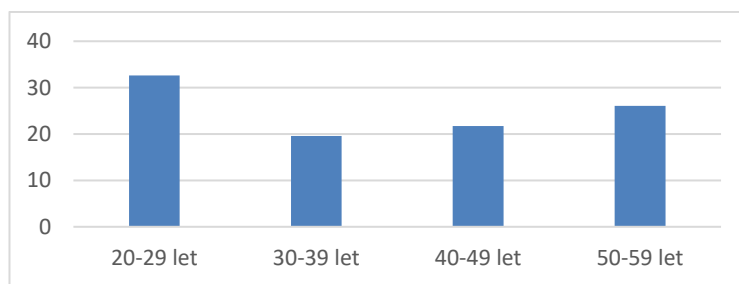


Zdroj: autorka práce

Rozdělení odpovědí na otázku dle pohlaví a věku respondentů:

Jak se k této otázce vyjádřili muži a ženy popisují dva níže uvedené grafy. V rámci bližšího rozdělení skupin dotazovaných respondentů autorka zanesla do níže uvedených grafů podrobné rozdělení mužů a žen do určitých věkových skupin. Jak lze spatřit, v rámci mužského pokolení je nejvíce studujících kombinované, dálkové nebo distanční formy studia ve věku od 20 – 29 let, následně pak od 50 – 59 let.

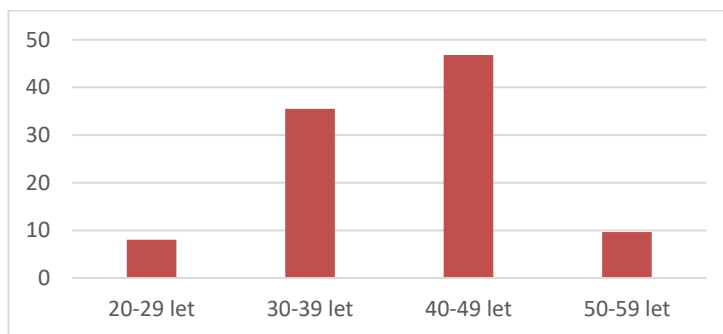
Graf 3: Jak se na otázku vyjádřili muži



Zdroj: autorka práce

Graf rozdělující ženy uvádí vyšší procento studujících především ve věku mezi 40 – 49 lety a 30 – 39 lety. Toto věkové rozdělení je charakteristické pro ženy, které již mají rodinu, jsou po mateřské dovolené, nebo pro ženy, které se snaží najít lepší uplatnění na trhu práce.

Graf 4: Jak se na otázku vyjádřily ženy

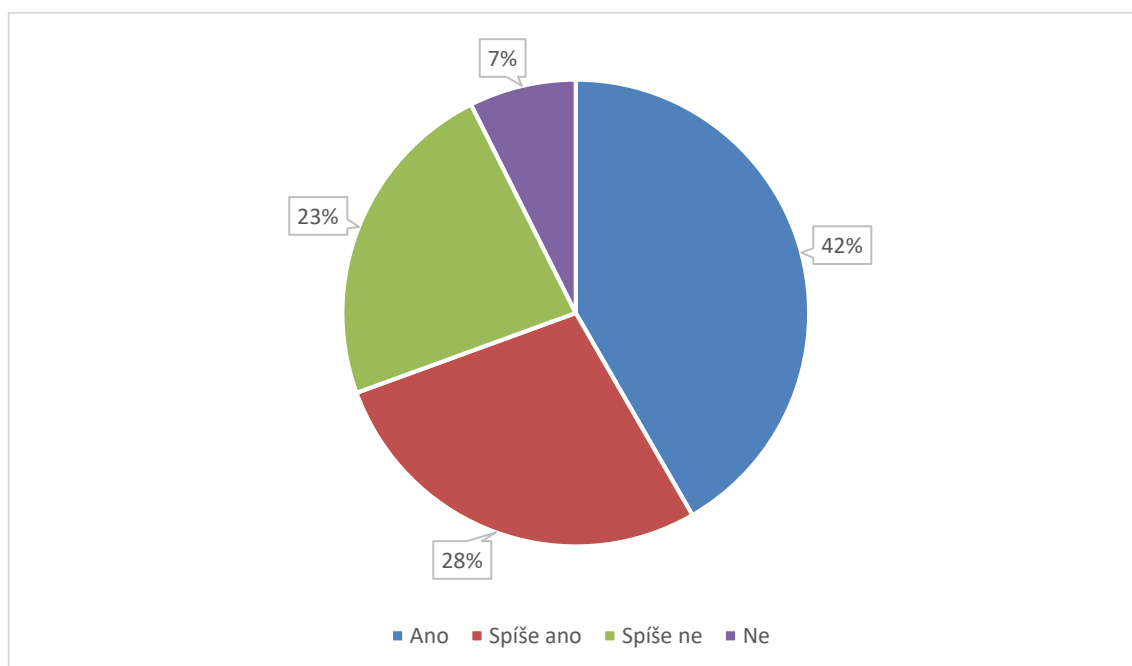


Zdroj: autorka práce

Otázka 3. PŘEMÝŠLEL/A JSTE PŘI VSTUPU DO ZAMĚSTNÁNÍ O ZVÝŠENÍ SVÉHO DOSAVADNÍHO FORMÁLNÍHO VZDĚLÁNÍ

Třetí otázka, která se snaží blíže charakterizovat dotazovaný výzkumný soubor, byla zaměřena na oblasti vzdělávání a zaměstnání. Autorka práce se touto otázkou snažila nastínit blíže fakt, zda zúčastnění respondenti po vstupu do zaměstnání přemýšleli o zvýšení svého dosaženého vzdělání (případně o rekvalifikaci dosavadního).

Graf 5: Přemýšlel/a jste při vstupu do zaměstnání o zvýšení svého dosavadního formálního vzdělání



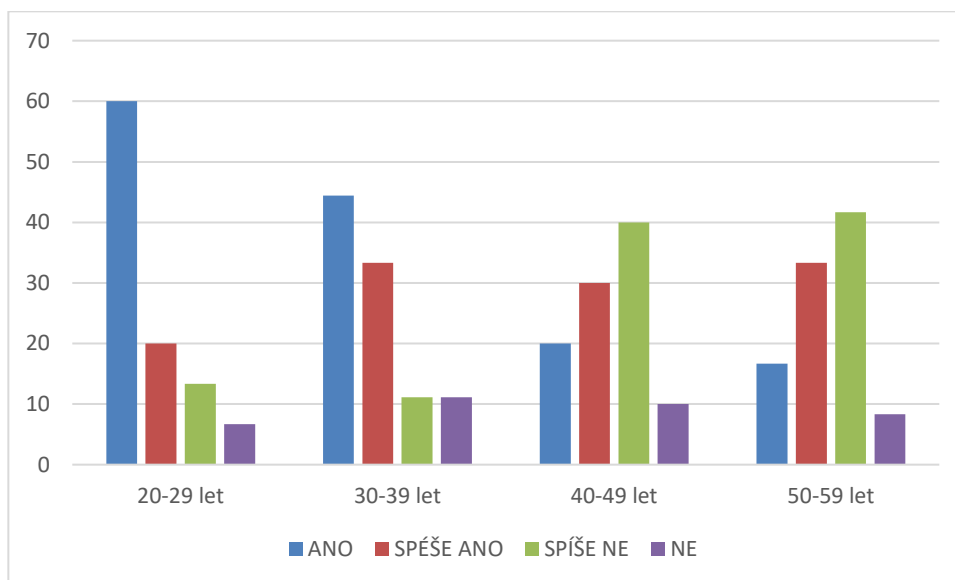
Zdroj: autorka práce

Z odpovědí tedy vyplývá, že ano bylo zaznamenáno celkem u 44 % vyplněných dotazníků. Spíše ano odpovědělo 30 % účastníků. Odpověď spíše ne zvolilo 25 % účastníků. Zcela záporně odpovědělo pouze 1 % účastníků dotazníkového šetření. Celkově je z otázky vidět, že návrat k formálnímu vzdělávání je pro respondenty samozřejmostí a že nad návratem ke studiu přemýšleli a rozhodli se pro něj jednoznačně.

Rozdělení odpovědí na otázku dle pohlaví a věku respondentů:

Jak se k této otázce vyjádřili muži a ženy popisují dva níže uvedené grafy. Nejvíce mužů zvolilo odpověď ano ve věkové skupině od 20 - 29 let a zároveň ve skupině od 30 – 39 let. Naopak u mužů ve věku nad 50 let byla problematika zvýšení formálního vzdělání při vstupu do zaměstnání menší prioritou. Naopak odpověď spíše ne uvedli muži ve věku od 40 do 59 let. Tedy obě věkové kategorie mužů ve věku od 40 – 49 a 50 – 59 let. Záporně se vyjádřilo jen zanedbatelné množství respondentů v každé věkové skupině.

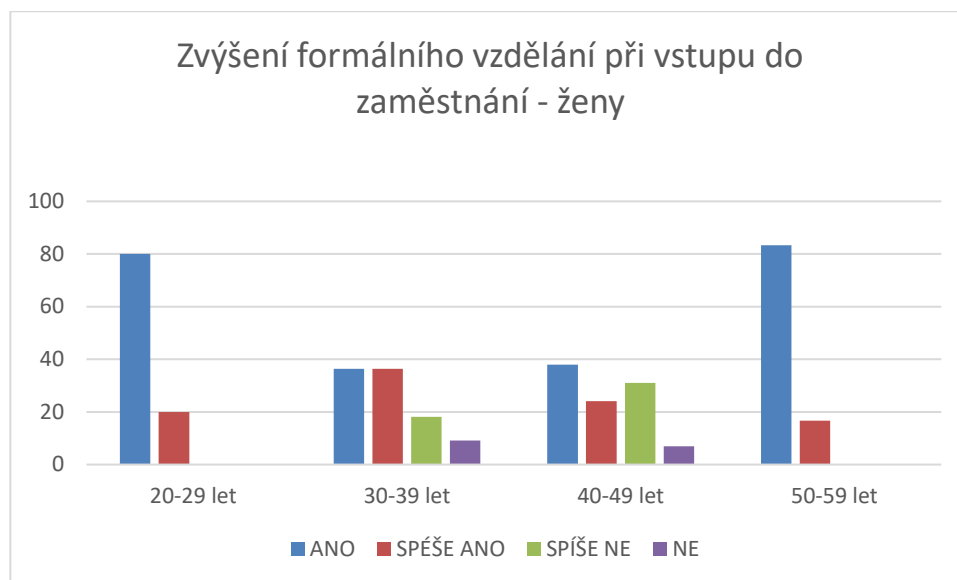
Graf 6: Jak se vyjádřili na otázku muži



Zdroj: autorka práce

Ženy volily odpověď ano ve věku od 20 – 29 let a 50 – 59 let. Odpověď spíše ano je více charakteristická pro ženy ve věku od 30 – 49 let. Záporně se vyjádřilo jen několik respondentek ve věku od 30 – 49 let.

Graf 7: Jak se vyjádřily na otázku ženy

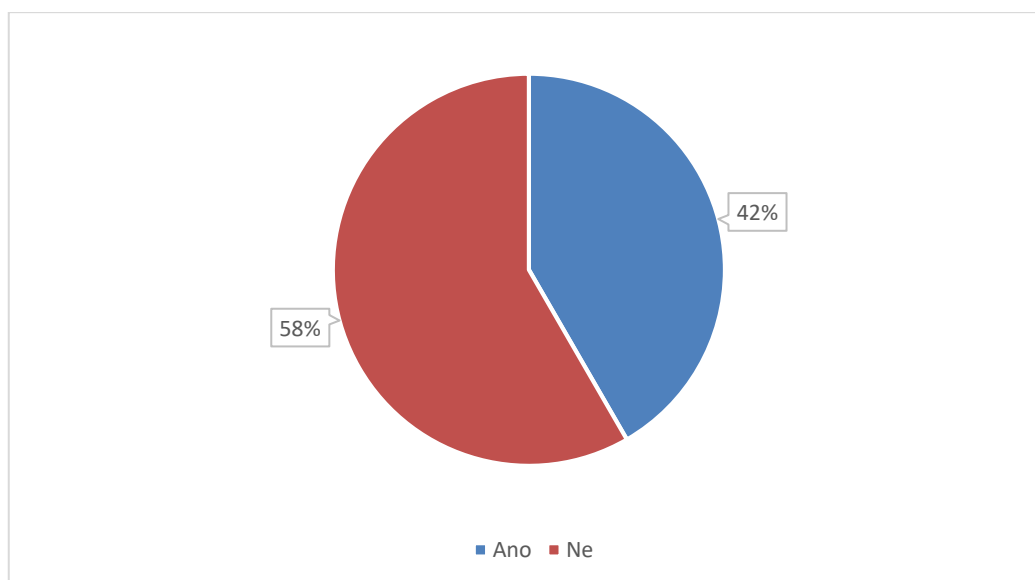


Zdroj: autorka práce

Otázka 4. MÁTE ZKUŠENOST S PŘEDEŠLOU FORMOU VYSOKOŠKOLSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ?

Čtvrtá otázka se zabývá tématem zkušeností dospělých se studiem vysoké školy v předešlých letech. Otázka byla respondentům položena, aby přiblížila, kteří dospělí se již se studiem vysoké školy setkali a nyní se opět vrací ke studiu nebo zda studují kombinovanou či jinou formu formálního zcela vzdělávání poprvé. Forma této otázky je cíleně polouzavřená, aby respondenti mohli uvést jakou vysokou školu v předchozích letech studovali (jen v případě, že kladně odpověděli na tuto 4. otázku). Otázka se skládá z možností: ANO, NE a varianty Pokud jste uvedli ano, jaká je vaše zkušenost.

Graf 8: Máte zkušenost s předešlou formou vysokoškolského vzdělávání?



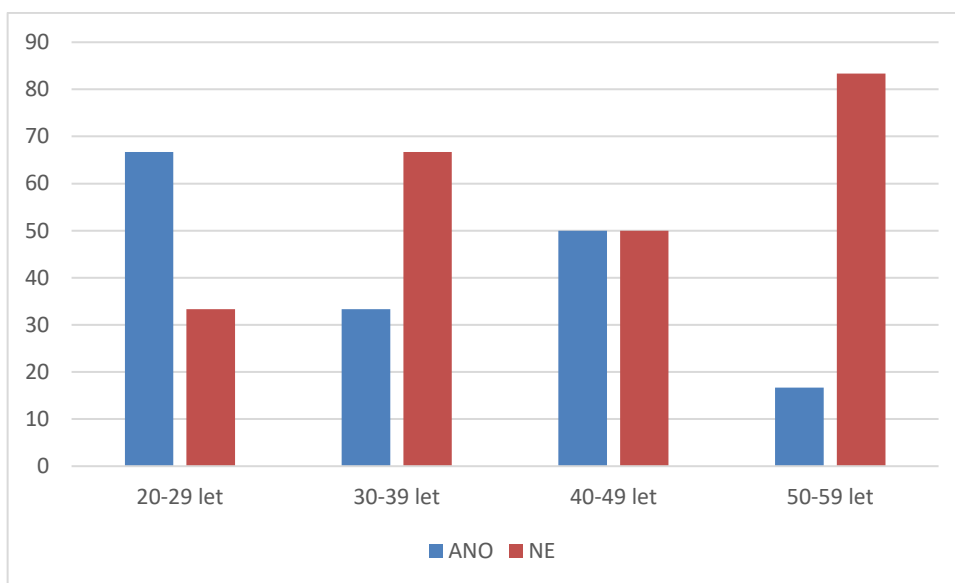
Zdroj: autorka práce

Jak lze vidět v grafu, který níže znázorňuje odpovědi na tuto otázku, 42 % dotazovaných se již se studiem vysoké školy dříve setkalo. Oproti tomu 58 % dospělých studuje vysokou školu poprvé. Jako zkušenost s vysokou školou mnoho respondentů uvedlo absolvování bakalářského stupně vzdělání denní formou, převážně ekonomického směru na veřejných vysokých školách.

Rozdělení odpovědí na otázku dle pohlaví a věku respondentů:

Jak se k této otázce vyjádřili muži a ženy popisují dva níže uvedené grafy. Muži ve věku od 20 – 29 let mají zkušenost s předešlou formou VŠ vzdělávání více než muži ve věku od 50 – 59 let. Naopak muži ve věku od 30 – 39 let a 40 – 49 let mají podobné zkušenosti s předešlou formou VŠ vzdělávání.

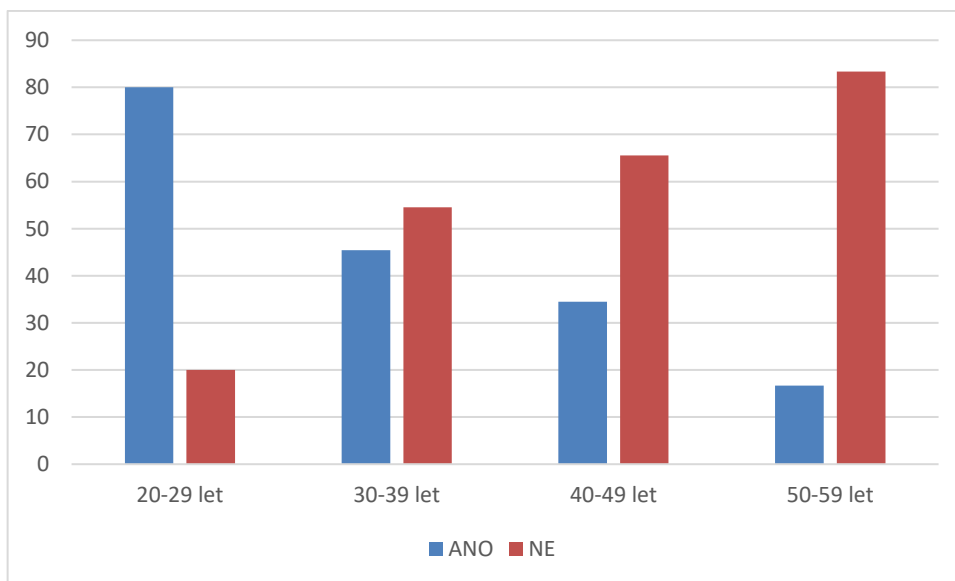
Graf 9: Jak se na otázku vyjádřili muži



Zdroj: autorka práce

V níže uvedeném grafu, který zaznamenává odpovědi u žen je patrné, že věková kategorie od 20 – 29 let je podobně jako v předešlém grafu výrazně zastoupena odpovědí ano. Tato míra zkušeností s předešlým VŠ vzděláním se však v závislosti na stoupajícím se věku snižuje. Naopak se stoupajícím věkem se i zvyšuje míra odpovědí ne. Nejvíce žen volilo odpověď ne ve věku od 50 – 59 let.

Graf 10: Jak se na otázku vyjádřily ženy



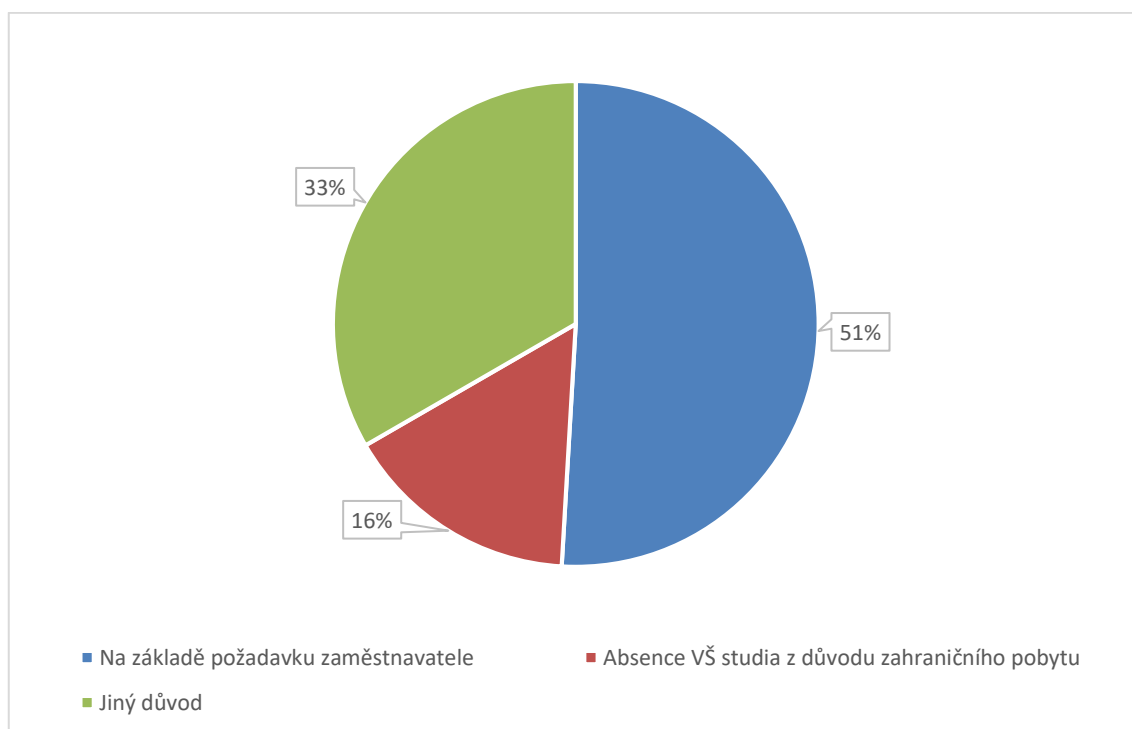
Zdroj: autorka práce

Otázka 5. KE STUDIU VŠ JSEM SE ROZHODL/A, PROTOŽE...

Pátá otázka dotazníku se zabývá předešlými zkušenostmi jednotlivých respondentů s formálním vzděláním a navazuje na předešlou otázku č. 4, která se zabývá předešlými zkušenostmi respondentů se studiem vysoké školy.

Autorka diplomové práce zvolila tuto otázku se zájmem o zjištění, jaké množství respondentů motivuje se navracet ke studiu v dospělém věku. Je hlavním důvodem především skutečnost, že to po nich vyžaduje zaměstnavatel nebo si chtějí jen zvýšit již předešlý stupeň vzdělání? Otázka též souvisí s hypotézou č. 3, která se zabývá fenoménem dnešní doby – čím dál tím více mladých lidí se snaží najít si zaměstnání na plný úvazek současně při studiu vysoké školy. Hlavním důvodem je zajištění si dostatečné praxe. Upřednostňují tak kombinovanou, dálkovou nebo distanční formu studia. Forma otázky je polouzavřená s ohledem na dotazované téma.

Graf 11: Ke studiu VŠ jsem se rozhodl/a, protože...



Zdroj: autorka práce

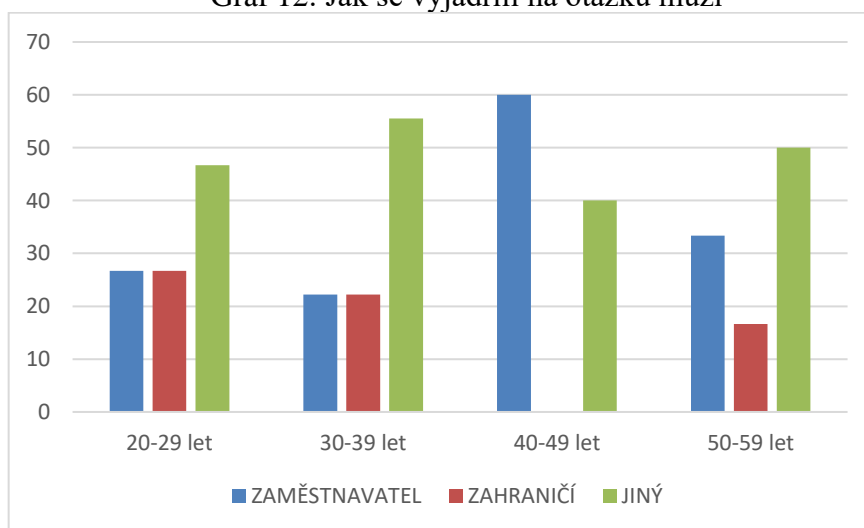
Na základě výsledků z dotazníku, které byly zaneseny do níže zobrazeného grafu může čtenář spatřit, že dospělí se nejvíce rozhodují k dalšímu formálnímu studiu na základě požadavků zaměstnavatele o zvýšení jejich stupně vzdělání. Tuto odpověď si zvolilo 50 % dotázaných respondentů. Absenci vysokoškolského studia z důvodu zahraničního pobytu označilo 18 % respondentů. Jiný důvod uvedlo jako odpověď 32 % respondentů. U této odpovědi uvedli dotazovaní respondenti především snahu získat pracovní pozici v jiném odvětví, než ze kterého mají již předešlý vysokoškolský titul nebo maturitní vysvědčení.

Z grafu lze spatřit, že motivátorem rozhodnutí respondentů, proč studují vysokou školu je hlavně nutnost získat vysokoškolský titul, aby dotyčný/á mohl/a získat určitou pracovní pozici o kterou se chce ucházet.

Rozdělení odpovědí na otázku dle pohlaví a věku respondentů:

Jak se k této otázce vyjádřili muži a ženy popisují dva níže uvedené grafy. Na základě bližšího rozdělení odpovědí mezi ženami a muži lze z níže uvedených grafů určit, že muži nejčastěji volili odpověď na otázku jiný důvod. V každé věkové kategorii získala tato odpověď nejvíce procent. Pouze ve věku od 40 – 49 let volili muži nejvíce za odpověď zaměstnavatel. Odpověď zahraničí zvolilo menší množství mužů ve věku od 20 – 29 let, 30 – 39 let a 50 – 59 let. Věková skupina ve věku 40 – 49 let odpověď zahraničí neuvedla vůbec.

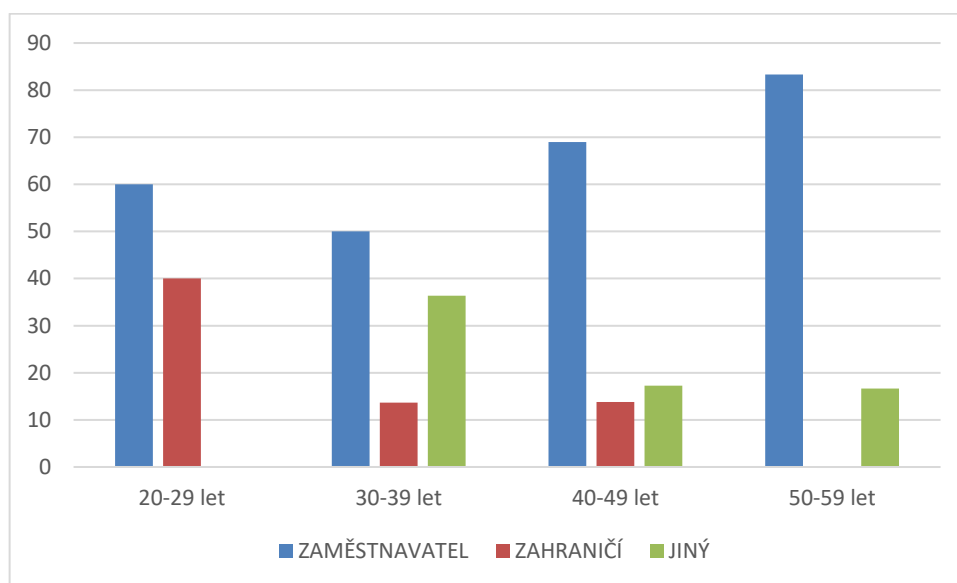
Graf 12: Jak se vyjádřili na otázku muži



Zdroj: autorka práce

V rámci rozdělení odpovědí na otázku u žen je na první pohled patrné, že převažuje odpověď zaměstnavatel u všech věkových kategorií. Dále je též znatelné, že ženy volí více odpovědi zahraničí ve věku od 20 – 29 let. Dále se tato odpověď pomalu s narůstajícím věkem vytrácí. Odpověď jiný důvod uvedla nejvíce kategorie žen ve věku od 30 – 39 let.

Graf 13: Jak se na otázku vyjádřily ženy



Zdroj: autorka práce

Otázka 6. K DALŠÍMU VZDĚLÁVÁNÍ MNE MOTIVUJE PŘEDEVŠÍM

Šestá otázka byla zvolena na základě pokusu vyvrátit nebo potvrdit hypotézu č. 1 – touha po osobním rozvoji se u tázaných respondentů vyskytuje méně častěji než motivace týkající se rozvoje v pracovní oblasti.

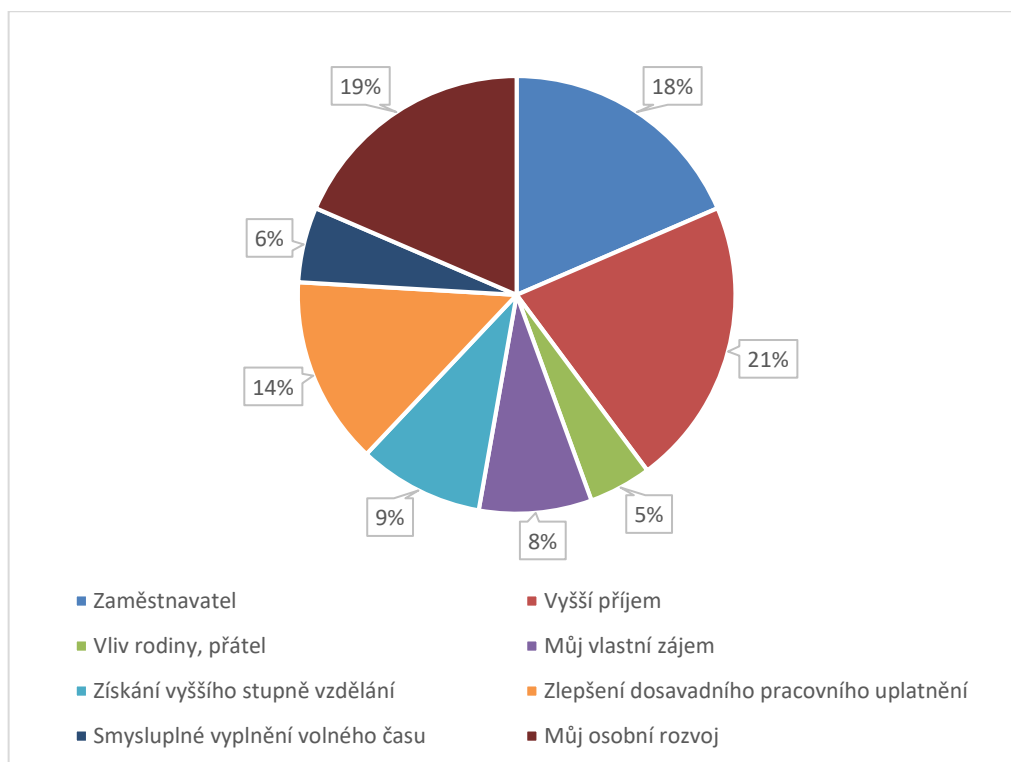
Dotazovaní respondenti si tak mohli vybrat z několika odpovědí jednu, která nejvíce vystihuje jejich hlavní motivaci k dalšímu formálnímu vzdělávání. Autorka dotazníku u této otázky dbala na přesné zjištění, jaký poměr žen a mužů určil jednotlivé odpovědi za své prioritní. Na základě tohoto zjištění dále rozdělila získaná data dle věkových skupin podobně jako u předešlých otázek.

Odpovědi na otázku byly v následujícím poměru:

- K dalšímu vzdělávání mne motivuje zaměstnavatel.
Vliv zaměstnavatele potvrdilo 18 % z dotazovaných respondentů.
- K dalšímu vzdělávání mne motivuje získání vyšších příjmů.
Jako hlavní motivaci uvedlo získání vyššího příjmu celkem 21 % z dotazovaných respondentů.
- K dalšímu vzdělávání mne motivuje vliv rodiny, přátel.
Vliv rodiny a přátel uvedlo 5 % dotazovaných respondentů.
- K dalšímu vzdělávání mne motivuje můj vlastní zájem.
Vlastní zájem jako motivace je charakteristické pro 8 % respondentů.
- K dalšímu vzdělávání mne motivuje získání vyššího stupně vzdělání.
Celkem 9 % respondentů vidí získání vyššího stupně vzdělání jako hlavní motivaci.
- K dalšímu vzdělávání mne motivuje snaha zlepšit si své dosavadní pracovní uplatnění.
Silným motivátorem je v dnešní době získání dobrého pracovního uplatnění, tuto možnost uvedlo 14 % respondentů jako svou odpověď.
- K dalšímu vzdělávání mne motivuje smysluplné vyplnění volného času.
Celkem 6 % respondentů je motivováno k dalšímu formálnímu studiu především proto, aby vyplnili svůj volný čas.
- K dalšímu vzdělávání mne motivuje můj osobní rozvoj.

Nejvíce respondentů uvedlo jako svou odpověď, že je motivuje k dalšímu formálnímu studiu především jejich vlastní osobní rozvoj. Tuto možnost uvedlo až 19 % dotazovaných respondentů.

Graf 14: K dalšímu vzdělávání mne motivuje především



Zdroj: autorka práce

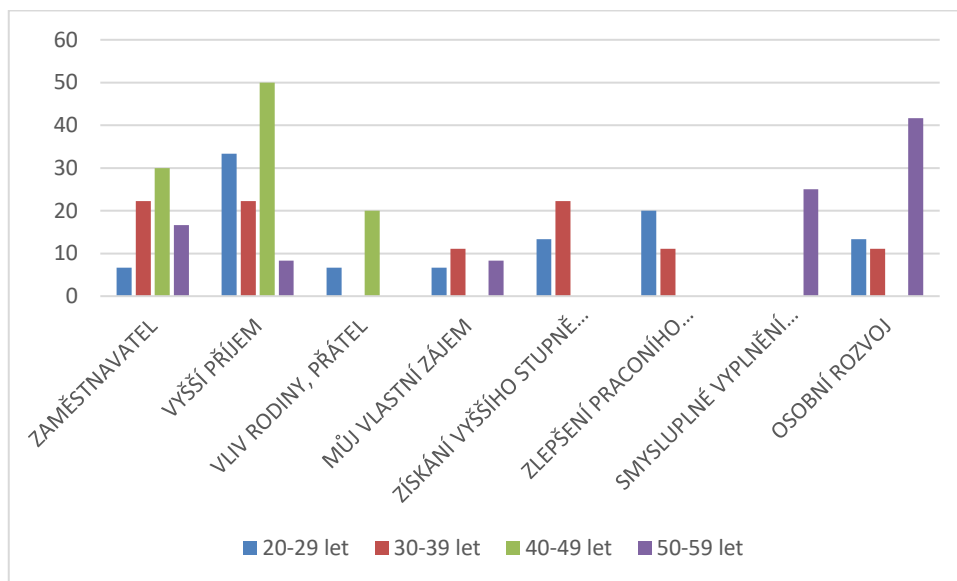
Hypotéza č. 1 – Touha po osobním rozvoji se u tázaných respondentů vyskytuje méně často než motivace týkající se rozvoje v pracovní oblasti. Na základě výsledků odpovědí je patrné, že hypotéza se dá pokládat za potvrzenou. Jak může čtenář zpozorovat z grafického vyjádření odpovědí na šestou otázku, motivace pro zlepšení svého osobního rozvoje je pro dotazované respondenty méně často upřednostňována než motivace v pracovní oblasti.

Rozdělení odpovědí na otázku dle pohlaví a věku respondentů:

Jak se k této otázce vyjádřili muži a ženy popisují dva níže uvedené grafy. V otázce motivace k dalšímu vzdělávání se muži vyjadřovali různě dle určitých věkových kategorií. U skupiny respondentů od 20 – 29 let převažovala odpověď, že je jejich

hlavním motivátorem zaměstnavatel. U věkové skupiny 30 – 39 let je motivátorem jak zaměstnavatel, tak i získání vyššího stupně vzdělání a vyššího příjmu. U věkové skupiny od 40 – 49 let je hlavním motivátorem jednoznačně vyšší příjem. U věkové skupiny od 50 – 59 let je hlavní motivátor osobní rozvoj.

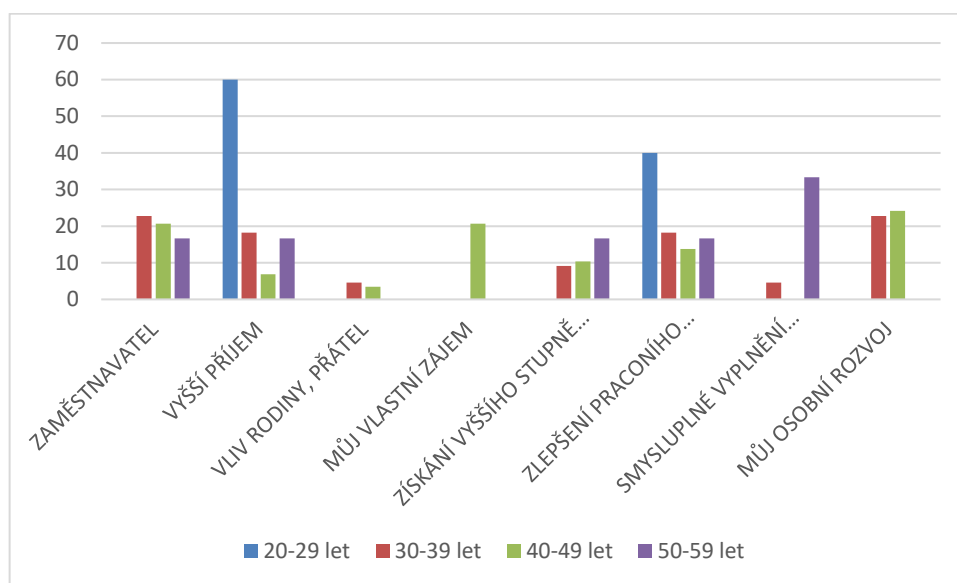
Graf 15: Jak se na otázku vyjádřili muži



Zdroj: autorka práce

Ženy jsou motivovány k dalšímu studiu za vidinou vyšších příjmů ve věku od 20 – 29 let. Ve věku od 30 – 39 let je hlavním motivátorem zaměstnavatel a osobní rozvoj. Ve věku od 40 – 49 let je pro ženy motivací osobní rozvoj a zaměstnavatel. Zajímavé je, že tato věková skupina uvedla jako motivátor vlastní zájem. Ve věku od 50 – 59 let je vzdělání pro ženy smysluplným vyplněním volného času.

Graf 16: Jak se na otázku vyjádřily ženy



Zdroj: autorka práce

Otázka 7. S JAKÝMI BARIÉRAMI SE SETKÁVÁTE BĚHEM STUDIA

Otázka charakterizuje možné bariéry, se kterými se účastníci vzdělávacího procesu setkávají. Autorka diplomové práce se zaměřila na cíl zjistit, se kterými konkrétními problémy se dotazovaní respondenti nejčastěji setkávají při svém studiu v závislosti na jejich pohlaví a věku.

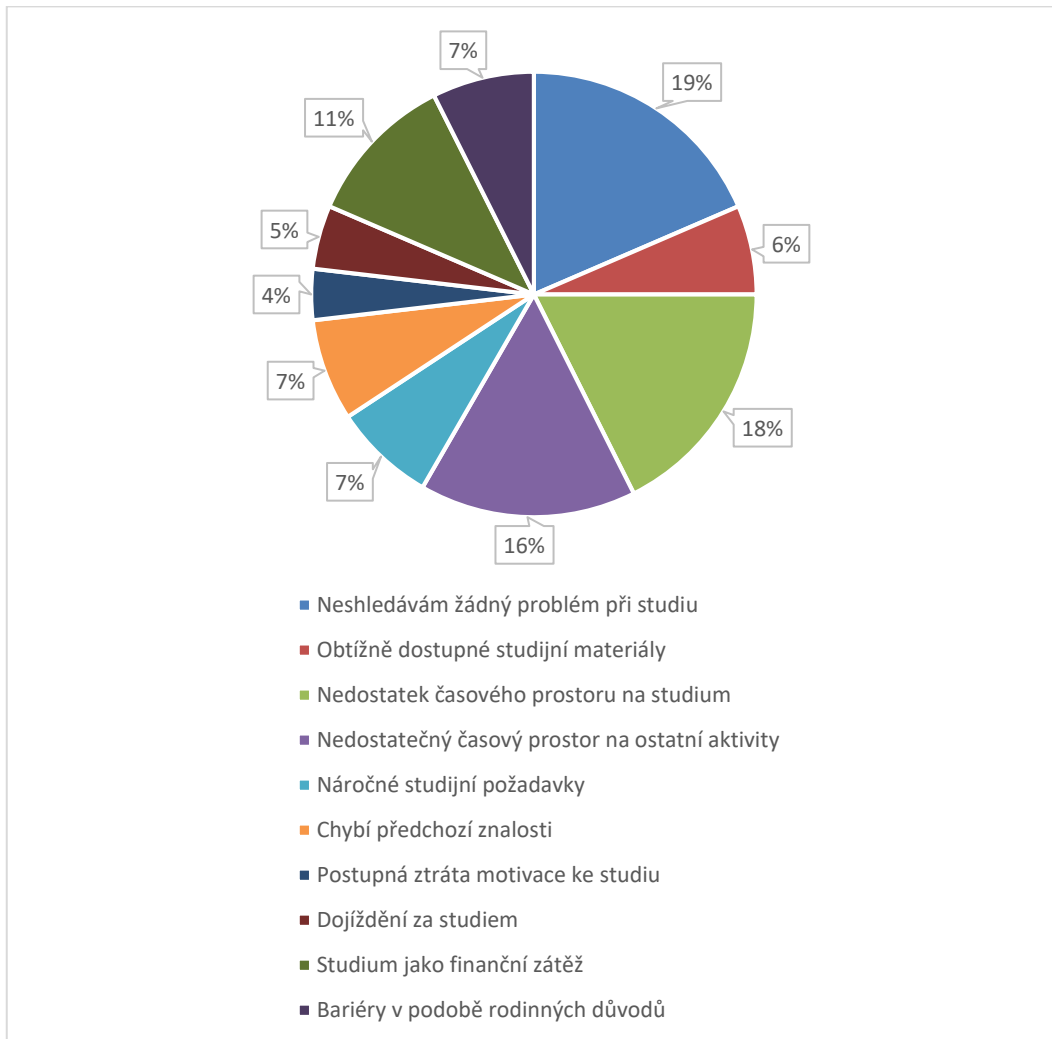
Dotazovaní respondenti mají v rámci této otázky na výběr z několika příkladů bariér vybrat právě tu jedinou, která má největší negativní vliv na jejich studium.

Nejčastější bariéry při studiu kombinované formy vysokoškolského vzdělávání:

- Celkem 19 % respondentů neshledává žádný problém při studiu.
- Celkem 6 % respondentů shledává studijní materiály jako obtížně dostupné.
- Nedostatek časového prostoru na studium je charakteristické pro 18 % dotazovaných respondentů.
- Celkem 16 % respondentů uvedlo jako hlavní bariéru nedostatek časového prostoru na ostatní aktivity.
- Celkem 7 % respondentů uvedlo jako odpověď náročné studijní požadavky.
- Celkem 7 % respondentů uvedlo jako hlavní bariéru absenci předchozích znalostí s oborem, který studují.
- Postupná ztráta motivace ke studiu je hlavní bariérou pro 4 % dotazovaných respondentů.
- Celkem 5 % respondentů uvedlo jako bariéru dojíždění za studiem.
- Studium jako finanční zátěž vnímá 11 % respondentů.
- Celkem 7 % respondentů uvedlo bariéry v podobě rodinných důvodů.

Z grafického vyjádření odpovědí na otázku, která řeší bariéry při studiu vyplývá, že dospělí, kteří studují vysokou školu v kombinované formě jsou na tuto formu studia připraveni a ví, co od ní očekávat. Nejčastější bariérou je nedostatek času na studium. Tento problém je především spojen s faktem, že dospělý jedinec chodí pravidelně do zaměstnání a ve většině případů se navíc stará i o rodinu.

Graf 17: S jakými bariérami se setkáváte během studia

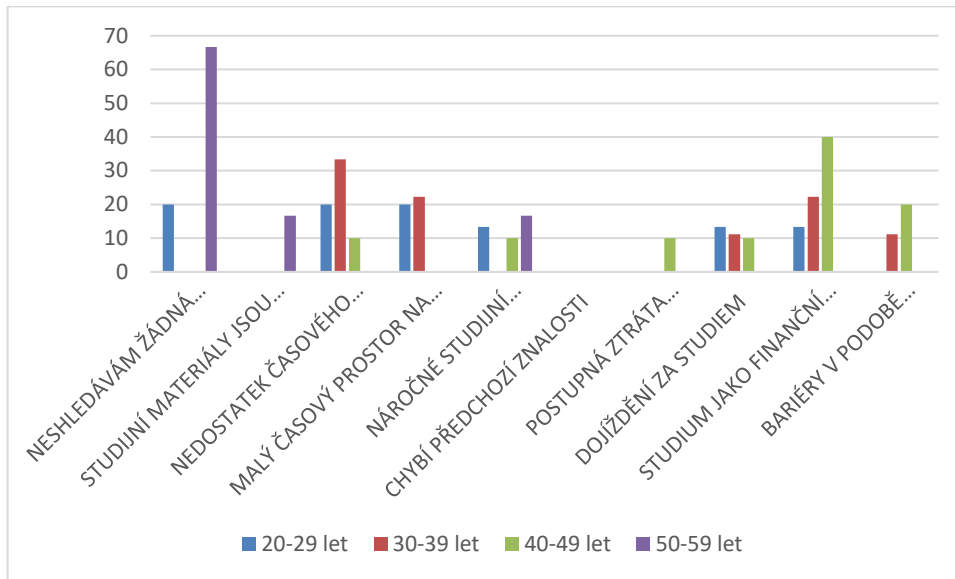


Zdroj: autorka práce

Rozdělení odpovědí na otázku dle pohlaví a věku respondentů:

Jak se k této otázce vyjádřili muži a ženy popisují dva níže uvedené grafy. Graf, který měřil míru preferencí u mužů poukazuje na to, že ve věku od 20 – 29 let a 30 – 39 let největší bariérou je nedostatek časového prostoru na studium. Naopak věková skupina od 40 – 49 let vnímá studium jako finanční bariéru. U mužů ve věku od 50 – 59 let nejsou vybrány bariéry žádné.

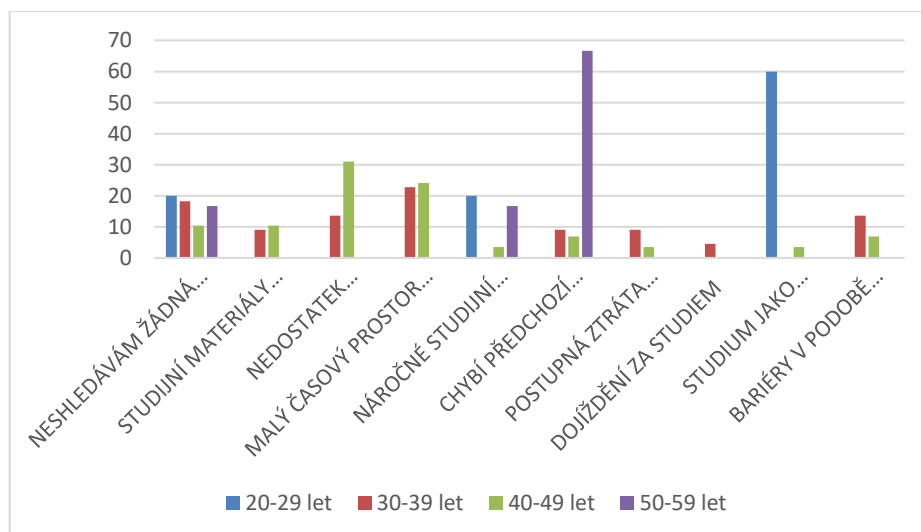
Graf 18: Jak se na otázku vyjádřili muži



Zdroj: autorka práce

Jaké bariéry vnímají při studiu VŠ ženy? Pro skupinu žen ve věku od 20 – 29 let jsou hlavní bariérou finance. Tato věková skupina uvedla odpověď studium jako finanční zátěž. Ženy ve věku od 30 – 39 let pociťují jako stěžejní bariéru při studiu malý časový prostor na ostatní aktivity. Ženy ve věku od 40 – 49 let uvádějí jako hlavní bariéru nedostatek časového prostoru na studium. Ženy ve věku od 50 – 59 let postrádají předchozí znalosti. Toto může být podmíněno i delší časovou prodlevou v rámci jejich studií (pokud se ke studiu vrací až po 50. roce života).

Graf 19: Jak se na otázku vyjádřily ženy



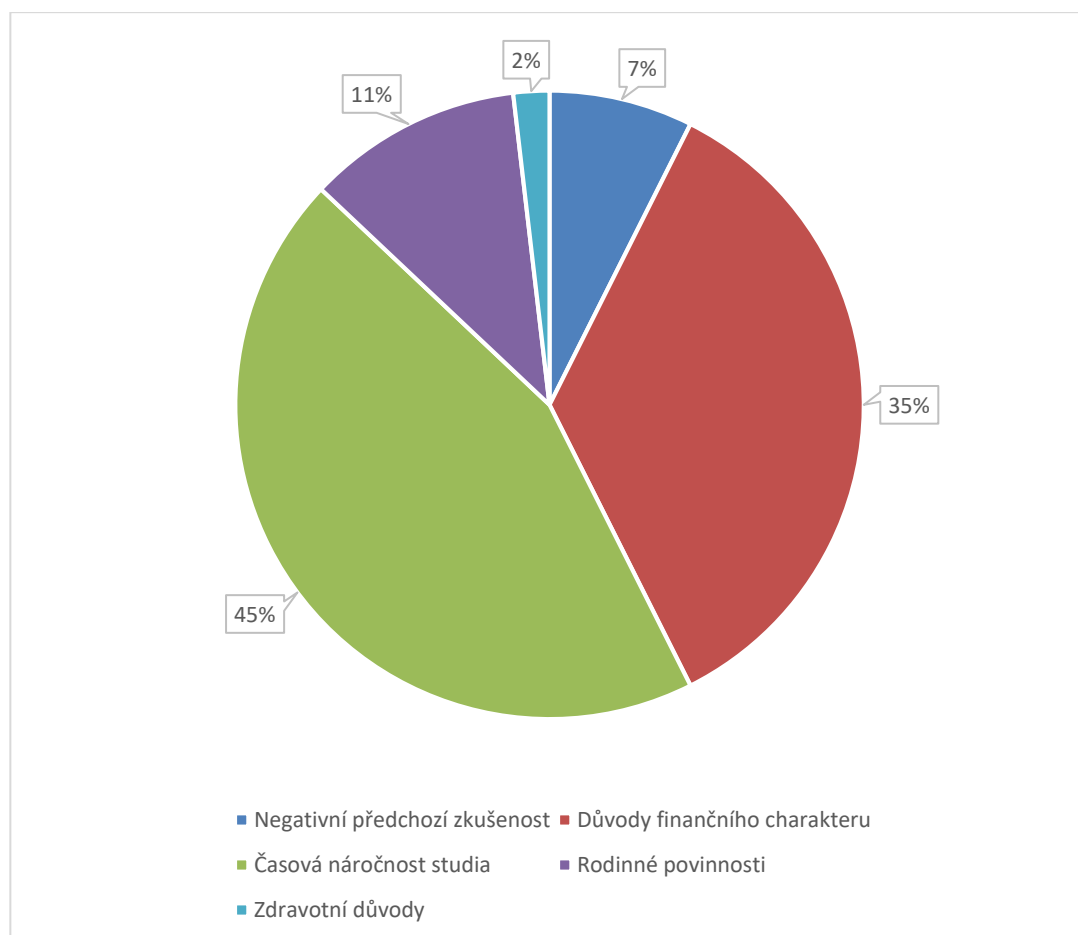
Zdroj: autorka práce

Otázka 8. DŮVODY ZTRÁTY ZÁJMU O DALŠÍ FORMÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Otázka si bere za cíl charakterizovat, jaké jsou hlavní důvody ztráty zájmu respondentů o další formální vzdělávání. V rámci šetření byly dotazníky rozdány jak studujícím, tak i absolventům. Otázka si bere též za cíl zjistit, proč se jedinci, kteří jsou nyní absolventi, nerozhodli pokračovat dále ve studiu. Jaké jsou jejich motivy pro toto rozhodnutí.

Autorka práce si v rámci této otázky bere za cíl potvrdit nebo vyvrátit hypotézu 2: Více než 50 % respondentů uvádí jako hlavní motiv k neúčasti na dalším vzdělávání neochotu vynaložit finanční náklady na další vzdělávání.

Graf 20: Důvody ztráty zájmu o další formální vzdělávání



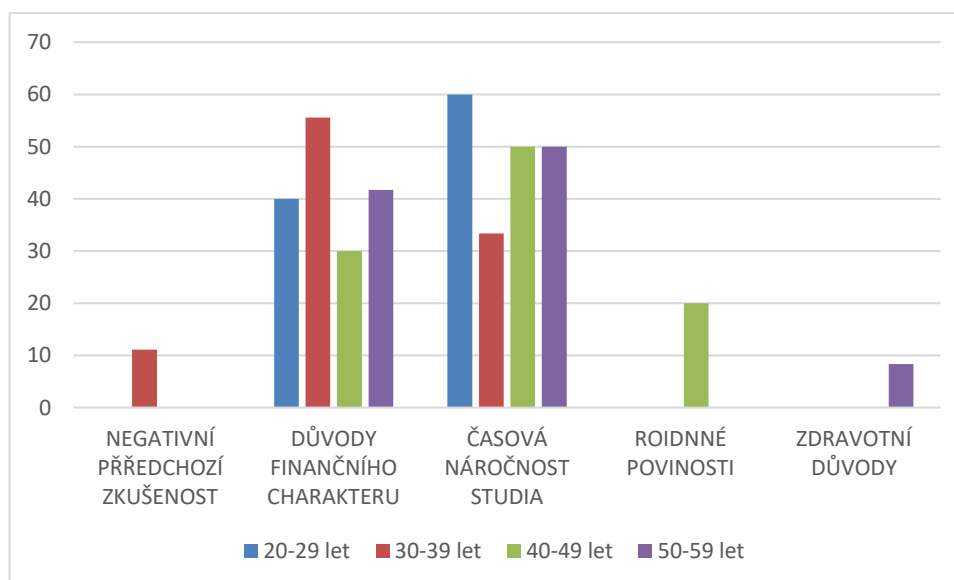
Zdroj: autorka práce

Na základě zjištěných dat je patrné, že největší procento respondentů uvedlo jako hlavní bariéru pro návrat ke studiu časovou náročnost studia. Tato bariéra je zásadní celkem pro 45 % dotazovaných respondentů. Naopak důvody finančního charakteru jsou na druhém místě. Celkem 35 % respondentů uvedlo, že jejich hlavní bariérou pro získání dalšího stupně vzdělání jsou nedostačující finance. Hypotézu se tedy povedlo vyvrátit. Pokud bychom do sekce nedostatku času zařadili též rodinné důvody, které s touto problematikou blíže souvisí, bylo by více než zjevné, že problém s nedostatkem času se pro většinu studujících zdá být zcela stěžejní.

Rozdělení odpovědí na otázku dle pohlaví a věku respondentů:

Jak se k této otázce vyjádřili muži a ženy popisují dva níže uvedené grafy. Dle níže uvedeného grafu lze spatřit, že muži ve věku od 20 – 29 let ztrácí zájem o studium z důvodu časové náročnosti studia, podobně jako muži ve věku od 40 – 49 let a 50 – 59 let. Muži ve věku od 30 – 39 let naopak z důvodu finančního charakteru.

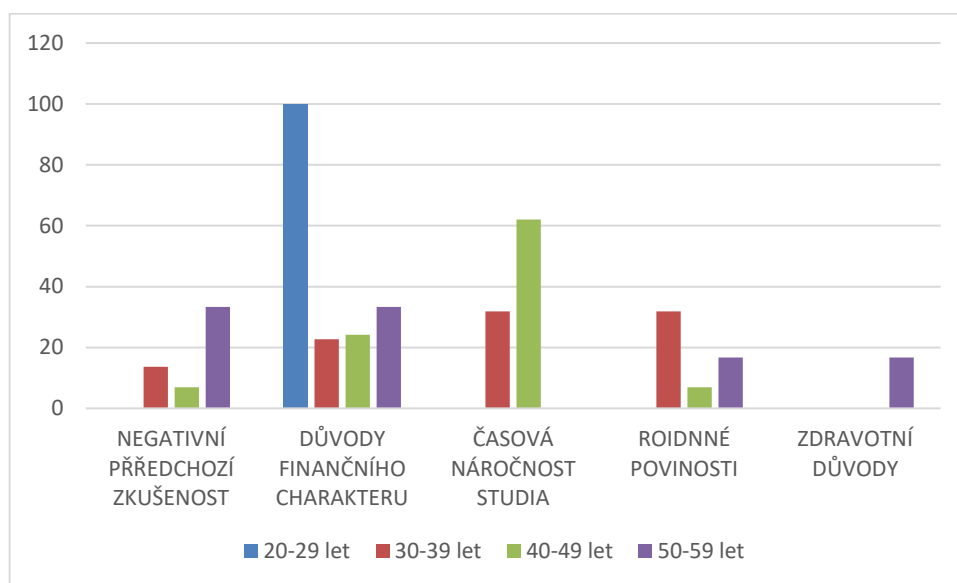
Graf 21: Jak se na otázku vyjádřili muži



Zdroj: autorka práce

Důvodem ztráty zájmu o další formální vzdělávání u žen je nejvíce kombinace časové náročnosti studia, a především důvody finančního charakteru. Důvody finančního charakteru jednoznačně volilo 100 % respondentek ve věku od 20 – 29 let. Zdravotní důvody a negativní předchozí zkušenost je charakteristická především pro věkovou skupinu od 50 – 59 let věku respondentek.

Graf 22: Jak se na otázku vyjádřily ženy

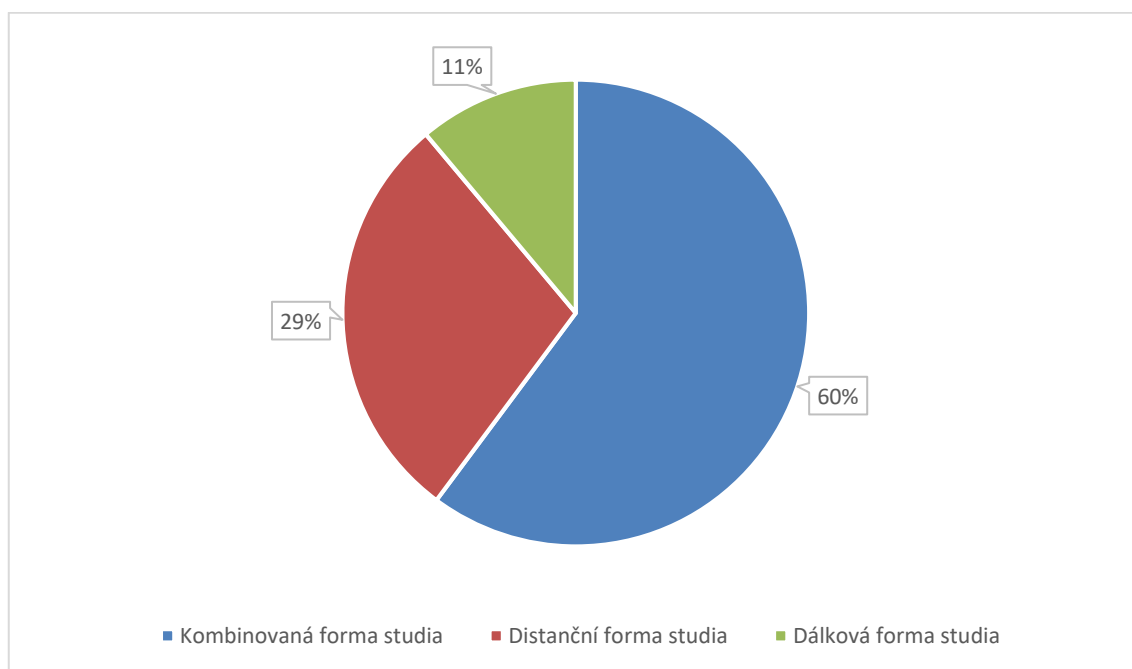


Zdroj: autorka práce

Otázka 9. JAKOU FORMU STUDIA UPŘEDNOSTŇUJETE

Devátá otázka odkazuje na problematiku volby vysokoškolského studia. Autorka položila respondentům tuto otázku, aby lépe přiblížila formu studia, které se respondenti účastnili nebo právě účastní, jelikož zkoumaný prvek je brán z několika rozdílných míst a vysokoškolských fakult, které poskytují možnost dálkového vzdělávání pro zájemce o studium. Otázka též slouží k vyvrácení nebo potvrzení hypotézy č. 3 – více, než 50 % respondentů, kteří jsou již zapojeni do pracovního procesu preferuje kombinovanou formu VŠ studia. Forma otázky byla uzavřená.

Graf 23: Jakou formu studia upřednostňujete



Zdroj: autorka práce

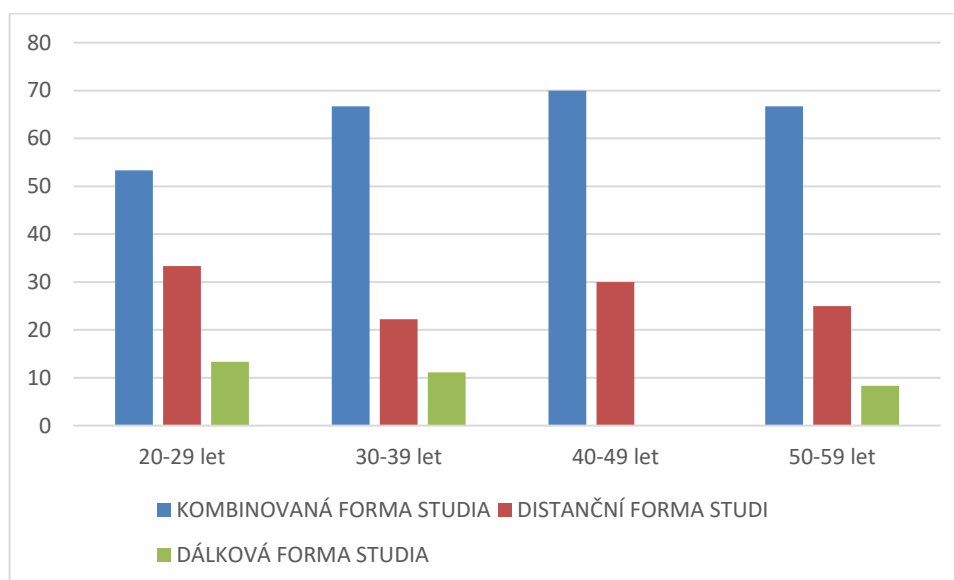
Nejvíce respondentů uvedlo kombinovanou formu studia. Tento způsob dalšího formálního vzdělávání je charakteristický pro 60 % respondentů, čímž byla hypotéza zcela potvrzena.

Rozdělení odpovědí na otázku dle pohlaví a věku respondentů:

Jak se k této otázce vyjádřili muži a ženy popisují dva níže uvedené grafy. Na první pohled převažuje pro muže ve věku od 20 – 29 let odpověď kombinovaná forma studia pro všechny věkové kategorie.

Distanční forma studia je rovněž hojně zastoupena u všech věkových kategorií respondentů mužského pohlaví. Nejméně respondentů zvolilo za odpověď dálkovou formu studia.

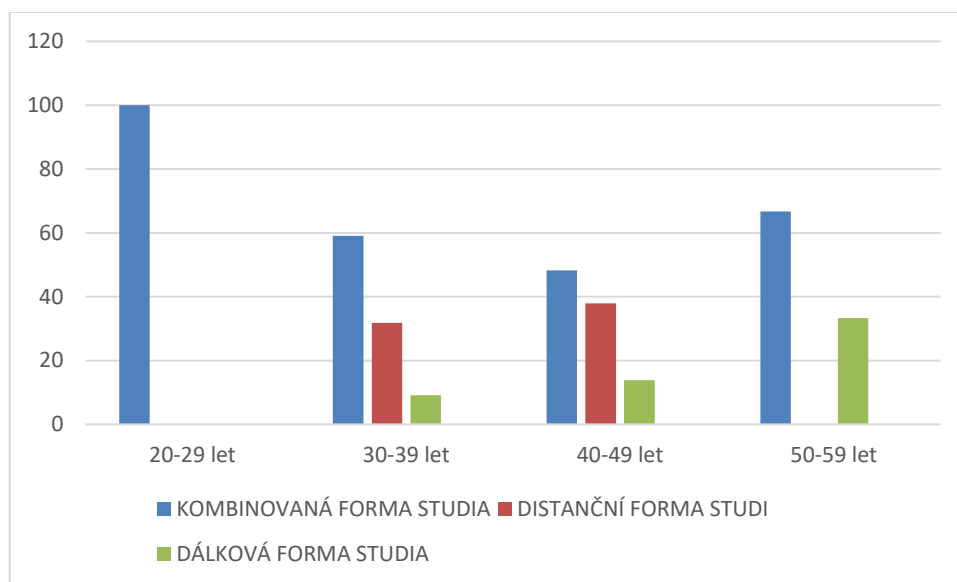
Graf 24: Jak se na otázku vyjádřili muži



Zdroj: autorka práce

Ženy naopak od mužů volí více dálkovou formu studia ve věku od 50 – 59 let. Ve věku od 20 – 29 si ženy vybírají pouze kombinovanou formu studia. V rámci ostatních věkových kategorií je patrné, že preference dotazovaných žen u této otázky jsou podobné jako preference mužů.

Graf 25: Jak se na otázku vyjádřili ženy



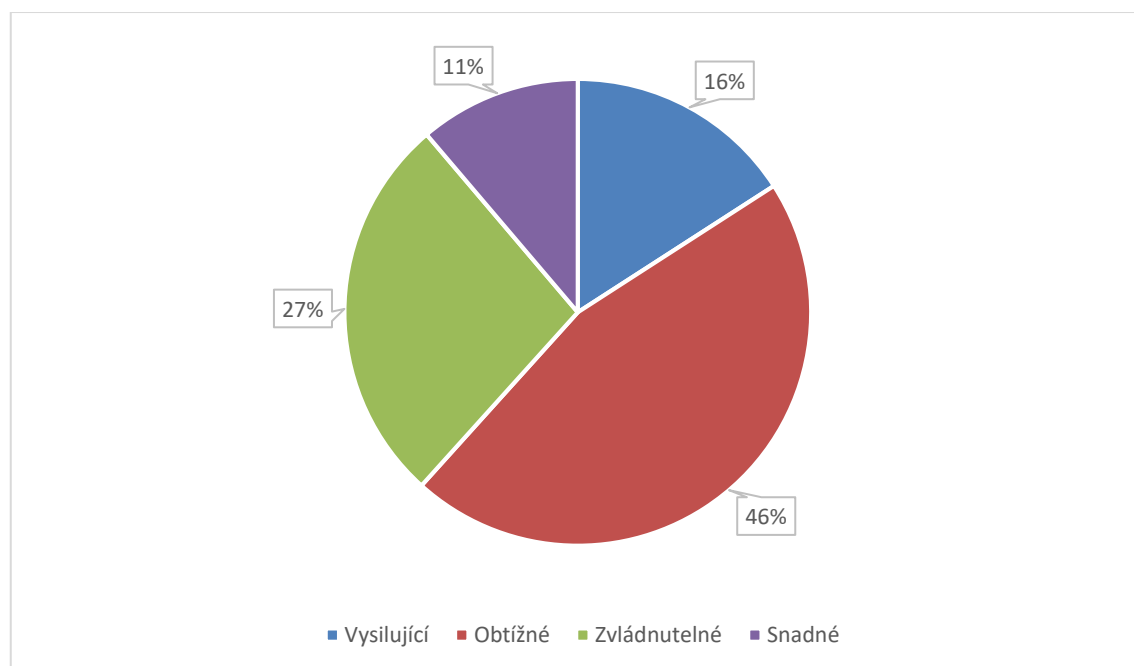
Zdroj: autorka práce

Otázka 10. JAK NÁROČNÉ JE PRO VÁS STUDIUM PŘI ZAMĚSTNÁNÍ/PŘI RODINNÉM ŽIVOTĚ

Pro problematiku vzdělávání dospělých je charakteristické, že student má svůj osobní život naplněný buď zaměstnáním, rodinou nebo kombinací zaměstnání a rodinného života. Většina ze studentů má problém najít dostatečně volný čas na studium, a přitom zvládat i svůj osobní život, to je mnohdy velice náročný úkol. To v některých případech vede k tomu, že student svá studia vzdá, jelikož je na pokraji svých psychických sil, v horším případě se ke studiu ani neodváží přistoupit.

Autorka si dala za cíl pomocí této otázky zjistit, jak náročné se respondentům jeví studium v souvislosti s jejich osobním životem. Forma otázky byla uzavřená.

Graf 26: Jak náročné je pro vás studium při zaměstnání/rodinném životě



Zdroj: autorka práce

Z grafického zobrazení získaných výsledků je patrné, že 46 % dotazovaných respondentů shledává studium při zaměstnání nebo při rodinném životě jako obtížné. Naopak snadné je jen pro 11 % respondentů. Celkově nedělá studium velký problém 27 % respondentů, kteří jej shledávají jako zvládnutelné. Pro 16 % dotazovaných respondentů je studium vysilující. Zde je též jasně vidět, jak důležitou roli hrají různé motivátory ke studiu. Bez silné vnitřní a vnější motivace ke studiu

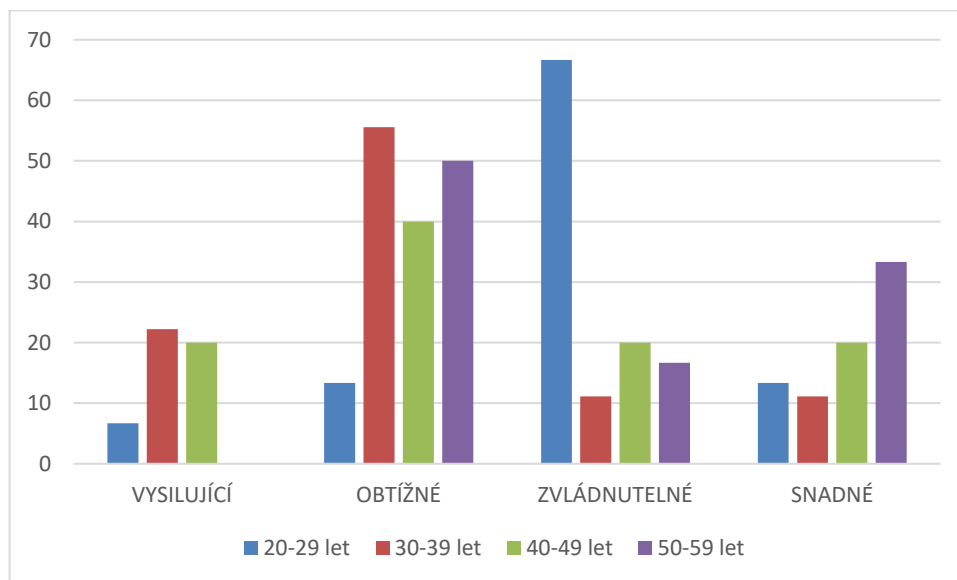
by bylo pro 46 % respondentů, kterým se jeví studium jako obtížné, velmi těžké uspět v celém jeho průběhu.

Rozdělení odpovědí na otázku dle pohlaví a věku respondentů:

Jak se k této otázce vyjádřili muži a ženy popisují dva níže uvedené grafy. Rozdělení odpovědí na tuto otázku je stěžejní pro poznání, zda studium je více náročné pro muže nebo ženy. Vzhledem k tomu, že je obecným a zažitým faktem, že ženy jsou snaživé a lépe zvládají studia než muži, bude zhodnocení výsledků odpovědí velice zajímavé.

Jak odpovídali muži? Pro věkovou skupinu mužů od 20 – 29 let je vysokoškolské studium zvládnutelné. Naopak pro muže ve věku od 30 – 39 let, 40 – 49 let a 50 – 59 let je obtížné. Tento fakt je dán i tím, že muži ve věku od 30 - 49 jsou ve většině případů již otci a živí rodinu, proto pro ně může být studium o poznání náročnější než pro předešlou věkovou skupinu.

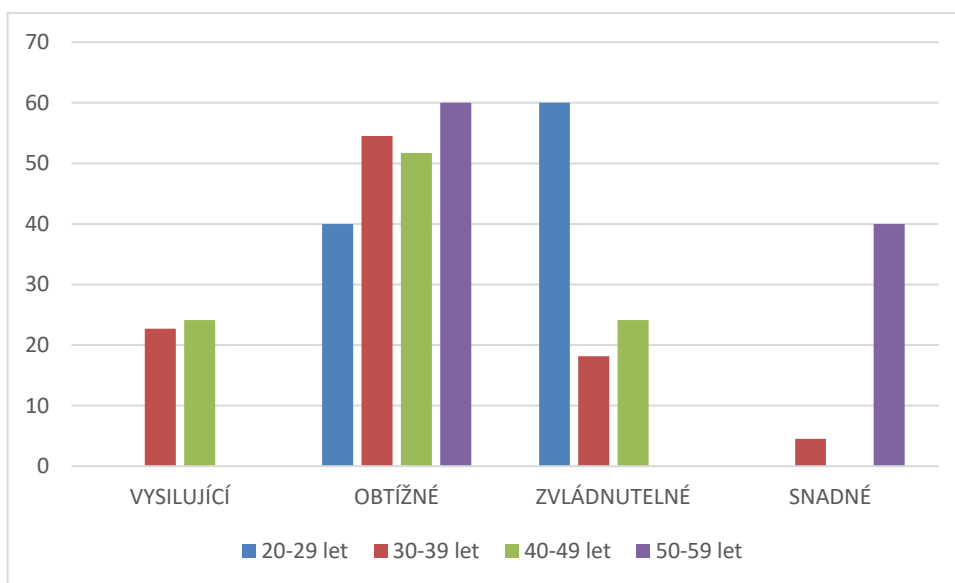
Graf 27: Jak se na otázku vyjádřili muži



Zdroj: autorka práce

V této otázce se ženy od mužů v mnoha ohledech neliší. Všechny věkové skupiny uvedly odpovědi na otázku v podobném poměru. Za povšimnutí ale stojí, že vysilující se studium zdá o něco méně ženám než mužům. Odpověď snadné zvolilo 40 % žen ve věku převážně od 50 – 59 let. Nejvíce zvládnutelné se studium zdá především ženám ve věku od 20 – 29 let. Obtížné je ale studium pro většinu z nich stejně.

Graf 28: Jak se na otázku vyjádřily ženy



Zdroj: autorka práce

7.2 ROZHOVOR S VYBRNÝMI RESPONDENTY

Tato podkapitola se zabývá detailním rozbořem odpovědí na výše položené otázky dvěma vybraným respondentům z celého výzkumného souboru. Respondenti jsou vybráni náhodně a rozhovor je anonymní. Záměrem těchto dvou rozhovorů je především přiblížit čtenáři hloubku vnitřní a vnější motivace studentů ke studiu při zaměstnání a též pochopení působení bariér na psychiku studenta. Autorka vybrala pro rozhovor jednoho muže, jednu ženu. Jeden z respondentů již absolvoval dálkové studium, druhý si jej teprve dodělává. Rozhovor je zaměřen na vybrané otázky z dotazníku. Především na otázku č. 5, 6, 7 a 10.

Žena

Vybraná respondentka je ve věku 40 let, dodělává si vysokou školu kombinovanou formou studia v Praze na soukromé Metropolitní univerzitě. Každý druhý víkend dojíždí do Prahy z Vysočiny, aby dosáhla magisterského titulu. Respondentka má již osm let stálou práci, je vdaná a vychovává dvanáctiletou dceru, která dochází na ZŠ v místě bydliště. Bakalářský titul získala ve svých dvaceti třech letech. Poté odcestovala do Anglie jako au pair na pět let. Po návratu pracovala několik let jako překladatelka a průvodkyně. Nyní je zaměstnaná v jedné mezinárodní firmě.

Důvodem, proč chce respondentka magisterský titul je hlavně vidina lepšího pracovního uplatnění. Tento důvod motivace ke studiu vysoké školy koreluje s informacemi uvedenými v odborné literatuře (Johnson, 2015). Autorce respondentka sdělila, že v rámci hledání nové práce je obtížné najít pozici, která by byla dobře finančně ohodnocena a nemusela by na ni mít magisterský titul. Proto se rozhodla dodělat si jej, aby jí tato skutečnost umožnila rozšířit své portfolio hledání. Nyní studuje druhý ročník soukromé vysoké školy, obor regionální studia a mezinárodní obchod. Pro zaměstnavatele je informace o jejím studiu zatajena. Respondentka je motivována hlavně vidinou lepšího finančního ohodnocení a lepší pracovní nabídky. Hlavní bariéru při studiu uvádí čas. Tato bariéra je obsažena v problematice situačních bariér, které jsou popsány a charakterizovány blíže odbornou literaturou (Rabušicová, 2008). V rámci starání se o rodinu, učení se s dcerou a docházení v pracovním týdnu do zaměstnání nemá respondentka čas na to se sama ve volných chvílích učit.

Tento problém proto řeší formou dovolených a prodloužených víkendů nebo ošetrovací dovolené na dceru. Respondentka uvádí, že jí nevyhovují termíny zkoušek, jelikož v prosinci a v lednu je v práci velice mnoho důležitých úkolů a je tedy nemožné si najít čas na studium k závěrečným zkouškám semestru. Další bariérou je dojíždění do školy a velké cestovní náklady. Respondentka proto každý druhý páteční večer odjíždí do Prahy, kde se ubytuje v hotelu na víkend. Sice ušetří na pohonných hmotách, ale co ušetří dá do ubytování. Hlavní motivací je pro ni ale, jak již bylo zmíněno, vidina lepšího zaměstnání a lepšího finančního ohodnocení. Respondentka uvedla, že dojíždět za studiem v této situaci je pro ni překonatelné. Těší se až dosáhne svého cíle a bude mít více volného času na rodinu.

Z uvedeného rozhovoru je patrné, že hlavním motivátorem respondentky je především snaha získat magisterský titul v oboru, který ji baví a kterému se chce dále věnovat i po pracovní stránce a získat lépe finančně ohodnocené zaměstnání. Její vůle ke studiu a k překonávání výše uvedených bariér je velmi silná.

Muž

Vybraný respondent je ve věku 48 let a pochází z Mělníka. Je ženatý a má dvě děti, kterým je osmnáct a dvacet dva let. Dlouhou dobu pracoval na letišti Václava Havla jako provozní technik a nyní pracuje jako dispečer pro společnost ČEZ. Před dvěma lety si dodělal inženýrský titul na Metropolitní univerzitě v Praze, v oboru Evropská studia a veřejná správa. Respondent studoval kombinovanou formou jak bakaláře, tak i inženýra. Každý druhý víkend dojížděl do Prahy stejně jako předchozí respondentka a účastnil se víkendového studia. V rámci poměrně bližší vzdálenosti Mělníka od Prahy mu dojíždění do školy nedělalo problém. Respondent uvedl, že se naopak těšil do Prahy, jelikož má rád památky, a tak se mohl sejít se svou rodinou po škole, která za ním přijela a mohli jít na procházku.

Respondent uvedl, jako důvod ke studiu především fakt, že doba se pozvolna mění, vzdělávání se dostává na vyšší úroveň. Dříve si vystačil s maturitou k lepšímu pracovnímu místu, nyní je však maturita pomyslný základ vzdělání a je nutnost mít vysokou školu. Po získání bakalářského titulu respondent věděl, že studium pro něho zatím ještě nekončí a že chce dosáhnout vyššího stupně vzdělání. Síla motivace, kterou pocítil vybraný respondent koreluje s poznatkami,

kteřé uvádí vybraná odborná literatura (Vodák, Kucharčíková, 2011). Po dostudování VŠ si do roka našel práci, kterou chtěl a kterou do té doby nemohl mít, jelikož mu chybělo vzdělání. Nyní je spokojený a jako velké plus bere i to, že si v rámci studia našel nové známé mezi spolužáky.

Na otázku, jaká bariéra pro něho byla během studia stěžejní a nepřekonatelná, uvedl na prvním místě především náročnost samotného studijního oboru, který se rozhodl studovat. Dále pak méně času na studium při zaměstnání. Velkým oříškem pro něho byly semestrální zkoušky z cizích jazyků, neboť se cizím jazykům naposledy věnoval na gymnáziu. Respondent uvedl, že sám na sobě pocítil, jak náročné je studovat v pokročilém dospělém věku. Příprava na zkoušky mu zabrala více času.

Na základě výše uvedené výpovědi respondenta je patrné, že pro něho byl hlavní motivátorem dodělat si vysokou školu za stejným účelem jako u první respondentky. Je zde vidět, že doby, kdy postačila maturitní zkouška k získání dobře placené práce jsou ty tam a pokud se chce člověk dostat k lépe placené profesi a nepracovat rukama, je nutné a samozřejmé mít současně i vysokoškolský titul. Doba se neustále posouvá kupředu, s ní i nutnost vlastnit nejméně bakalářský nebo vyšší vysokoškolský titul.

Z obou rozhovorů lze shledat jeden stejný prvek – oba respondenti vnímají působení negativních prvků při studiu - bariér, které jim vadí, omezují je. Oba dva uvedli stejný negativní faktor, kterým je nedostatek času na studium. Ale i tak je jejich motivace a touha po vzdělání tak silná, že jsou schopni tento negativní prvek ignorovat a dosáhnout svého.

8 SHRNU TÍ VÝZKUMU PRAKTICKÉ ČÁSTI A DOPORUČENÍ

Jak již bylo uvedeno úvodu teoretické části, diplomová práce pojednává o problematice motivace ke vzdělávání dospělých při zaměstnání. V použitém dotazníkovém šetření se autorka zabývá vyhodnocením vnitřní i vnější motivace a důvodů k dalšímu vzdělávání dospělých při zaměstnání nejčastěji v kombinované formě studia na vysoké škole. V této souvislosti se práce věnuje též negativním vlivům a bariérám spojeným se studiem jedince při zaměstnání.

V rámci dotazníkového šetření byly položeny otázky, jejichž účelem bylo prostřednictvím uvedených odpovědí zjistit jednotlivé individuální preference respondentů. Otázky byly formulovány tak, aby bylo možné vyvrátit nebo potvrdit autorkou zadané hypotézy. Hlavním cílem této části diplomové práce bylo odpovědět si na otázku, zda se dotazovaný vzorek respondentů účastní (nebo se již účastnil) jedné z uvedených forem studia dalšího vzdělávání. Na základě dotazníkového šetření bylo zjištěno, že více než polovina dotazovaných respondentů zkušenosti s předešlou formou vzdělávání nemá. Cílem bylo také zjistit, jaká je hlavní motivace respondentů k dalšímu formálnímu studiu. Na základě výsledků dotazníkového šetření lze uvést, že hlavním motivátorem pro dospělé studenty je především vidina vyšších finančních prostředků. Dále jsou studenti motivováni na základě požadavků jejich zaměstnavatelů o zvýšení stupně vzdělání. Mimo motivátory působí na studenty také negativní vlivy jak z vnitřního, tak z vnějšího prostředí. Tyto faktory, které při studiu působí na studenty mohou mít negativní vliv na snížení jejich motivace. Na základě výsledků dotazníkového šetření bylo zjištěno, že hlavní bariérou pro dospělé studující osoby při zaměstnání je v první řadě nedostatek časového prostoru na studium. Mnoho respondentů vidí studium i jako finanční zátěž a zároveň je od studia odrazuje i problém s nedostatkem časového prostoru na ostatní aktivity. Na dotazník navazují dva rozhovory s vybranými studenty (tyto rozhovory poskytují bližší pohled na vybrané otázky dotazníku).

Autorka diplomové práce uvedla v úvodu praktické části několik hypotéz, které se v rámci zpracování došlých výsledků dotazníkového šetření povedlo potvrdit nebo vyvrátit. Hypotézy byly stanoveny na základě hlavních cílů práce.

Hypotéza, která se zabývala tvrzením, zda je touha po osobním rozvoji u dotazovaných respondentů častěji uváděna, než motivace týkající se rozvoje v pracovní oblasti byla na základě výsledků otázky č. 6 potvrzena. Respondenti uvedli, že hlavní motivace je pro ně získání vyššího příjmu, tato odpověď převažovala nad osobním rozvojem jak u žen, tak i u mužů.

Hypotéza, která se zabývala tvrzením, zda je hlavním důvodem neúčasti na dalším vzdělávání pro respondenty důvod neochoty vynaložit finanční náklady na další vzdělávání byla na základě otázky č. 8 vyvrácena. Nejvíce respondentů uvedlo jako hlavní důvod ztráty zájmu o další formální vzdělávání časovou náročnost studia. Tento důvod uvedlo nejvíce žen a mužů ve věku od 20 – 29 let a současně i věková kategorie od 40 – 49 let. Důvodem poklesu zájmu respondentů o další studium může být i situace budování jejich osobního rodinného zázemí.

Hypotéza, která se zabývala tvrzením, zda převážná většina respondentů, kteří jsou zapojeni do pracovního procesu preferuje kombinovanou formu vysokoškolského studia lze brát jako potvrzenou. Na základě dotazníkového šetření u otázky č. 9 lze zpozorovat, že kombinovanou formu studia volí nejenom mladí lidé ve věku od 20 – 29 let, ale i lidé ve středním dospělém věku, kdy jim tato forma studia nabízí záruku kvalitního výkladu, dostupnost prezentací k lepšímu pochopení látky vyučované látky a možnost osobních konzultací se vzdělavatelem. Kombinovaná forma studia jim umožňuje také lepší komunikaci s ostatními studenty. Důležitým motivátorem je pro tyto osoby také jasný plán zkoušek a celková záruka jistoty a důvěry oproti ostatním formám vysokoškolského studia.

Z výše uvedených informací vyplývá, že hlavní cíle práce byly splněny. Na základě výsledků dotazníkového šetření bylo zjištěno, jak velký podíl respondentů se dříve účastnil nebo se účastní na dalším formálním vzdělávání. Byly zjištěny důvody motivace respondentů ke studiu a současně i bariéry. Za pomoci dat z otazníkového šetření bylo zjištěno, jaké množství respondentů a proč se dále neúčastní dalšího formálního vzdělávání.

8.1 NÁVRHY A DOPORUČENÍ

Výsledné údaje diplomové práce mohou posloužit jako pomocný materiál pro subjekty, které se orientují v profesním odvětví vzdělávání dospělých, případně zaměstnavatelům. Údaje mohou také posloužit jako doporučující materiál pro společnosti, které zaměstnávají dospělé osoby ve středním produktivním věku s větším procentem zastoupených žen v dané společnosti.

Na základě výsledků dotazníkového šetření bylo zjištěno, že ženy tvoří vyšší procent účastníků na sekundárním vzdělávání dospělých než muži. Je tomu z důvodu motivace ke zvýšení svého společenského postavení a vyrovnání se mužům v rámci finančního ohodnocení. V otázce kariérního postupu se zaměstnanci setkávají velmi často s bariérou v podobě nutnosti získání vyššího stupně vzdělání. Tuto bariéru se snaží překonávat návratem k vysokoškolskému studiu.

Diplomová práce může sloužit především jako orientační materiál i pro oddělení vzdělávání zaměstnanců, která spadají pod personální odbory ve státní správě. Na základě výsledných údajů lze informovat ty osoby, které mají zájem o zvýšení svého stupně vzdělání o nejčastěji navštěvovaných formách vysokoškolského studia. Dále je možné na základě výsledných údajů sestavit motivační plán pro zaměstnavatele, který by charakterizoval hlavní hybné síly ve vůli ke studiu jejich zaměstnanců.

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo blíže charakterizovat problematiku postojů dospělých osob k dalšímu formálnímu vzdělávání. Práce je zaměřena na motivaci, která vede dospělé k návratu nebo vstupu do vzdělávacího procesu. Dále se práce zabývá překážkami, které jim v tomto kroku brání. Teoretická část je zaměřena na problematiku celoživotního učení, jeho formy a význam v současné moderní společnosti. Rostoucí specializace pracovních profesí klade stále větší důraz na důležitost celoživotního vzdělávání. Moderní společnost je charakterizována rychlým vývojem, modernizací a neustálým rozvojem. Pro lepší orientaci ve velkém množství informací musí dospělý člověk neustále doplňovat své znalosti a načerpávat nové informace. Dosažené vzdělávání není přínosem jen pro jednotlivce, ale napomáhá k udržení stabilní ekonomiky, soudržnosti, a především k vyšší konkurenceschopnosti firem. Druhá kapitola charakterizuje dospělého jedince v dalším formálním vzdělávání. Uvádí formy vzdělávání, kterých se tyto osoby mohou účastnit. Samotná motivace dospělých osob k účasti v dalším formálním vzdělávání se na základě uskutečněného výzkumu týká v mnoha případech pracovní oblasti. Dotazovaní respondenti nejčastěji uvedli jako hlavní z překážek při studiu časovou náročnost studia. Vysvětlením může být fakt, že mnoho z respondentů jsou nejen osoby s vybudovanou kariérou, ale také rodiče. Zvládají více věcí najednou a mnohdy mají problém s časovým uspořádáním svého dne a nestíhají si vyhranit kvalitní dostatek času na studium.

Praktická část si klade za hlavní cíl, jak zjištěné výsledky z dotazníkového šetření a z anonymních rozhovorů korespondují s teoretickými poznatky. Konkrétně je dotazníkové šetření zaměřeno na určení počtu respondentů, kteří již mají zkušenost s dalším formálním vzděláváním a těch kteří takové zkušenosti nemají. Dotazníkové šetření se zaměřuje na motivy a překážky v průběhu formálního vzdělávání, které respondenti pociťují. Dále se autorka v dotazníku zaměřuje i na otázky důvodu, proč se respondentům snižuje míra motivace k dalšímu formálnímu vzdělávání. Například v Praze sídlí mnoho mezinárodních firem, které neustále zvyšují rychlým tempem poptávku po vysokoškolsky vzdělaných zaměstnancích. Proto jsou dospělí čím dál tím více tlačeni k dosažení vyššího stupně vzdělání. Mnoho vysokých škol tak nabízí několik forem sekundárního vzdělání, které mohou dospělí navštěvovat.

Hlavním motivem k dalšímu formálnímu vzdělávání uvádějí respondenti nejčastěji motivaci v pracovní oblasti. V celkovém porovnání preferencí mezi muži a ženami byly zjištěny drobné odchylky v důvodech, které tvoří pro respondenty stěžejní problémy v účasti na dalším vysokoškolském vzdělávání. Nejčastěji byla uvedena bariéra v podobě nedostatku časového prostoru jak na studium, tak i na ostatní aktivity.

Diplomová práce poskytla ucelený přehled jedné z nejdůležitějších oblastí, jakou je motivace ke vzdělávání dospělých při zaměstnání. Práce prezentuje postoj dospělého jedince v procesu vzdělávání, vývoj celoživotního učení, motivace a bariéry v dalším formálním vzdělávání. Praktická část obsahuje analýzu a vyhodnocení postojů dospělých k dalšímu formálnímu vzdělávání na několika pražských univerzitách. Zjištěny byly problémy, které dotazovaní respondenti řeší v průběhu studia a motivace, která jim napomáhá překonat tyto působící negativní vlivy. Cíl teoretické i praktické části diplomové práce byl naplněn. Údaje, které byly získány na základě dotazníkového šetření a rozhovorů mohou posloužit jako orientační materiál pro subjekty pohybující se v odvětví vzdělávání dospělých nebo potenciálním zaměstnavatelům.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdroj

1. ADAIR J. *Efektivní motivace*. 1. vyd. Praha: Alfa Publishing, 2004. 176 s. ISBN 80-86851-10-9.
2. BARTÁK, J. *Jak vzdělávat dospělé*. 1. vyd. Praha: Alfa Nakladatelství, 2008, 197 s. ISBN 978-80-87197-12-7.
3. BENEŠ, M. *Andragogika: filozofie – věda*. Praha: Eurolex Bohemia, s.r.o., 2001, 122 s., ISBN 80-86432-03-3.
4. BENEŠ, M. *Andragogika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008, 135 s. ISBN 978-80-247-2580-2.
5. BENEŠ, M. *Celoživotní učení a vzdělávání*. In VETEŠKA, J. a kol. *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: EDUCA Service, 2009, 344 s. ISBN 978-80-87306-04-8.
6. BENEŠ, M. *Andragogika. Teoretické základy*. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia s.r.o., 2003, 216 s. ISBN 80-86432-23-8.
7. BEDNAŘÍKOVÁ, I. *Metodika vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Jihlava: VŠPJ-ICV, 2007, 46 s.
8. BEDNAŘÍKOVÁ, I. *Psychologické základy vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Jihlava: VŠPJ-ICV, 2007, 40 s.
9. BEDRNOVÁ, E; NOVÝ, I. a kol. *Psychologie a sociologie řízení*. 1. vyd. Praha: Management Press, 1998, 559 s. ISBN 80-85943-57-3.
10. BOČKOVÁ, V. *Celoživotní vzdělávání – výzva nebo povinnost?* 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000, 29 s. ISBN 80-244-0155-X.
11. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Brno: Paido, 2000. 208 s. ISBN 80-85931-79-6.
12. HARTL, P. *Kompedium pedagogické psychologie dospělých*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1999. 231 s. ISBN 80-7184-841-7.
13. HAYES, N. *Aplikovaná psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2003. 220 s. ISBN 80-7178-807-4.
14. CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

15. KOONTZ, H; WEIHRICH, H. *Management*. Praha: East Publishing, 1998, 659 s. ISBN 80-7219-014-8.
16. MUŽÍK, J. *Androdidaktika*. 2. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2004, 148 s. ISBN 80-7357-045-9.
17. MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu: andragogická didaktika*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2011, 324 s. ISBN 978-80-7357-581-6.
18. NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2. vyd. Praha: Academia, 1997, 437 s. ISBN 80-200-0625-7.
19. PALÁN, Z. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: DAHA, 1997, 159 s. ISBN 80-902232-1-4.
20. PALÁN, Z. *Lidské zdroje – výkladový slovník*. 1. vyd. Praha: Academia, 2002, 282 s. ISBN 80-200-0950-7.
21. POL, M; HLOUŠKOVÁ, L. *Celoživotní učení a vzdělávání dospělých v politické dokumentech*. In RABUŠICOVÁ, M.; RABUŠIC, I. *Učíme se po celý život? O vzdělávání v České republice*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 339 s. ISBN 978-80-210-4779-2.
22. PRŮCHA, J, WALTEROVÁ, E, MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
23. PRUSÁKOVÁ, V. *Základy andragogiky I*. 1. vyd. Bratislava: Gerlach Print, 2005, 117 s. ISBN 80-89142-05-2.
24. RABUŠICOVÁ, M., RABUŠIC, L. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008, 339 s. ISBN 978-80-210-4779-2.
25. ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010, 208 s. ISBN 978-80-247-3133-9.
26. *Strategie celoživotního učení ČR*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007. 90 s. ISBN 978-80-254-2218-2.
27. VETEŠKA, J. *Celoživotní vzdělávání a učení v andragogickém kontextu*. In VETEŠKA, J, VACÍNOVÁ, T. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011. 208 s. ISBN 978-80-7452-012-9.

28. VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008, 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8.
29. VERMEERSCH, J. *Začněme s ODL*, Apeldoorn: Garant, 2005. ISBN 90-441-1902-8.
30. VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 2. aktual. vyd. Praha: Grada, 2011, 240 s. ISBN 978-80-247-3651-8.
31. ZLÁMALOVÁ, H. *Distanční vzdělávání a eLearning: učební text pro distanční studium*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008, 144 s. ISBN 978-80-86723-56-3.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

32. ATKINSON, R.L. et al. *Introduction to psychology*. United States: Wadsworth Publishing Co Inc, 1996. ISBN 978-0155-0155-48.
33. FOLEY, G. *Dimension of Adult Learning. Adult education and training in global era*. 1st ed. Sydney: A&U Academic, 2004, 325 p. ISBN 9781741142822.
34. JARVIS, P. *Lifelong learning: a social ambiguity*. In. JARVIS, P. *The Routledge international handbook of lifelong learning*. 1st ed. London, Abinsdon: Routledge, 2009, 560 p. ISBN 9780203870549.
35. JOHNSON, G.M. On-Campus and Fully-Online University Students: Comparing Demographics, Digital Technology Use and Learning Characteristics. *Journal of University Teaching and Learning Practice*. 2015, 12 (1), 13 s. Dostupné z: <https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol12/iss1/4>
36. SOGUNRO, O. A. *Motivating Factors for Adult Learners in Higher Education*. *International Journal of Higher Education*. *International Journal of Higher Education*, 2015. 4 (1). doi:10.5430/ijhe.v4n1p22
37. TENANT, M., POGSON, P. *Learning and Change in the Adult Years: A Development Perspective*. 1st ed. San Francisco. Jossey-Bass. 1995, 244 p. ISBN 978-0787964986.

Seznam použitých internetových zdrojů

38. GALUSHA, J. M. *Barriers to Learning in Distance Education*. [online] © 1998 [cit. 2019-06-10]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED416377.pdf>
39. SKÁCELOVÁ, P., VOJTĚCH, J. *Dálkové studium ve středním odborném vzdělávání: cíle, očekávání a názory účastníka studia – 2010/11*. [online] © 2011 [cit. 2019-12-10]. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/Vzdelavani_a_TP/Dalkove_studium_pro_www.pdf
40. *Vzdělávání dospělých v ČR: Průzkum vnímání problematiky vzdělávání dospělých u laické a odborné veřejnosti*. [online] © 26. 11. 2009 [cit. 2020-02-01] Dostupné z: <http://www.dbm.cz/pruzkumy/127-vzdelavani-dospelych-v-cr>, DONATH-BURSON-MARSTELLER.
41. Zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 1998, s. 5388-5419. ISSN 1211-1244. Dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/archiv2008/sbirka/1998/sb039-98.pdf>

SEZNAM ZKRATEK

Např. - Například

MŠMT - Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

VŠ - vysoká škola

Apod. - a podobně

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Seznam obrázků

Obrázek 1: Vzdělávání dospělých jedinců.....	19
Obrázek 2: Hierarchie potřeb.....	34
Obrázek 3: Pyramida základních lidských motivů	36

Seznam grafů

Graf 1: Vyberte pohlaví	51
Graf 2: Do které věkové skupiny patříte	52
Graf 3: Jak se na otázku vyjádřili muži	53
Graf 4: Jak se na otázku vyjádřily ženy	53
Graf 5: Přemýšlel/a jste při vstupu do zaměstnání o zvýšení svého formálního vzdělání	54
Graf 6: Jak se vyjádřili na otázku muži	55
Graf 7: Jak se vyjádřily na otázku ženy	56
Graf 8: Máte zkušenost s předešlou formou vysokoškolského vzdělávání?	57
Graf 9: Jak se na otázku vyjádřili muži	58
Graf 10: Jak se na otázku vyjádřily ženy	59
Graf 11: Ke studiu VŠ jsem se rozhodl/a, protože... ..	60
Graf 12: Jak se vyjádřili na otázku muži	61
Graf 13: Jak se na otázku vyjádřily ženy	62

Graf 14: K dalšímu vzdělávání mne motivuje především	64
Graf 15: Jak se na otázku vyjádřili muži	65
Graf 16: Jak se na otázku vyjádřily ženy	66
Graf 17: S jakými bariérami se setkáváte během studia	68
Graf 18: Jak se na otázku vyjádřili muži	69
Graf 19: Jak se na otázku vyjádřily ženy	69
Graf 20: Důvody ztráty zájmu o další formální vzdělávání	70
Graf 21: Jak se na otázku vyjádřili muži	71
Graf 22: Jak se na otázku vyjádřily ženy	72
Graf 23: Jakou formu studia upřednostňujete	73
Graf 24: Jak se na otázku vyjádřili muži	74
Graf 25: Jak se na otázku vyjádřily ženy	75
Graf 26: Jak náročné je pro vás studium při zaměstnání/rodinném životě	76
Graf 27: Jak se na otázku vyjádřili muži	77
Graf 28: Jak se na otázku vyjádřily ženy	78

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A - Dotazník	I
Příloha B – Rozhovor	III

Příloha A - Dotazník

1. Vyberte pohlaví:
 - Muž
 - Žena

2. Do které věkové skupiny patříte:
 - Od 20 – 29 let
 - Od 30 – 39 let
 - Od 40 – 49 let
 - Od 50 – 59 let

3. Přemýšlel/a jste při vstupu do zaměstnání o zvýšení svého dosavadního vzdělání?
 - Ano
 - Spíše ano
 - Spíše ne
 - Ne

4. Máte zkušenost s předešlou formou vysokoškolského vzdělávání?
 - Ano
 - Ne
 - Pokud ano, uveďte tuto zkušenost:

5. Ke studiu VŠ jsem se rozhodl/a, protože...
 - Na základě požadavku zaměstnavatele
 - Absence VŠ studia z důvodu zahraničního pobytu
 - Jiný důvod – uveďte jaký:

6. K dalšímu vzdělávání mne motivuje především:
 - Zaměstnavatel
 - Vyšší příjem
 - Vliv rodiny, přátel
 - Můj vlastní zájem
 - Získání vyššího stupně vzdělání

- Zlepšení svého dosavadního pracovního uplatnění
- Smysluplné vyplnění volného času
- Můj osobní rozvoj

7. S jakými bariérami se setkáváte během studia?

- Neshledávám žádný problém při studiu
- Obtížně dostupné studijní materiály
- Nedostatek časového prostoru na studium
- Nedostatek časového prostoru na ostatní aktivity
- Náročné studijní požadavky
- Chybí předchozí znalosti
- Postupná ztráta motivace ke studiu
- Dojíždění za studiem
- Studium jako finanční zátěž
- Bariéry v podobě rodinných důvodů

8. Důvody ztráty zájmu o další formální vzdělávání

- Negativní předchozí zkušenost
- Důvody finančního charakteru
- Časová náročnost studia
- Rodinné povinnosti
- Zdravotní důvody

9. Jakou formu studia upřednostňujete

- Kombinovaná forma studia
- Distanční forma studia
- Dálková forma studia

10. Jak náročné je pro vás studium při zaměstnání/při rodinném životě

- Vysilující
- Obtížné
- Zvládnutelné
- Snadné

Příloha B – Rozhovor

Odpovězte na otázky pravdivě:

- Ke studiu VŠ jsem se rozhodl/a, protože...
- K dalšímu vzdělávání mne motivuje především
- S jakými bariérami se setkáváte během studia
- Jak náročné je pro Vás studium při zaměstnání/při rodinném životě

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Kristýna Černá

Obor: Andragogika (Mgr. A)

Forma studia: kombinované studium

Název práce: Motivace ke vzdělávání dospělých při zaměstnání

Rok: 2020

Počet stran textu bez příloh: 77

Celkový počet stran příloh: 3

Počet titulů českých použitých zdrojů: 31

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 6

Počet internetových zdrojů: 4

Vedoucí práce: Ing. Veronika Svatošová, Ph. D.