

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
FILOZOFICKÁ FAKULTA

MAGISTERSKÁ DIPLOMOVÁ PRÁCE

OLOMOUC

HANA COUFALOVÁ

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

FORMÁLNÍ VYSOKOŠKOLSKÉ VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH PŘI
ZAMĚSTNÁNÍ

MAGISTERSKÁ DIPLOMOVÁ PRÁCE

ANDRAGOGIKA

Autor: Hana Coufalová

Vedoucí práce: doc. Mgr. Dan Ryšavý, Ph.D.

OLOMOUC 2021

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci vypracovala samostatně, pod odborným dohledem vedoucího práce. Veškerá literatura a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, jsou řádně ocitovány a uvedeny v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne 16. 4. 2021

Podpis.....

Hana Coufalová

Poděkování

Děkuji panu doc. Mgr. Danu Ryšavému, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce a rady, které mi při zpracování práce poskytoval. Také děkuji své rodině, známým za podporu při studiu a v neposlední řadě všem účastníkům výzkumu za ochotu podělit se o svůj názor.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Hana Coufalová
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Obor studia:	Andragogika
Obor obhajoby práce:	Andragogika
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Dan Ryšavý, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Formální vysokoškolské vzdělávání dospělých při zaměstnání
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá aktuálním tématem vzděláváním dospělých, konkrétně dospělých, kteří se již pohybují na trhu práce a rozhodli se vrátit zpět do formálního vzdělávání. Analyzuje jejich motivaci ke studiu na vysoké škole, překážky se kterými se dospělí studující musí potýkat a zabývá se jejich očekáváním po absolvování studia, což je cílem diplomové práce. Teoretická část představuje koncept celoživotního učení a dospělého jedince, jako účastníka formálního vzdělávání. V empirické části jsou prezentovány výsledky vlastního dotazníkového šetření.

Klíčová slova:	Celoživotní učení, vzdělávání, dospělý jedinec, motivace
Title of Thesis:	Formal higher education for adults at work
Annotation:	The diploma thesis deals with the current topic of adult education, specifically adults who are already in the labor market and are changing back to formal education. It analyzes their motivation to study at university, the obstacles that adult students have to face and considers their expectations after graduation, which means taking the goal of the thesis. The theoretical part presents the concept of lifelong learning and the adult as a participant in formal education. The empirical part presents the results of our own questionnaire survey.
Keywords:	Lifelong learning, education, adult, motivation
Názvy příloh vázaných v práci:	Dotazník
Počet literatury a zdrojů:	44
Rozsah práce:	66 stran

OBSAH

OBSAH.....	6
ÚVOD	8
1 CELOŽIVOTNÍ UČENÍ	10
1.1 POJMOVÉ VYMEZENÍ, VZNIK A REALIZACE	11
1.2 ETAPY A FORMY CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ.....	14
1.3 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH V RÁMCI CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ..	16
2 DOSPĚLÝ JEDINEC JAKO ÚČASTNÍK FORMÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ..	18
2.1 POJETÍ DOSPĚLÉHO JEDINCE.....	18
2.2 SPECIFIKA VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	19
2.3 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH Z POHLEDU SOCIÁLNÍCH VÝZKUMŮ A STATISTICKÝCH ŠETŘENÍ.....	21
2.4 NETRADIČNÍ STUDENTI V TERCIÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	23
3 MOTIVACE A PŘEKÁŽKY VE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	25
3.1 VYMEZENÍ POJMU MOTIVACE.....	25
3.2 MOTIVACE DOSPĚLÝCH K ÚČASTI NA FORMÁLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	27
3.2.1 VÝSLEDKY SOCIÁLNÍCH VÝZKUMŮ	28
3.2.2 PŘEKÁŽKY VE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH.....	29
4 VÝZKUMNÁ ČÁST	30
4.1 METODOLOGIE VÝKUMNÉHO ŠETŘENÍ	30
4.2 CÍL VÝZKUMNÉ PRÁCE	30
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY, HYPOTÉZY.....	31
4.4 SOUBOR RESPONDENTŮ	33
4.5 METODA A TECHNIKA SBĚRU DAT.....	34
4.6 POSTUP ZPRACOVÁNÍ DAT	35
5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT.....	36
5.1 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU	36
5.2 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ.....	39

6 DISKUZE.....	51
ZÁVĚR.....	53
BIBLIOGRAFIE.....	55
SEZNAM TABULEK	59
SEZNAM GRAFŮ	60
PŘÍLOHY.....	61

ÚVOD

V dnešní době, která je charakteristická výrazným rozvojem moderních informačních a komunikačních technologií snad nikdo nepochybuje o nutnosti celoživotního vzdělávání a učení se. Souhlasím s Mazouchem a Fischerem (2011), že znalosti, schopnosti a dovednosti získané v minulosti rychle stárnou, a proto je v zájmu každého jedince tyto znalosti, schopnosti a dovednosti stále aktualizovat a rozvíjet. Vyšší vzdělání jedince není přínosem jen pro něj samotného, kdy jeho hlavním benefitem je zejména lepší uplatnění na trhu práce a tím nižší riziko nezaměstnanosti. Je ale také přínosem pro celou společnost ve formě vyššího HDP a zdravější populace.

Diplomová práce se věnuje motivaci, jež vedla dospělé zpět k formálnímu vzdělávání na Univerzitě Palackého v Olomouci. Jelikož jsem sama účastníkem formálního vzdělávání a ke vstupu do vzdělávání mě vedly určité důvody, motivaci vnímám jako pro další studium mimořádně důležitou. U motivace má smysl se zabývat, co dospělé vede k tomu, aby se dále vzdělávali, i když již mají pracovní praxi. Cílem této práce je analyzovat motivaci dospělých ke studiu na vysoké škole. Dále identifikovat překážky, se kterými se musí účastníci vzdělávání v rámci svého studia potýkat a představit očekávání dospělých po absolvování studia.

Diplomovou práci tvoří část teoretická a empirická. Teoretická část práce se věnuje konceptu celoživotního učení. Zaměřuje se na dospělé jedince jako účastníky formálního vzdělávání a objasňuje jejich účast na vzdělávání. Dále se teoretická část práce věnuje motivaci, konkrétně motivaci dospělých k účasti na vzdělávání a v neposlední řadě i překážkám ve vzdělávání dospělých.

V empirické části práce jsou formulovány výzkumné otázky a hypotézy, přiblížen výzkumný soubor, výzkumná metoda a nástroj sběru dat. Následně jsou výsledky z výzkumného šetření prezentovány a poté následuje shrnutí výsledků dotazníkového šetření.

1 CELOŽIVOTNÍ UČENÍ

Žijeme ve společnosti, kde vědění, kvalifikace a dosažené vzdělání jsou klíčovými a významnými prvky jak pro jedince samotného, tak i pro celou společnost (Petrušek, 2006, s. 408-409). Moderní společnosti zdůrazňují význam celoživotního učení jak z pohledu společnosti, tak i jedince, ať už po stránce vzdělanostní, ekonomické nebo sociální. Konceptu celoživotního učení se věnuje první kapitola této práce.

Jak uvádí Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ „cílem vzdělávání v následující dekádě je základními a nepostradatelnými kompetencemi vybavený a motivovaný jedinec, který dokáže v co nejvyšší míře využít svůj potenciál v dynamicky se měnícím světě ve prospěch jak svého vlastního rozvoje, tak s ohledem na druhé a ve prospěch rozvoje celé společnosti“ (MŠMT, 2020, s. 16). V dnešních moderních státech představují lidské zdroje bohatství a potenciál dané společnosti. Investice do vzdělávání přináší kromě jiných společenských benefitů výrazné ovlivnění kvality života (NUV, 2011-2021).

Výše uvedené plně koresponduje s cílem této práce. Diplomová práce se věnuje dospělým studujícím, kteří jsou ke studiu motivováni a chtějí se dále rozvíjet. Jsou konfrontováni překážkami, které musí v rámci svého studia překonávat a zajisté očekávají změny, jež pozitivně ovlivní kvalitu jejich života ať už v osobním nebo pracovním životě.

1.1 POJMOVÉ VYMEZENÍ, VZNIK A REALIZACE

„Celoživotní vzdělávání umožňuje člověku, aby v kterémkoli okamžiku své životní cesty vstoupil do vzdělávacího procesu a odstranil pocíťované mezery ve svém vzdělání“ (Bočková, 2000, s. 9).

Dle Národního rozvojového plánu ČR 2007-2013 je koncept celoživotního učení chápán jako učení, které není již omezeno pouze na počáteční vzdělávání, ale znamená propojení počátečního vzdělávání s dalším vzděláváním. Toto vzdělávání je dostupné všem osobám, které vstoupily na trh práce a funguje jako nejúčinnější prostředek k zabezpečení ekonomického růstu, konkurenceschopnosti ekonomiky, sociální soudržnosti, růstu životní úrovně obyvatel a tím i zlepšení jejich kvality života. Realizace celoživotního učení vede k prosperitě celé společnosti. Nutná je podpora rozvoje dalšího vzdělávání a jeho propojení s počátečním vzděláváním, jenž bude otevřené všem, kdo o něj projeví zájem (MMR, 2006, s. 55).

Celoživotní učení (lifelong learning) představuje zásadní změnu pojetí vzdělávání, kdy všechny možnosti učení jsou chápány jako jediný propojený celek, který nabízí rozmanité a čtené přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různě a kdykoliv během života (Palán & Langer, 2008, s. 101). Součástí celoživotního učení je celoživotní vzdělávání, jež je chápáno jako plánované, cílevědomé, institucionalizované a společensky významné a které je cílem a koncepcí dnešní vzdělávací politiky a politiky rozvoje lidských zdrojů (Průcha, 2009, s. 29). Jak uvádí Palán (1997) v dnešní době se upouští od pojmu celoživotní vzdělávání a je více užíváno termínu celoživotní učení. Termín celoživotní učení zdůrazňuje

aktivní přístup jedince a učení je chápáno jako propojený celek, který umožňuje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním. Dále umožňuje získávání kvalifikací a kompetencí během celého života. Celoživotní učení umožňuje člověku vzdělávat se v různých stádiích jeho rozvoje. Tento rozvoj je limitován jeho možnostmi, které jsou v souladu s jeho zájmy, úkoly nebo potřebami (s. 17). Pojem celoživotní učení obsahuje veškeré učební aktivity v průběhu života jedince. Jeho cílem je rozvoj znalostí, dovedností a kompetencí člověka. Umožňuje jeho osobní růst a uplatnění jak v profesním životě, tak i v občanském životě (Průcha, 2009, s. 29).

Dle Evropské komise a členských států je celoživotní učení cílevědomá, neustálá vzdělávací činnost, jejímž cílem je zlepšovat znalosti, dovednosti a kompetence (European, 2000). Zároveň s pojetím celoživotního učení se v poslední době používá i termínu „všeživotní“ (lifewide“) učení, které bere v potaz to, že učení probíhá v celé délce a šíři života (MŠMT, 2007). Všeživotní učení je jednou z dimenzí celoživotního učení (Veteška & Vacínová, 2011, s. 50).

Idea celoživotního vzdělávání a učení nevznikla až v současné době. Myšlenky celoživotního rozvoje sahají až do období antiky, židovské kultury a lze je nalézt i v neevropských kulturách. Své obnovy se dočkaly v období renesance, humanismu nebo osvícenství. Za představitele koncepce celoživotního učení lze považovat J. A. Komenského, který spojil filozofické představy s pedagogikou a didaktikou (Průcha, 2009, s. 29). Zvláště ve svém díle *Obecná rozprava o nápravě lidských v částí Pampaedia* předešel dobu o několik století, kdy poukazoval na nutnost, možnost a snadnost vzdělávání všemu a všech bez jakékoliv diskriminace (Palán & Langer, 2008, s. 12). Za zakladatele dnešního pojetí celoživotního vzdělávání považujeme Eduarda Lindemana

a Basila Yeaxlee. Oba autoři shrnuli základní myšlenky vzdělávání: učení je integrální součástí života a nikdy nekončí. Nezastupitelnou roli tvoří vzdělávací systém. Vzdělávání nemá být omezeno pouze na vzdělávací zařízení, ale musí být podporováno všemi společenskými institucemi, odbory atd. Vzdělání by mělo vzít v potaz také zájmy, potřeby a zkušenosti jedince, a ne pouze vycházet z dané učební osnovy. Nemělo by se týkat pouze povolání, ale i personálního rozvoje ve společnosti druhých lidí (Průcha, 2009, s. 29).

Realizace celoživotního učení si klade za cíl několik významných úkolů, které popisuje Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, tzv. Bílá kniha (MŠMT, 2001). Prvním úkolem je vytvoření základny pro celoživotní učení zvýšením účasti na předškolním vzdělávání. Dále zkvalitnění a zmodernizování základního vzdělávání, rozšíření programů středního vzdělávání a zvýšení účasti v těchto programech a na závěr budování efektivních podpůrných a evaluačních systémů. Druhý úkol konceptu celoživotního učení si klade za cíl vytvoření vazeb mezi učením a prací. Umožní tak pružnější přechody mezi vzděláváním, odbornou přípravou a zaměstnáním. Dalším úkolem je vymezení a převzetí odpovědnosti všech zúčastněných v rámci vzdělávacího systému a to jak na místní, regionální či celostátní úrovni. A na závěr posledním čtvrtým úkolem je vytváření stimulů pro investování do lidského kapitálu. Umožní tak získávání financí pro terciární vzdělávání a také rozvoj aktivních programů zaměstnanosti. Úprava daňové politiky má pomoci zvýhodnit investici do vzdělávání (s. 17).

Podle Strategie celoživotního učení ČR je nejdůležitější vizí celoživotního učení pro Českou republiku poskytnout všem bez jakéhokoliv rozdílu, v průběhu jejich života příležitosti k získávání kvalifikací, které jsou a budou uplatnitelné na trhu práce a možnosti zdokonalovat své klíčové kompetence

potřebné pro uplatnění jak na trhu práce, tak i v osobním a občanském životě (MŠMT, 2007).

1.2 ETAPY A FORMY CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ

Celoživotní učení je považováno v ideálním pojetí za nepřetržitý proces, kdy jeho hlavní podmínkou je připravenost a ochota jedince se učit. V této souvislosti se setkáváme s tím, že nejdůležitější je schopnost učit se. Proto celoživotní učení včetně změn vzdělávacích strategií na evropské úrovni představuje pozitivní změnu, kdy již hovoříme o celoživotním učení nikoliv o vzdělávání. Kladen je důraz i na vzdělávací aktivity. Ty nemají organizovaný ráz, např. samostatné učení nebo učení při práci (Veteška, 2010, s. 18). Patří sem činnosti, které dospělým nahrazují, doplňují nebo rozšiřují jejich počáteční vzdělávání (Bednaříková, 2010, s. 55).

Celoživotní učení členíme do dvou etap. První etapou v životě člověka je počáteční vzdělávání a druhou etapou jedince je další vzdělávání. **Počáteční vzdělávání** - vzdělávání probíhá v mladém věku a končí ukončením povinné školní docházky nebo vstupem na trh práce. Zahrnuje základní vzdělávání, střední vzdělávání a terciární vzdělávání (MŠMT, 2007). **Další vzdělávání** - jedná se o vzdělávání dospělých, kteří absolvovali určitý vzdělávací stupeň (počáteční vzdělávání) (Palán & Langer, 2008, s. 41). K formám celoživotního učení kromě formálního vzdělávání, řadíme neformální vzdělávání a informální učení (MMR, 2006, s. 55). Jedná se tedy o proces záměrného rozvíjení vědomostí, dovedností, postojů, zájmů, které jsou nutné pro plnohodnotný pracovní i mimopracovní život a pro výkon životních a společenských rolí dospělého jedince (Bednaříková, 2010, s. 56). Další

vzdělávání dospělých tedy probíhá jako: řádné školské vzdělávání dospělých (distanční vzdělávání, kombinované vzdělávání), další profesní vzdělávání, občanské vzdělávání a zájmové vzdělávání (Palán & Langer, 2008, s. 41). Vzdělávání dospělých ve školských zařízeních, jejichž cílem je získání formálního stupně vzdělání v rámci celoživotního učení se považuje za pokračování počátečního vzdělání (MŠMT, 2007).

Celoživotní učení znamená tedy formální, neformální a informální vzdělávání. Tyto formy učení se v průběhu celého života doplňují a prolínají (Veteška & Vacínová, 2011, s. 51).

- **Formální vzdělávání** - je realizováno ve vzdělávacích institucích. Legislativně jsou vymezeny funkce, cíle, obsahy, organizační formy a způsoby hodnocení. Zahrnuje na sebe navazující vzdělávací stupně (základní vzdělání, střední vzdělání, střední vzdělání s výučním listem, střední vzdělání s maturitou, vyšší odborné vzdělání, vysokoškolské vzdělání). Po absolvování vzdělávání účastníci obdrží příslušné osvědčení (vysvědčení, diplom apod).
- **Neformální vzdělávání** - umožňuje získání vědomostí, dovedností, které mohou účastníkovi zlepšit jeho společenské i pracovní uplatnění. Bývá realizováno v zařízeních zaměstnavatelů, soukromých vzdělávacích institucích, neziskových organizacích apod. Lze sem řadit i organizované volnočasové aktivity pro děti, mládež a dospělé, výuku cizích jazyků, počítačové kurzy nebo rekvalifikační kurzy. Neformální vzdělávání nevede k získání stupně vzdělání.
- **Informální učení** – je proces, který vede k získávání vědomostí, osvojování dovedností, postojů a kompetencí z každodenních zkušeností, činností v práci, v rodině nebo ve volném čase. Informální učení zahrnuje i sebevzdělávání, zde však jedinec nemá možnost si ověřit nabyté znalosti

a dovednosti. Toto vzdělávání je neorganizované, zpravidla nesystematické a institucionálně nekordinované (MŠMT, 2007).

Propojení a rovnoprávnost formálního, neformálního a informálního učení zdůrazňuje již zmiňované všeživotní učení (Veteška & Vacínová, 2011, s. 50).

1.3 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH V RÁMCI CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ

Vzdělávání dospělých lze chápat jako vzdělávací proces dospělé populace, který zahrnuje všechny vzdělávací aktivity realizované buď ve školských zařízeních, kdy cílem je získání určitého stupně vzdělání nebo jako další vzdělávání či vzdělávání seniorů. Je to proces cílevědomého a systematického zprostředkování, osvojování a upevňování znalostí, dovedností a postojů osob, jež ukončily školní vzdělávání a vstoupily na trh práce (Palán, 1997, s. 130). Je to celoživotní proces, ve kterém se člověk neustále přizpůsobuje změnám ať už ekonomického, kulturního, společenského nebo politického života (Palán & Langer, 2008, s. 95). Vzdělávání dospělých jako součást celoživotního učení je v dnešní společnosti chápáno jako užitečné a nezbytné. Minulostí je doba vývoje společnosti, kdy byla zvykem nejdříve škola, práce a poté důchod. Dříve oddělené etapy se vzájemně prolínají a v průběhu života jedince střídají. Velký význam je kladen na nikdy nekončící vzdělávání jako předpokladu rozvoje a růstu v neustále měnícím se prostředí (Palán & Langer, 2008, s. 82).

Důvodů proč se dospělí lidé vzdělávají je mnoho, jako nejvýznamnější důvody lze uvést druhou vzdělávací šanci pro ty, kteří nezískali vzdělání podle svých potřeb, nebo v danou chvíli svého života neměli o vzdělání zájem. Dále to

může být snaha zvýšit si kompetence a kvalifikace, odborné vzdělávání, individuální rozvoj osobnosti, rozvoj schopností vyplňovat sociální role v rodině, v sociálním životě a v neposlední řadě rozvoj spojený se sociálním cítěním a výchovou k občanství (Beneš, 2014, s. 37).

Z těchto motivů považuji za nejvýznamnější především druhou vzdělávací šanci, snahu zvýšit si kompetence a kvalifikace a osobnostní rozvoj. Nejvýznamnější důvody k započetí dalšího vzdělávání se opakují napříč obory. Další motivy jsou předmětem výzkumného šetření této práce.

Z výše uvedeného lze říci, že celoživotní učení je neustále trvající a nikdy nekončící proces, u kterého je nutná především ochota jedince se dále vzdělávat, což plně koresponduje s cílem práce. Objektem šetření jsou dospělí, kteří již vstoupili na trh práce a po určité době na pracovním trhu se rozhodli vrátit zpět ke vzdělávání.

2 DOSPĚLÝ JEDINEC JAKO ÚČASTNÍK FORMÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Dospělému jedinci jako účastníku formálního vzdělávání se věnuje druhá kapitola práce. Představuje specifika vzdělávajících se dospělých a věnuje se jejich účasti na formálním vzdělávání. Závěr kapitoly je věnován netradičním studentům.

2.1 POJETÍ DOSPĚLÉHO JEDINCE

Stěžejní cílovou skupinou práce je dospělý jedinec. Vymezení pojmu dospělého je nejednoznačné. Lze však na něj nahlížet z několika úhlů pohledu. Legislativně v České republice je dospělý ten, kdo dosáhl věku 18 let (Palán & Langer, 2008, s. 38). Sociologie vnímá dospělého jako toho, kdo je schopen biologické a sociokulturní reprodukce (Nešpor, 2017). V psychologii z pohledu biologického vymezení je hlavní dominantou fyzická zralost (Vágnerová, 2007, s. 9). Období dospělosti se též nazývá obdobím stabilizace a začíná 21. rokem života a trvá do 60. roku života člověka (Nakonečný, 2003, s. 378). Andragogika vnímá jako dospělého člověka jedince, který dosáhl biologické, psychické, ale zejména sociálně-ekonomické zralosti (Bednaříková, 2010, s. 17). Dospělý člověk se vyznačuje tím, že je vyspělý, sociálně, psychicky, biologicky, ekonomicky zralý a má minimálně základní vzdělání (Palán & Langer, 2008, s. 38). Pro toto období je zřejmá značná diverzifikace psychosociálního vývoje a to jak v případě osobní volby jedince, nebo tlaku jiných okolností. Mladý člověk se dostává do mnoha nových sociálních situací, které musí zvládnout (Vágnerová, 2007, s. 12).

Základními znaky dospělosti podle Bednaříkové (2010) jsou především biologická zralost. Tedy schopnost být rodičem. Citová zralost, jež znamená citové odpoutání se od závislosti na rodičích. Dále je to mentální zralost. Tedy schopnost přijímat odpovědnost za výkon svých rolí. Sociologická zralost schopnost rozeznat své sociální potřeby a tyto potřeby naplňovat a také sociální zralost, jež znamená stát se ekonomicky nezávislým (s. 17).

2.2 SPECIFIKA VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Vzdělání se účastní učící se dospělý jedinec, jenž se aktivně podílí na vzdělávání. Skupina vzdělávajících je různorodá. Liší se jak věkem, různorodostí společenských pozic, úrovní psychického vývoje, tak různými motivy, které je spojují tím, že se účastní vzdělávání. Role učícího není jejich primární rolí, v životě plní jiné další role. Disponují širokým zkušenostním základem, zaměřují se na učení, z něhož plyne okamžitý zisk. Úspěšné plnění různých sociálních rolí dává dospělým pocit sebeúcty a nezávislosti. Společnými znaky dospělých účastníků vzdělávání jsou především ustálené chování, stabilizovaný systém hodnot, vytvořený životní způsob, preference praxe a obvykle kritický přístup k teorii. Disponují různorodostí životních a pracovních zkušeností. Jako možné překážky ve vzdělávání lze uvést obtížnější soustředěnost, která může být způsobena pracovními, rodinnými, osobními, ale i jinými důvody a také změny v senzomotorických a paměťových funkcích (Bočková, 2000, s. 17, Hladílek, 2009, s. 148).

Vzdělání lze chápat jako výsledek ukončeného procesu vzdělávání. Je jedním z hlavních prostředků mobilizace, navýšení kulturního kapitálu

a stává se účinným potencionálem ekonomického růstu (Bednaříková, 2010, s. 47).

Odlišností vzdělávání dospělých od předchozího vzdělávání je především v roli účastníka vzdělávání. Pozornost je proto věnována jeho studijním předpokladům, motivům, vůli a umění se učit (Hladílek, 2009, s. 147).

Specifika vzdělávání dětí a dospělých:

- vzdělávání je chápáno jako příprava na život/ vzdělávání je doprovodný jev života;
- zaměření na vzdělávací normativy/na potřeby účastníka;
- kontrola chování/pomoc při řešení životních problémů;
- důraz na výchovu/ důraz na péči;
- převládající univerzalita/ individuální přístup (Palán & Langer, 2008, s. 51).

V průběhu života a v souvislosti s přibývajícím věkem dochází u dospělých ke změnám smyslových orgánů (slábne zrak, zhoršuje se sluch), psychomotorických problémů (problémy s koordinací, obratnosti aj.), ale poznávací funkce jako je vnímání, paměť, myšlení bývají zachovány, pokud jsou využívány a trénovány. Způsobnost učit se je věkem modifikována, ale neztrácí se, pouze se mění (přesun paměti z mechanické na logickou, přesnost a jistota nahrazují rychlost apod.) (Bednaříková, 2012, s. 16). U dospělých převažuje potřeba praktického myšlení, která dosahuje vrcholu kolem 35. až 40. roku věku, proto se dospělí často vyznačují praktickým až pragmatickým přístupem ke vzdělávání, v němž hledají účel, cíl, smysl a materiální efekt (Hladílek, 2009, s. 144).

2.3 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH Z POHLEDU SOCIÁLNÍCH VÝZKUMŮ A STATISTICKÝCH ŠETŘENÍ

Koncept celoživotního učení se stává od poloviny 90. let jedním z ústředních témat politik Evropské unie a jejích členských států. Pro vyhodnocování a úspěšnost strategie v oblasti celoživotního učení byly statistickým úřadem Evropské Unie Eurostatem monitorovány oblasti vzdělávání a celoživotního učení. Kromě *Adult Education Survey* (AES) (známé pod českým názvem jako *Šetření o vzdělávání dospělých*) jsou údaje o celoživotním učení sbírány v *Continuing Vocational Training Survey* (CVTS), v České republice známé jako *Šetření o vzdělávání zaměstnaných osob*. Šetření (AES) je realizováno v členských zemích EU na základě nařízení Evropského parlamentu a Rady (ES) č. 452/2008. Pilotní výzkum proběhl v letech 2007-2008. Zkušenosti z těchto počátečních šetření byly následně využity ke zdokonalování nástrojů, metodologie a k přípravě prvního opakujícího se šetření (AES). Na základě těchto rozhodnutí musí členské země poskytovat každých pět let prostřednictvím výběrového šetření údaje o účasti a neúčasti dospělých na celoživotním učení. Vzorek respondentů je vymezen věkovou hranicí 25-64 let a výsledky šetření pomáhají k získání informací o míře zapojení dospělé populace do vzdělávání (ČSÚ, 2018).

Z výzkumu, jenž proběhl v roce 2009 a byl zaměřený na účast dospělé populace v rámci celoživotního vzdělávání vyplynulo, že téměř 10 % dospělé populace v Evropě se účastnilo nějaké formy formálního či neformálního vzdělávání. Rada EU předpokládá, že referenční úroveň v celoživotním vzdělávání by se do roku 2020 měla pohybovat okolo 15 % (Kocanova, Giulia, & Borodankova, 2011). V šetření, které bylo publikováno v roce 2019 (OECD, 2019), bylo zjištěno, že v zemích OECD se průměrně 47 % dospělé populace

ve věku 25-64 let zúčastnilo formálního nebo neformálního vzdělávání 12 měsíců před průzkumem. Nejvyšší podíl je zaznamenán u Rakouska, Nizozemska, Švédska, Švýcarska, kdy tento podíl je 60 a více %. Naopak méně než 25 % se účastnilo formálního nebo neformálního vzdělávání Řecko a Turecko. Z těchto dat jednoznačně vyplývá, že vzdělávání je prioritou pro společnosti napříč světadíly a trendem je neustále zvyšovat si kvalifikaci.

Z výzkumu *Labour Force Survey*, který proběhl v roce 2018 vyplývá, že se do celoživotního učení v rámci České republiky zapojilo 8,5 % dospělých ve věkovém rozmezí 25–64 let a to je méně než evropský průměr, který dosahuje 11,1 %. Česká republika tímto zaujímá 16. místo z 28 členských států (Dobeš, 2019).

Jak uvádí Rabušic & Rabušicová (2006) ve svém výzkumu *Učení dospělých 2005*, se pouze méně než 9% respondentů ve věkovém rozmezí 20-65 let vrací k formálnímu studiu. Jak autoři zdůvodňují, lidé mají tendenci následovat tradiční model tj. dokončit povinnou školní docházku a ti, kteří chtějí pokračovat ve vzdělání činí okamžitě. Většina uzavírá studium, jakmile dosáhne své vzdělanostní úrovně a pouze malá část se po určité době vrací do školy.

Z výstupu výzkumného projektu *Vzdělávání dospělých v různých fázích životního cyklu: priority, příležitosti a možnosti rozvoje*, které bylo publikováno v roce 2006 vyplývá, že 8,7 % dospělých respondentů pokračovalo po určité době ve studiu v rámci formálního vzdělávání (Šedřová & Novotný, 2006, s. 143).

V roce 2007 se v České republice účastnilo formálního vzdělávání 9,8 % dospělých ve věkovém rozmezí 25-34 let. Ve věku 35-49 let to bylo 3,1 % a v rozmezí 50-64 let to bylo 0,6 % dospělé populace (ČSÚ, 2009).

Zajímavé je, že představené výzkumy se nejčastěji zabývají cílovou skupinou vymezenou věkovou hranicí 25-64 let. Výjimku tvoří *Další vzdělávání dospělých – 2007* (ČSÚ, 2009), kdy věkové rozmezí je rozděleno do 3 skupin, kdy se nabízí možnost srovnat výsledky tohoto šetření s výsledky dotazníkového šetření výzkumného souboru této práce.

Míra účasti dospělé populace starší 24 let v terciárním vzdělávání byla v roce 2018 v zemích OECD 2,3 %. V České republice se účast na terciárním vzdělávání v ten samý rok pohybovala okolo 1,5 % (OECD, 2020).

2.4 NETRADIČNÍ STUDENTI V TERCIÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Pod pojmem netradiční student se ve světové odborné literatuře skrývá pestrá plejáda významů (Brücknerová & Rabušicová, 2019, s. 37). Ve většině odborné literatury se setkáváme s tím, že se tento pojem vztahuje na studenty ve věku 25 let a více a bývá použit k označení různých charakteristik studentského původu včetně etnického a socioekonomického statusu (Kim, 2007). Může se týkat skupin studentů, kteří přicházejí na vysoké školy ze znevýhodněných sociálně-ekonomických podmínek, kteří trpí dlouhodobým zdravotním handicapem nebo jsou z nějakého důvodu ohroženi neúspěchem ve studiu (Gilardi & Guglielmetti, 2011).

Podobnou definici nabízí Jinkens (2009), kdy za tradiční studenty považuje studenty mladší 24 let a netradičními studenty jsou považováni studenti starší 24 let. Nelze však s určitostí identifikovat podle věku, zda studenti jsou tradiční nebo netradiční. Někteří studenti mohou mít vlastnosti tradičního studenta po celý svůj život, a jiní mohou vykazovat netradiční vlastnosti již v raném životě. Tradiční studenti mohou vykazovat více motivace ke studiu, jedná o studenty, kteří absolvovali střední školu a studují vysokou školu jen proto, že je to další věc v jejich životě (na rozdíl od práce), zatímco netradiční studenti mají jiné myšlení v tom, jak toto vzdělávání vnímají, jeho hodnotu, co je a není důležité. Věk není pouze sám o sobě faktorem k rozlišení těchto studentů. Události měnící život mohou také odlišit tradiční studenty od netradičních studentů.

Co se týká specifika samotného studia, tak u netradičních studentů, kteří se musí identifikovat s novou životní rolí hraje významnou úlohu kromě studijní motivace také studium samotné (jejich přístup ke studiu, studijní výsledky a schopnost vyrovnávat se stresem, který studium přináší) a sociální interakce během studia. Potenciál těchto studentů je v jejich uvědomělosti a na učení více zaměřeném přístupu ke studiu. Také dosahují lepších výsledků než tradiční studenti a lépe se jim daří vyrovnávat se se studijní zátěží. Netradiční studenti přinášejí výzvu i pro vysokoškolské učitele a to zvyšováním kvality, jenž spočívá v tom, že pracovní a životní zkušenosti těchto studentů nutí vysokoškolské učitele k průběžné aktualizaci obsahů všude tam, kde se vyučovaný obor dotýká praxe. Dalším bonusem je, že netradiční studenti disponují zkušenostmi z praxe a mohou tak přispívat k užšímu propojení mezi terciárním vzděláváním a praxí (Brücknerová & Rabušicová, 2019, s. 42-45).

3 MOTIVACE A PŘEKÁŽKY VE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Třetí kapitola se věnuje motivaci a motivaci dospělých k účasti na formálním vzdělávání.

3.1 VYMEZENÍ POJMU MOTIVACE

Učení se dospělých je vnímáno jako komplexní jev a něco jako nemotivované učení vůbec neexistuje. Proto, aby učení vůbec nastalo, musí být přítomna motivace, která nebývá vždy úplně zřejmá (Dellen, 2012, s. 16, 21).

Lidé se nějakým způsobem chovají a jednají. Toto chování a jednání probíhá určitým způsobem s nějakou intenzitou a směřuje k dosažení určitého cíle. Lze říci, že motivace je procesem energetizace, řízení a udržování jednání. Stav nutící více či méně k vědomému dosažení cíle, provázený určitou mírou vnitřního napětí (Nakonečný, 2003, s. 195). Jak uvádí Palán (1997) motivace je dynamický intrapsychický proces. Je to vzájemný vztah a souhrn hybných faktorů (motivů) (s. 72). Je to souhrn vnitřních a vnějších faktorů, které aktivují lidské jednání a dávají tomuto jednání určitý směr. Řídí jeho průběh a ovlivňují také reagování jedince na jeho vlastní jednání a jeho vztahy k ostatním lidem (Průcha, Walterová, & Mareš, 2008, s. 127). Motivaci lze studovat ze dvou hledisek. A to jako motivaci vnitřní a vnější, kdy první z nich chápe motivy jako vnitřní mentální pohnutky a druhý přístup se snaží zjistit do jaké míry vnější podněty ovlivňují lidské chování, jež označujeme jako incentive neboli pobídky (Plháková, 2004, s. 319).

Motivy jsou tedy pohnutky, vnitřní psychologické příčiny chování, které stojí za motivačními stavy a procesy a způsobují jak vědomě, tak nevědomě zaměřené chování jedince. Motiv lze označit i jako vnitřní důvod úsilí, chtění nebo přání (Nakonečný, 2003, s. 322). Vznik motivu je ovlivněn jak vnitřním psychickým stavem jedince, tak i vnějšími podněty. V případě vnitřního stavu je zdrojem motivu potřeba, jejím cílem je stimulace člověka, jež vede k jeho uspokojení. Vnější podmětem může být pobídka, jež přichází z venku a která vyvolá vznik potřeby a s ní související motiv. Cílem těchto pobídek je, aby člověk dělal to, co je nutné a tím předešel problémům, anebo za odměnu získal něco, co ho uspokojí (Vágnerová, 2016, s. 330). Realizace motivu bývá obvykle sociálně podmíněná, může to být touha po uznání, obava z trestu, ze selhání nebo ztráta prestiže (Palán, 1997, s. 72). Interakce vnitřních a vnějších činitelů určuje dynamiku procesu motivace. V této dynamice motivace se uplatňují dva základní principy motivace a to:

- princip hédonismu (slasti);
- princip psychického ekvilibria (rovnováhy) sloužící k udržení psychické rovnováhy a k odstraňování vnitřních rozporů mezi stavem „je“ a stavem „má být“, jež jsou hnací silou myšlení i jednání. Jako výchozí motivační stav je stav nedostatku – potřeby, jež má být odstraněna.

Vznik potřeby je signalizován nepříjemnými emocemi a její uspokojení je signalizováno příjemnými emocemi (Nakonečný, 2003, s 207-208).

Vzdělávací potřeba je stav ať již uvědomovaný nebo neuvědomovaný, kdy jedinec pociťuje, že má nedostatek znalostí a dovedností pro zachování psychických nebo společenských funkcí. Tyto potřeby vznikají v průběhu života a na popud jednotlivce, kde cílem je dosažení rovnováhy mezi jeho možnostmi a možným sociálním a pracovním uplatněním (Palán, 1997, s. 128). Vzdelávací potřeby mají dimenzi *objektivní a subjektivní*. Objektivní dimenze je určována zvenku (např. požadavek zaměstnavatele). Subjektivně

pociťovaná vzdělávací potřeba se dále člení na dva typy. První typ je potřeba vnímaná jako tlak okolí (představa jedince o požadavcích na trhu práce), druhý typ zastupují potřeby vnímané jako vnitřní tlak (snaha o osobní rozvoj, uspokojení) (Šedřová & Novotný, 2006, s. 142).

3.2 MOTIVACE DOSPĚLÝCH K ÚČASTI NA FORMÁLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Vstup dospělých zpět do vzdělávacích institucí je podmíněn vznikem motivů. Většinou to je více navzájem propojených motivů, z nichž jeden je dominantní. Výčet motivů k účasti na dalším vzdělávání uvádí Beneš (2014):

- sociální kontakt – snaha navázat kontakty, potřeba přátelství spřízněných lidí;
- sociální podněty – snaha získat prostor nezatížený každodenními tlaky;
- profesní důvody – zde se jedná zejména o rozvoj vlastní pozice v zaměstnání;
- participace na politickém, komunálním životě;
- vnější očekávání – doporučení zaměstnavatele, přátel;
- kognitivní zájmy – získávání vlastních znalostí (s. 105).

Proč se dospělí lidé dále vzdělávají může souviset s jejich pracovním zařazením, pracovním postavením a budoucí perspektivou. Studující od absolvování očekávají:

- změny v pracovním zařazení, kariérním růstu;
- změnu v obsahu práce;
- uznání kvalifikace ve vztahu k pracovní pozici (rekvalifikace, splnění kvalifikačních požadavků, certifikace atd. (Hladílek, 2009, s. 145-146).

3.2.1 VÝSLEDKY SOCIÁLNÍCH VÝZKUMŮ

Výsledky výzkumu *Učení dospělých 2005* ukazují, že hlavní motivací dospělých k dalšímu formálnímu vzdělávání je motivace pracovní, a to touha zlepšit si pracovní příležitosti u 53 %, nebo požadavek stanovený jejich zaměstnavatelem u 17 % dotazovaných. Následujícím důvodem návratu dospělých do formálního vzdělávání byl osobní rozvoj 23 % (Rabušicová & Rabušic, 2006).

Z výstupů AES za rok 2016 je zřejmé, že hlavním důvodem pro vstup dospělých ve věkovém rozmezí 25 až 69 let do formálního vzdělávání, je snaha zlepšit si kariérní vyhlídky, to uvedlo 69 % dotazovaných. Následuje získání osvědčení (výučního listu, maturitního vysvědčení, diplomu apod.) u 66 % respondentů a za zmínění určitě stojí prohloubení znalostí/dovedností v oblasti, která je zajímavá u 50 % dotazovaných (ČSÚ, 2018).

Z výstupu výzkumného projektu *Vzdělávání dospělých v různých fázích životního cyklu: priority, příležitosti a možnosti rozvoje* z roku 2006, byla hlavním motivem snaha o zlepšení možnosti pracovního uplatnění u 52,9 % a u 17 % respondentů se jednalo přímo o požadavek zaměstnavatele. Pouze 22,8 % respondentů uvedlo jako hlavní motiv svého studia snahu o osobní rozvoj. Lze tedy říct, že hlavní motiv pro vstup dospělých do formálního studia je profesního charakteru. Záměr věnovat se formálnímu studiu v budoucnosti vyjádřilo 9,7 % respondentů, kdy hlavní motivací je opět motivace pracovní. 63,3 % respondentů tímto způsobem usiluje o zlepšení možnosti pracovního uplatnění. (Šedřová & Novotný, 2006, s. 144).

Lze tedy shrnout, že dospělí lidé, jež se účastní formálního vzdělávání si uvědomují nutnost neustálého vzdělávání se. Vzdělání v dnešní společnosti představuje významnou hodnotu. Poznatky, vědomosti nabyté v minulosti v dnešní neustále měnící se společnosti nestačí. Hlavní motivy proč dospělí lidé opět vstupují do formálního vzdělávání se týkají pracovní oblasti a to snaze zlepšit si pracovní příležitosti na trhu práce.

3.2.2 PŘEKÁŽKY VE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Tato část kapitoly se zaměřuje na překážky, které dospělí vnímají v souvislosti s jejich studiem. Je zřejmé, že opětovný vstup do školského vzdělávání s sebou přináší spoustu komplikací, protože zde dochází ke střetu mezi novou rolí studenta a rodiče, zaměstnance aj., s nimiž se tito studenti musí vyrovnávat.

Z již realizovaných výzkumů v rámci diplomových prací, které se věnovaly motivaci dospělých k dalšímu formálnímu vzdělávání, je zřejmé, že největší překážkou pro dospělé studenty je nedostatek volného času na studium. Jak uvádí například Barvířová (2013) z výzkumu, jehož se zúčastnilo 155 dotazovaných respondentů, tento důvod uvedlo 76 %. Jako druhá nejvíce pocíťovaná překážka dospělých studujících byla nedostatek času na probíranou látku v rámci tutoriálu, kterou uvedlo 53 % dotazovaných (s. 72). K podobnému závěru dospěla i Jelínková (2015), kdy překážku nedostatek času na studium uvedlo 31 % dotazovaných respondentů. Následující překážkou byl nedostatek času na ostatní aktivity (s. 64).

4 VÝZKUMNÁ ČÁST

4.1 METODOLOGIE VÝKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V empirické části práce je představen cíl práce, výzkumné otázky, hypotézy, metoda a nástroj sběru dat a výzkumný vzorek. Nejdůležitější částí výzkumu tvoří analýza a prezentace výsledků dotazníkového šetření.

4.2 CÍL VÝZKUMNÉ PRÁCE

Teoretická část práce se věnuje konceptu celoživotního učení, dospělému jedinci jako účastníku formálního vzdělávání a motivaci. V teoretické části byly představeny výstupy z výzkumů, jež byly na toto téma realizovány.

Z výše uvedených výzkumů, je zřejmé, že pouze malá část populace, a to méně jak 9 % se účastní formálního vzdělávání (Rabušicová & Rabušic, 2006).

Cílem práce je analyzovat motivaci dospělých ke studiu na vysoké škole. Objasnit překážky, se kterými se musí v rámci svého studia potýkat a představit očekávání dospělých po absolvování studia. Přínosem této práce je její zaměření pouze na formální vzdělávání, jelikož většina studií uvedených v teoretické části shrnuje obecně celoživotní učení. Dále pak upřesňuje vybranou skupinu studentů filozofické fakulty a jejich specifika v motivaci ke studiu.

4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY, HYPOTÉZY

Na základě stanoveného cíle práce a rešerše literatury jsou stanoveny výzkumné otázky a hypotézy, u kterých je uvedeno, jakým způsobem byl výzkum prováděn.

1. Výzkumná otázka:

Co motivuje dospělé studující k jejich studiu na vysoké škole?

2. Výzkumná otázka:

S jakými překážkami se dospělí studenti musí potýkat v souvislosti s jejich studiem?

3. Výzkumná otázka:

Jaká jsou očekávání respondentů po absolvování jejich studia?

Po stanovení výzkumných otázek, prostudování teorie a odborné literatury byly stanoveny tyto hypotézy:

1. Hypotéza

Motivace týkající se pracovní oblasti se u respondentů objevuje více než touha po osobním rozvoji.

Hypotéza byla stanovena na základě již realizovaných a představených výzkumů, kde je patrné, že největší motivací ke studiu na vysoké škole byla motivace týkající se pracovní oblasti, kterou uvedlo více jak 50 % respondentů (Rabušicová & Rabušic, 2006, ČSÚ, 2018, Šedřová & Novotný, 2006).

2. Hypotéza

Ekonomicky neaktivní studenty motivuje ke studiu snaha zlepšit si pracovní uplatnění více než studenty ekonomicky aktivní.

Hypotéza zjišťuje, zda existuje vztah mezi ekonomickým statutem respondentů a motivací ke studiu, konkrétně snahy zlepšit si pracovní uplatnění. Stejnou hypotézou se zabývala Barvířová (2013), kdy porovnávala vztah mezi ekonomickým statutem studentů bakalářského kombinovaného studia Masarykovy univerzity a snahou zlepšit si možnosti pracovního uplatnění (s. 60).

3. Hypotéza

Ekonomicky aktivní studenti uvádějí překážku nedostatek času na studium více než studenti ekonomicky neaktivní.

Z předešlých výzkumných šetření se ukázalo, že nejvíce zmiňovanou překážkou, kterou dospělí studující vnímají při svém studiu je nedostatek

času na studium (Barvířová, 2013, Jelínková, 2015). Hypotéza se zabývá tím, jaké překážky vnímají studenti andragogiky FF UP jako dominantní.

4. Hypotéza

Očekávání týkající se změny zaměstnání po dokončení studia se u respondentů objevuje více než možnost kariérního růstu v současném zaměstnání.

Hypotéza je stanovena na základě vlastního očekávání po absolvování studia.

4.4 SOUBOR RESPONDENTŮ

Dotazovanými respondenty jsou studenti Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci programu andragogika v kombinované formě bakalářského studia v profilaci na personální management 52 studentů a se specializací na personální rozvoj 73 studentů. Dále studenti magisterského navazujícího studia andragogiky 92 studentů. Jedná se tedy o záměrný výběr respondentů, který je dle Gavory (2009) výběrem, jež se uskutečňuje na základě určení relevantních znaků (výběr znaků ze základního souboru, jež jsou důležité pro dané zkoumání) (s. 61). U tohoto výzkumu o výběru jistého prvku nerozhoduje náhoda, ale úsudek výzkumníka nebo úsudek zkoumané osoby (Chrásková, 2016, s. 19). V tomto případě se jedná o úsudek a zájem výzkumnice a snahu se více dozvědět, kdo jsou lidé, kteří mají potřebu a touhu po vstupu na trh práce se dále formálně vzdělávat. V této práci jsou předmětem zájmu studenti andragogiky v kombinované formě. Jedná se tedy o homogenní skupinu lidí, kterou spojují více či méně navzájem se ovlivňující faktory. V rámci školních povinností lze zmínit stejný počet a druh povinně absolvovaných a splněných předmětů, počet kreditů atd.

4.5 METODA A TECHNIKA SBĚRU DAT

Pro výzkumnou práci vzhledem k počtu dotazovaných respondentů byl zvolen kvantitativní přístup, kdy Chráska (2016) tento výzkum vymezuje jako záměrnou, systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají, ověřují a testují hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy (s. 11). Kvantitativní metodologie výzkumu se zařazuje mezi analytické metodologické orientace, vychází z filozofie novopozitivismu a jeho funkcí je explanace příčin a predikce následků. Cílem kvantitativního výzkumu je verifikování nebo falzifikování hypotéz nebo teorie, je zde kladen důraz na přísná a přesná měření v termínech množství, intenzity nebo četnosti (Švec, 2009, s. 42-43). Sběr dat probíhal pomocí anonymního datazníku, kdy Švec (2009) uvádí, že dotazník je výzkumný a vyhodnocovací nástroj, jež umožňuje hromadné a poměrně rychlé zjišťování informací o znalostech, názorech nebo postojích dotazovaných k aktuálnímu tématu (s. 122). Je to soustava předem připravených formulovaných otázek, na něž dotazovaní respondenti odpovídají (Chráska, 2016, s. 158). Byl zvolen on-line dotazník s ohledem na současnou epidemiologickou situaci oproti původně plánované papírové formě, u nichž lze předpokládat vyšší návratnost. Jako výhodu on-line dotazníku lze sledovat rychlejší cestu jak rozeslání, tak i sběru dat. Z on-line formy dotazníku lze velmi přehledně využít absolutních čísel a procentuálního zastoupení odpovědí.

Dotazníkové šetření bylo realizováno od 24. 11. 2020 do 10. 1. 2021. Bylo osloveno 217 studentů kombinované formy studia programu andragogika. Dotazník byl zpracován on-line pomocí aplikace **Google Form** a poté tyto dotazníky byly odeslány za účasti asistentky Katedry sociologie, andragogiky a kulturní antropologie studentům na jejich emaily. Studenti navazujícího

magisterského programu byli osloveni také prostřednictvím sociální sítě Facebook. Přesto návratnost činila 76 dotazníků (35 %).

Pro srovnání u výzkumného šetření Barvířové (2013), které se zabývalo též motivací dospělých ke studiu na vysoké škole, byla návratnost dotazníků téměř 45 %. Očekávání návratnosti vyplněných dotazníků bylo vyšší, než je uvedená skutečnost. Toto může být spojeno s časovou vyčerpávaností studentů nebo množstvím zasílaných dotazníků a neochotou studentů je vyplňovat.

První část dotazníku je zaměřena na otázky týkající se motivace dospělých studujících k jejich studiu na vysoké škole a více analyzuje důvody pracovní motivace, jak již bylo uvedeno výše. Důvody, proč se dospělí vrací ke studiu byly hlavně pracovní. Následující část je věnována překážkám, které respondenti vnímají v souvislosti se svým studiem a očekáváním. Závěrečná část je věnována charakteristice výzkumného souboru. Otázky v dotazníku jsou pokládány tak, aby umožnily zjistit více možných názorů respondentů na danou věc.

4.6 POSTUP ZPRACOVÁNÍ DAT

Získaná data byla zpracována pomocí matematicko-statistických metod. Po ukončení vyplňování dotazníku byla data převedena do programu Microsoft Excel, kde byla dále analyzována pomocí nástroje Analýzy dat (relativní a absolutní četnosti, variační rozpětí, rozptyl, F-test).

5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Výsledky jednotlivých otázek jsou analyzovány do tabulek a pro přehlednější zobrazení odpovědí respondentů také do grafů. Stanovené hypotézy jsou podle výsledků z dotazníkového šetření v této části práce potvrzeny nebo vyvráceny.

5.1 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU

V této části práce jsou získaná data představena (složení, věkové zastoupení, zastoupení respondentů podle ekonomického statusu). Do výzkumného šetření se zapojilo 76 respondentů. Významný byl poměr žen 61 (80 %) vůči 15 mužům, kteří tvořili (20 %). Tabulka č. 1

Rozdělení respondentů odpovídá realizovaným výzkumům, kdy většinou převládá poměr počtu žen nad muži. V roce 2007 se do formálního vzdělávání zapojilo více žen (4,3 %) než mužů (3,4 %), největší podíl z celkového počtu tvořili účastníci informálního a poté neformálního vzdělávání (ČSÚ, 2009). Větší zastoupení žen lze shledávat i u výsledků Barvířové (2013), kdy poměr žen byl 57 % nad zastoupením mužů 43 %.

Tabulka 1 Rozdělení respondentů dle pohlaví

Pohlaví respondentů	absolutní četnost	relativní četnost
ženy	61	80 %
muži	15	20 %
Σ	76	100 %

Zdroj: Vlastní šetření, 11/2020 do 01/2021, N= 76

Vzhledem k získaným datům věkového zastoupení, jež jsou tvořena nerovnoměrně, je nutné si vytvořit hranice rozdělení dospělosti. Přesné rozdělení hranic není jednoznačné, protože i odborníci vývojové psychologie zastávají trochu jiné vymezení věkových hranic. Pro tuto práci jsou vytvořeny hranice podle (Langmeiera & Krejčířové, 2006), kdy časná dospělost je charakteristická pro období od 20 do 30 let, střední dospělost do věku 45 let a pozdní dospělost do 65 let (s. 167). V tomto výzkumném šetření tvoří největší zastoupení věková hranice 20 až 30 let, následuje věkové rozmezí od 31 do 45 let a nejméně zastoupená skupina je do 65 let viz. tabulka č. 2.

Z výzkumu *Dalšího vzdělávání dospělých - 2007* (ČSÚ, 2009) je zřejmé, že největší věkové zastoupení dospělých studujících ve formálním vzdělávání je ve věku 25-34 let. V našem výzkumu bylo v daném věkovém rozmezí 25-34 let 23 respondentů, což činilo 30 %. V rozmezí 35-49 let to bylo 35 respondentů (46 %), což je téměř o 43 % více než z výzkumu *Dalšího vzdělávání dospělých*. Totéž platí i pro věkovou skupinu 50-64 let, kdy průměr uváděný ve výzkumu je menší jak 1 % a v našem případě to byli 4 respondenti (5 %). Z našeho výzkumu je zřejmé, že nejvíce studentů FF programu andragogiky v navazující kombinované formě studia se nachází ve věkovém rozložení 35-49 let. Důvodů, proč se vrací dospělí zpět k formálnímu vzdělávání může být více, výčet možných uvádím v kapitole 3.2 podle Beneše (2014) a Hladílka (2009).

Dané rozdíly věkového zastoupení mohou být způsobeny jasnými podmínkami výběrového souboru, kde u výzkumu *Dalšího vzdělávání dospělých* probíhalo statistické šetření pod názvem (AES) zároveň ve 29 evropských zemí, musely být splněny podmínky stanovené Eurostatem (věk 25-64 let, minimálně 5000 osob, zastoupení podle pohlaví, věkového rozdělení, vzdělání, ekonomického statusu aj.).

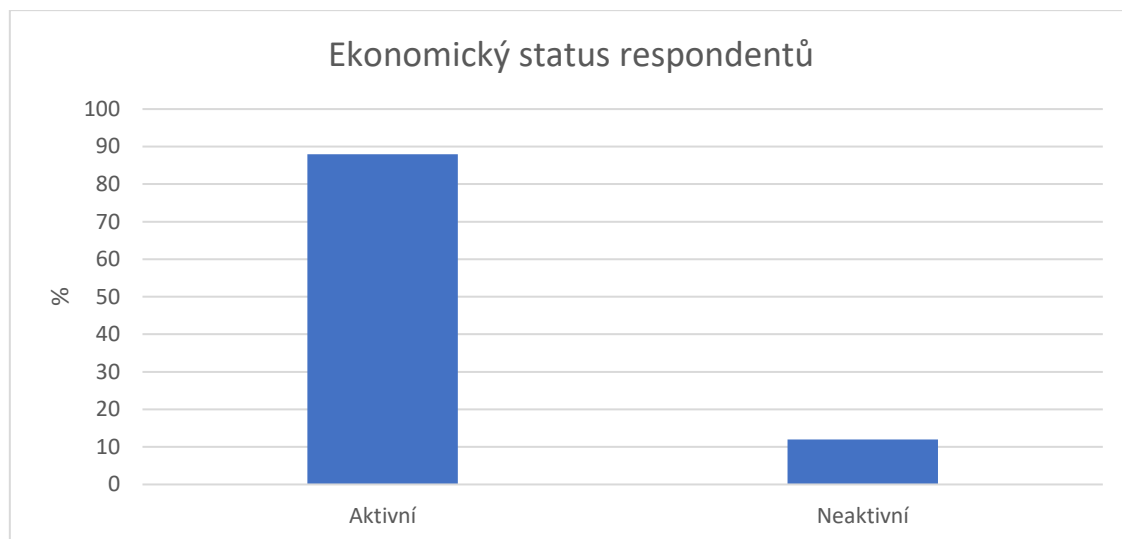
V tomto šetření byl osloven podstatně menší vzorek respondentů FF programu andragogika v kombinované formě studia, kdy největší věkové zastoupení je 35-49 let. Zastoupení respondentů splňuje podmínku netradičních studentů uvedenou v prostudované literatuře a může souviset s přetrvávající motivací dospělých ke studiu, snahou zvýšit si kvalifikaci aj.

Tabulka 2 Rozdělení respondentů dle věku

Věk respondentů	absolutní četnost	relativní četnost
20-30	34	45 %
31-45	31	41 %
46-65	11	14 %
Σ	76	100 %

Zdroj: Vlastní šetření, 11/2020 do 01/2021, N= 76

Dotazníkové šetření se zabývá i postavením respondentů na trhu práce. Proměnná **ekonomický status** je rozdělena na ekonomicky aktivní (zaměstnanec, OSVČ, podnikatel) a na ekonomicky neaktivní (mateřská/ rodičovská dovolená, nezaměstnaný, důchodce). Nejvíce zastoupenou skupinou v našem souboru byli ekonomicky aktivní respondenti 67 dotazovaných (88 %), oproti ekonomicky neaktivním 9 respondentům (12 %) z toho 7 žen a 1 muž je na mateřské/rodičovské dovolené. Více graf č. 1.



Graf 1 Ekonomický status respondentů

Zdroj: Vlastní šetření, 11/2020 do 01/2021, N= 76

5.2 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ

Po představení výzkumného souboru je věnována významná část kapitoly stanoveným hypotézám a výsledkům dotazníkového šetření.

1. Hypotéza

Motivace týkající se pracovní oblasti se u respondentů objevuje více než touha po osobním rozvoji.

Hypotéza týkající se motivace byla zajištěna otázkou číslo 1 dotazníkového šetření, kde dotazovaní respondenti měli možnost uvést až tři důvody jejich motivace z nabízených 9. Ne všichni dotazovaní využili možnosti 3 odpovědí. Výsledky šetření na tuto otázku zobrazují tabulka č. 3 a graf č. 2. Snahu zlepšit si možnosti pracovního uplatnění uvedlo 39 respondentů (51 %), největší zastoupení však tvořila snaha o osobní rozvoj a zájem o daný obor. Tyto možnosti byly vybrány 40 respondenty (53 %). Následovalo získání vysokoškolského

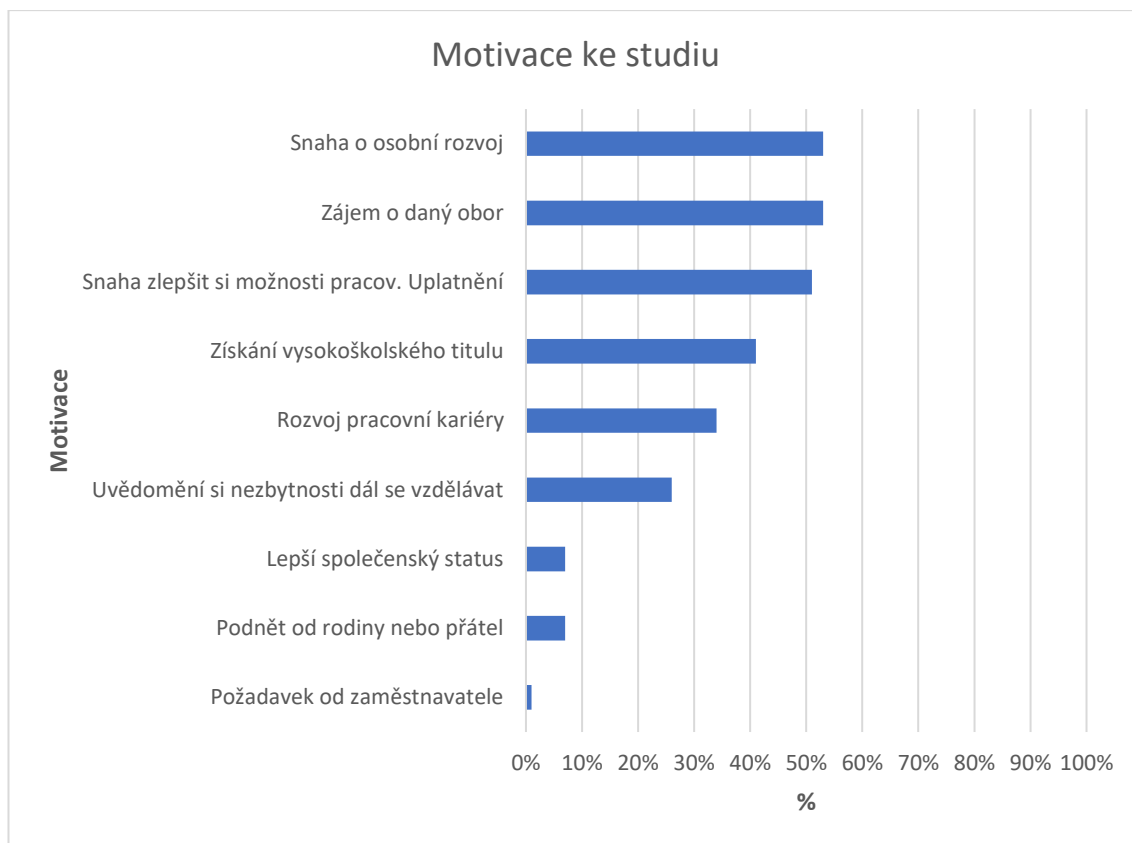
diplomu u 31 respondentů (41 %) a rozvoj pracovní kariéry uvedlo 26 respondentů (34 %) respondentů. Uvědomění si nezbytnosti dál se vzdělávat uvedlo 20 respondentů to je (26 %) a velmi malou skupinu tvoří podnět od rodiny nebo přátel a lepší společenský status jež bylo pouze po 5 respondentech (7) % a pouze 1 respondent uvedl, že motivací ke studiu byl požadavek zaměstnavatele.

Z výzkumného šetření je zajímavé, že studenti FF programu andragogika si chtějí zlepšit možnosti pracovního uplatnění, jak ukazují předešlé výzkumy (také více jak 50 % dotazovaných), **ale o 2 % více je jejich motivací ke studiu zájem o daný obor a osobní rozvoj.** Průměrný věk respondentů, kteří studují proto, že je obor zajímavá a zároveň se chtějí osobnostně rozvinout je 36 let. Zájem o daný obor je srovnatelný s výstupem AES za rok 2016, kdy pro polovinu respondentů to byl důvod pro opětovný vstup do vzdělávání (ČSÚ, 2018). Snahu o osobní rozvoj uvedlo v našem výzkumu více jak 50 % respondentů, zatímco u výzkumů (Rabušicové et al., 2006 a Šedřové et al., 2006) tento důvod uvedlo pouze něco málo přes 20 % dotazovaných. Hypotéza číslo 1 nebyla potvrzena.

Tabulka 3 Motivace ke studiu

	Požadavek zaměstnav	Podnět od rodiny	Lepší společ. status	Uvědomění si nezbytnos. Vzdělávání	Rozvoj pracov. kariéry	Vš. titul	Snaha zlepšit si prac.uplat.	Zájem o daný obor	Snaha o osob. rozvoj
Četnosti	1	5	5	20	26	31	39	40	40
%	1	7	7	26	34	41	51	53	53

Zdroj: Vlastní šetření, 11/2020 do 01/2021, N= 76



Graf 2 Motivace ke studiu

Zdroj: Vlastní šetření, 11/2020 do 01/2021, N= 76

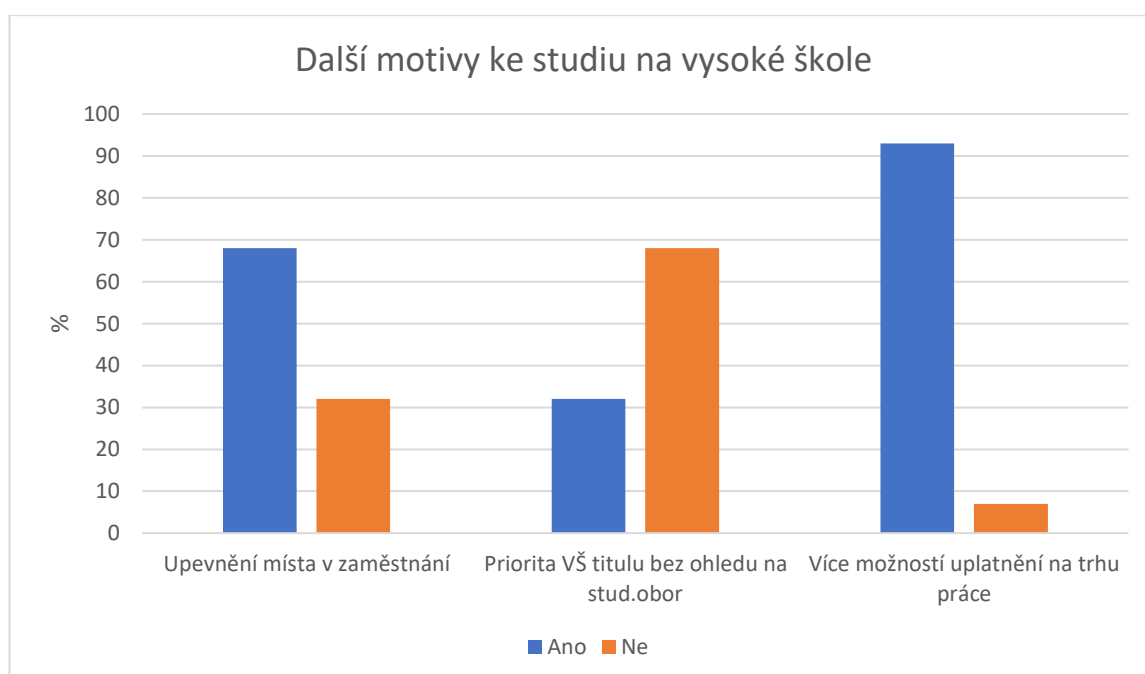
Dle uvedených výzkumů byla motivace týkající se pracovní oblasti hlavním důvodem dospělých k návratu zpět do vzdělávání. Otázka č. 4 zjišťovala, zda si respondenti myslí, že si absolvováním studia upevní místo v současném zaměstnání, popřípadě, že jim pomůže v kariérním růstu. Z výsledků je zřejmé, že 52 respondentů (68 %) se domnívá, že absolvování studia jim pomůže upevnit si místo v jejich zaměstnání.

Prioritou vysokoškolského titulu bez ohledu na to, jaký obor respondenti studují se zabývala otázka č. 2. Pro 52 dotazovaných (68 %) není vysokoškolský titul prioritou. Toto zjištění ukazuje na vyšší procento zastoupených odpovědí než z Výstupu AES za rok 2016, kdy důvodem vstupu dospělých do formálního vzdělávání bylo získat diplom, maturitní vysvědčení, výuční list, kde tuto

možnost uvedlo 66 % respondentů (ČSÚ, 2018). Pro studenty FF programu andragogika není tedy vysokoškolský titul brán jako priorita jejich studia.

Otázka číslo 5 se zabývala tím, zda si respondenti myslí, že po ukončení studia budou mít více možností, jak se uplatnit na trhu práce. Významná většina 71 respondentů (93 %) se domnívá, že ano.

Shrnutí výsledků nabízí graf č. 3.



Graf 3 Další motivy ke studiu na vysoké škole

Zdroj: Vlastní šetření, 11/2020 do 01/2021, N= 76

Lze se domnívat, že respondenti na rodičovské dovolené studují z důvodů možnosti lepšího uplatnění na trhu práce. Z našeho výzkumného šetření je 8 respondentů na mateřské dovolené a z toho 7 dotazovaných (88 %) si myslí, že díky ukončenému studiu budou mít více možností, jak se uplatnit na pracovním trhu.

2. Hypotéza

Ekonomicky neaktivní studenty motivuje ke studiu snaha zlepšit si pracovní uplatnění více než studenty ekonomicky aktivní.

Tato hypotéza byla plněna otázkou číslo 6, jež se zabývá ekonomický statusem a otázkou číslo 1, která se zabývá motivací ke studiu. **Proměnná ekonomický status** (otázka číslo 6) vyjadřuje současné ekonomické postavení. Tabulka č. 4 a graf č. 4 znázorňují počet ekonomicky aktivních a počet ekonomicky neaktivních respondentů a četnost odpovědí na otázku týkající se motivace, konkrétně snahy zlepšit si pracovní uplatnění uvedenou i v procentuálním vyjádření. Průměrný věk respondentů, které motivuje ke studiu snaha zlepšit si pracovní uplatnění je 31 let.

Tabulka 4 Snaha zlepšit si pracovní uplatnění podle ekonomického statusu

	Ekonomický status	Snaha zlepšit si pracovní uplatnění	% podíl snahy zlepšit si pracovní uplatnění a ekonom. statusu
Ekonomicky aktivní	67	32	48
Ekonomicky neaktivní	9	7	78
Celkem	76	39	Celkem snaha zlepšit si pracovní uplatnění 51 % respondentů

Zdroj: Vlastní šetření, 11/2020 do 01/2021, N= 76



Graf 4 Snaha zlepšit si pracovní uplatnění

Vlastní šetření, 11/2020 – 01/2021, N = 76 ¹

Na základě zjištěných výsledků je hypotéza číslo 2 přijata. Tedy, že ekonomicky neaktivní studenty motivuje ke studiu snaha zlepšit si pracovní

¹ Nízká účast respondentů na výzkumu způsobila, že výsledky hypotézy jsou zřejmé již z tabulky č. 4, přesto tyto dvě populace budou podrobeny statistickému testování. K testování hypotézy je použit Fisherův F-test, jež zjistí, „zda ve dvou souborech dat je přibližně stejný rozptyl“ (Chráska, 2016, s. 120). Tato hypotéza bude statisticky testována, kdy proti stanovené hypotéze je postavena nulová, kdy nulová hypotéza podle (Chráska, 2016) je tvrzení, jež vyvrací možnost vztahu mezi zkoumanými proměnnými (s.62).

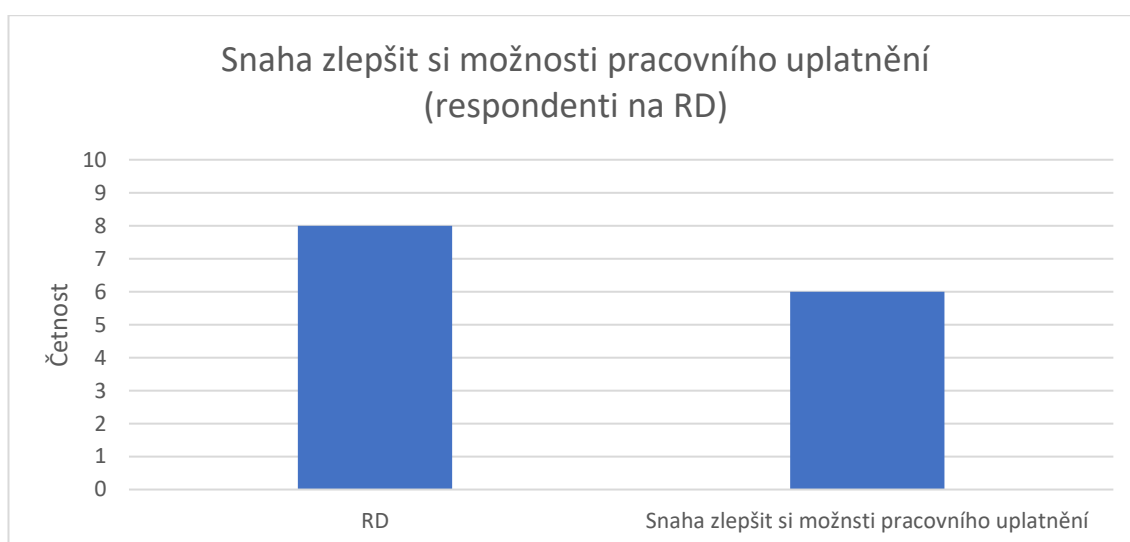
H₀: Ekonomicky neaktivní studenty nemotivuje ke studiu snaha zlepšit si pracovní uplatnění více než studenty ekonomicky aktivní.

H_A: Ekonomicky neaktivní studenty motivuje ke studiu snaha zlepšit si pracovní uplatnění více než studenty ekonomicky aktivní.

Výsledek F-testu je 306,25 tuto hodnotu porovnáme s kritickou hodnotou rizika a daným stupněm volnosti uvedenou ve statistických tabulkách. Tato hodnota činí 161,45. Protože vypočítaná hodnota je větší než kritická, je odmítnuta nulová hypotéza, tedy že ekonomicky neaktivní studenty nemotivuje ke studiu snaha zlepšit si pracovní uplatnění více než studenty ekonomicky aktivní.

uplatnění více než studenty ekonomicky aktivní. Výsledek se rozchází s výzkumným šetřením Barvířové (2013), u něhož hypotéza potvrzena nebyla (s. 61).

U respondentů na rodičovské dovolené lze také předpokládat, že studují hlavně proto, aby si zlepšili a rozšířili možnosti pracovního uplatnění po skončení rodičovské dovolené. Z našeho výzkumu je celkem 8 respondentů na rodičovské dovolené, z toho 6 (75 %) uvedlo jako důvod pro své studium snahu zlepšit si možnosti pracovního uplatnění. Graf č. 5.



Graf 5 Snaha zlepšit si možnosti pracovního uplatnění na rodičovské dovolené

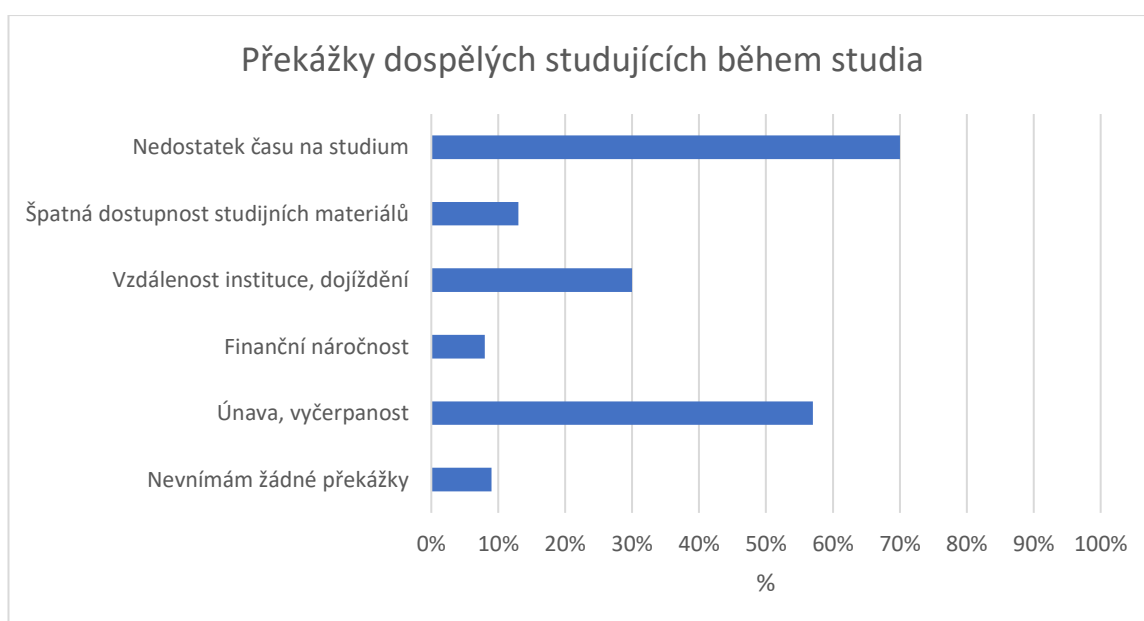
Vlastní šetření, 11/2020 – 01/2021, N = 76

3. Hypotéza

Ekonomicky aktivní studenti uvádějí překážku nedostatek času na studium více než studenti ekonomicky neaktivní

Tato hypotéza je plněna položkou č. 7 dotazníku, jež se zabývá možnými překážkami, se kterými se studenti musí potýkat v rámci svého studia. Respondenti mohli zvolit až 3 možnosti ze 6 nabízených. Ne všichni respondenti

využili všech 3 možností. Nyní si představíme překážky, se kterými se dospělí studující musí potýkat během svého studia. Opětovný vstup do vzdělávání s sebou přináší překážky, jež dospělí musí překonávat, protože zde dochází ke střetu více rolí-studenta, rodiče, zaměstnance aj. Nejvýznamnější překážkou, se kterou se respondenti potýkají je nedostatek času na studium u 53 respondentů (70 %), následuje únava, vyčerpanost u 43 dotazovaných (57 %) a méně, než polovina vnímá překážku vzdálenosti instituce, dojíždění. Graf č. 6.



Graf 6 Překážky dospělých studujících během studia

Vlastní šetření, 11/2020 – 01/2021, N = 76

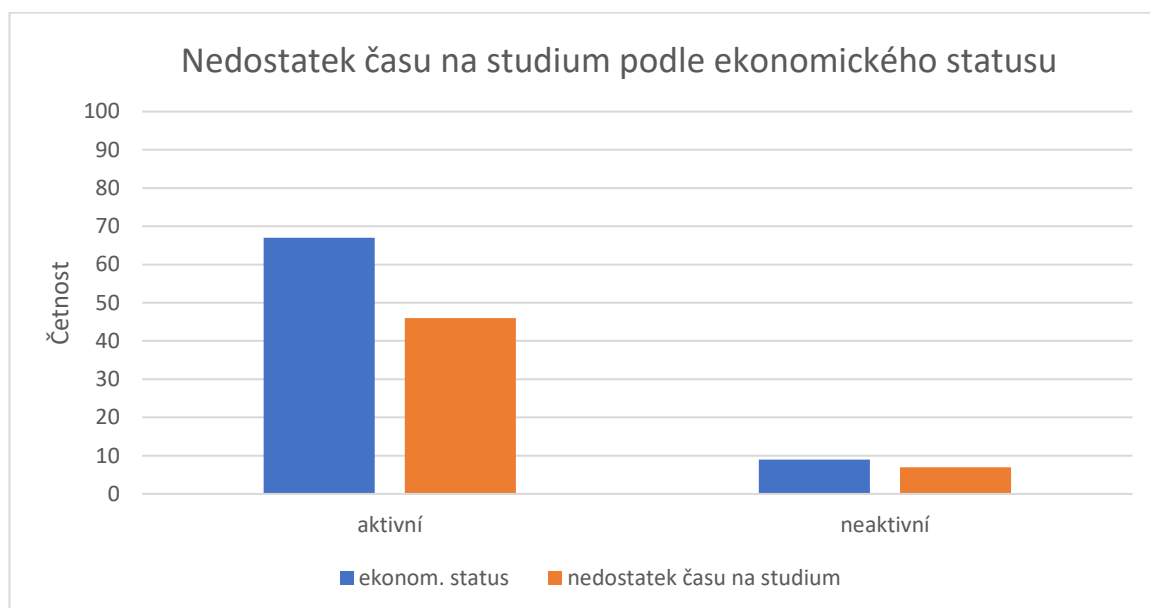
Hypotéza číslo 3 se zabývá ekonomickým statusem a překážkou nedostatku času, kde je pracováno s otázkou číslo 6, jež se zabývá ekonomickým statusem respondentů (viz charakteristika výzkumného souboru) a otázkou číslo 7, jež se zabývá překážkami, konkrétně nedostatkem času na studium. Průměrný věk respondentů, kteří uvedli překážku nedostatek času na studium je 34 let.

Počet četností ekonomického statusu a překážky nedostatku času na studium znázorňuje tabulka č. 5 a grafické zobrazení č. 7.

Tabulka 5 Nedostatek času podle ekonomického statusu

	Ekonomický status	Nedostatek času na studium	% podíl nedostatku času na studium a ekonom. statusu
Ekonomicky aktivní	67	46	69
Ekonom. neaktivní	9	7	78
Celkem	76	53	Celkem 70 %

Zdroj: Vlastní šetření, 11/2020 do 01/2021, N= 76



Graf 7 Nedostatek času na studium podle ekonomického statusu

Vlastní šetření, 11/2020 – 01/2021, N = 76

Na základě zjištěných výsledků hypotéza č. 3 není potvrzena. Lze říci, že není rozdíl při vnímání nedostatku času na studium mezi aktivními studenty,

kteří chodí do práce a popřípadě své koníčky obětují ve prospěch studia a neaktivními studenty (např. rodičovská dovolená), kdy při péči o děti jsou studijní povinnosti zpracovávány po večerech².

4. Hypotéza

Očekávání týkající se změny zaměstnání po dokončení studia se u respondentů objevuje více než možnost kariérního růstu v současném zaměstnání

Hypotéza se zabývá tím, co dospělí studenti od absolvování studia očekávají. Respondenti měli možnost vybrat až 3 odpovědi z nabízených 7. Ne všichni respondenti využili možnosti 3 odpovědí. Výsledky znázorňuje graf č 8, který ukazuje, že 49 respondentů (64 %) očekává, že si studiem rozšíří znalosti a orientaci v oboru. Ke stejnému výsledku dospěl i výzkum (Barvířové, 2013), kde hlavním očekáváním respondentů po ukončení studia bylo rozšíření znalostí a orientace v oboru (s. 77). Z dotazníkového šetření vyplývá, že 36 respondentů (47 %) očekává zvýšení jejich kvalifikace, **32 dotazovaných (42 %) shledává možnost změny zaměstnání**. Vyšší finanční ohodnocení očekává 23 respondentů (30 %) a **19 respondentů (25 %) očekává, že studium jim pomůže v jejich kariérním růstu**. Graf č. 8. Celkem 5 respondentů uvedlo současně možnost změny zaměstnání i kariérního růstu. Dle výsledků 42 % respondentů, jejichž

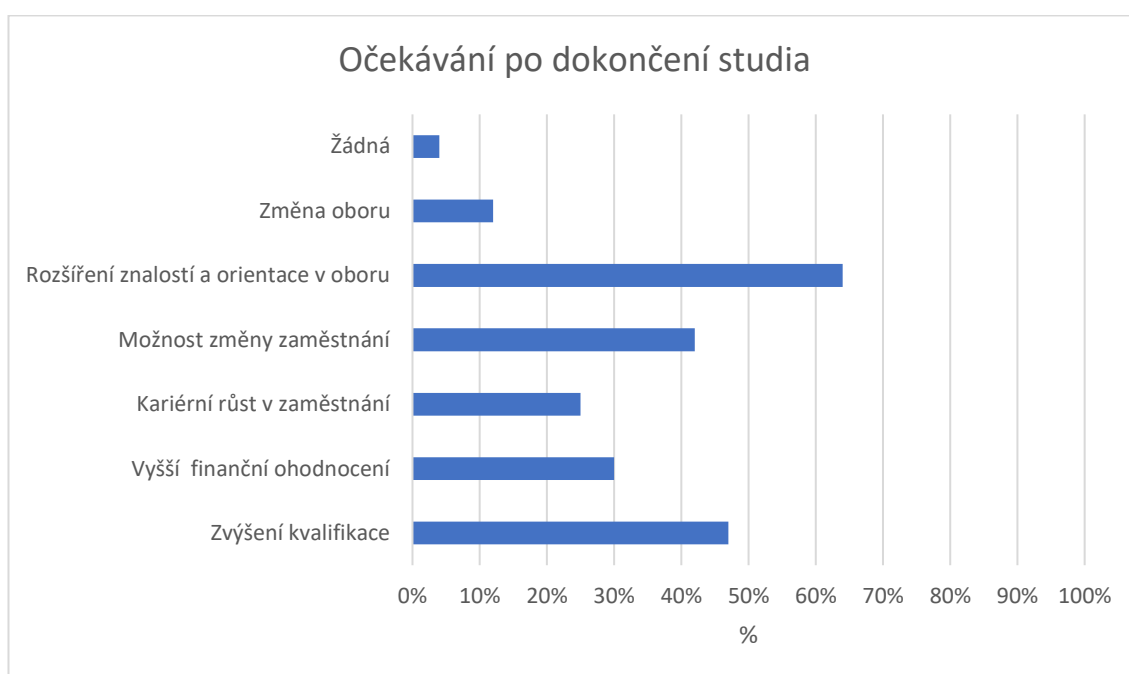
²V případě testování hypotézy Fisherovým F-testem, je zvolena nulová hypotéza, která zní:

H₀ Ekonomicky aktivní studenti neuvádějí překážku nedostatek času na studium více než studenti ekonomicky neaktivní

H_A Ekonomicky aktivní studenti uvádějí překážku nedostatek času na studium více než studenti ekonomicky neaktivní

Výsledek F- testu je 110,25 tato hodnota je porovnána s kritickou hodnotou rizika a daným stupněm volnosti uvedenou ve statistických tabulkách. Protože vypočtená hodnota je menší než kritická, je přijmota nulová hypotéza.

věkový průměr je 33 let a kteří očekávají, že díky ukončenému studiu budou mít možnost změnit zaměstnání vůči 25 % respondentům, jejichž průměrný věk je 30 let a kteří očekávají kariérní růst v zaměstnání, je tato hypotéza potvrzena. Lze předpokládat, že pro respondenty je tedy důležité úspěšné absolvování oboru andragogiky, jež jim poskytne možnost změnit stávající zaměstnání k jejich lepší spokojenosti.

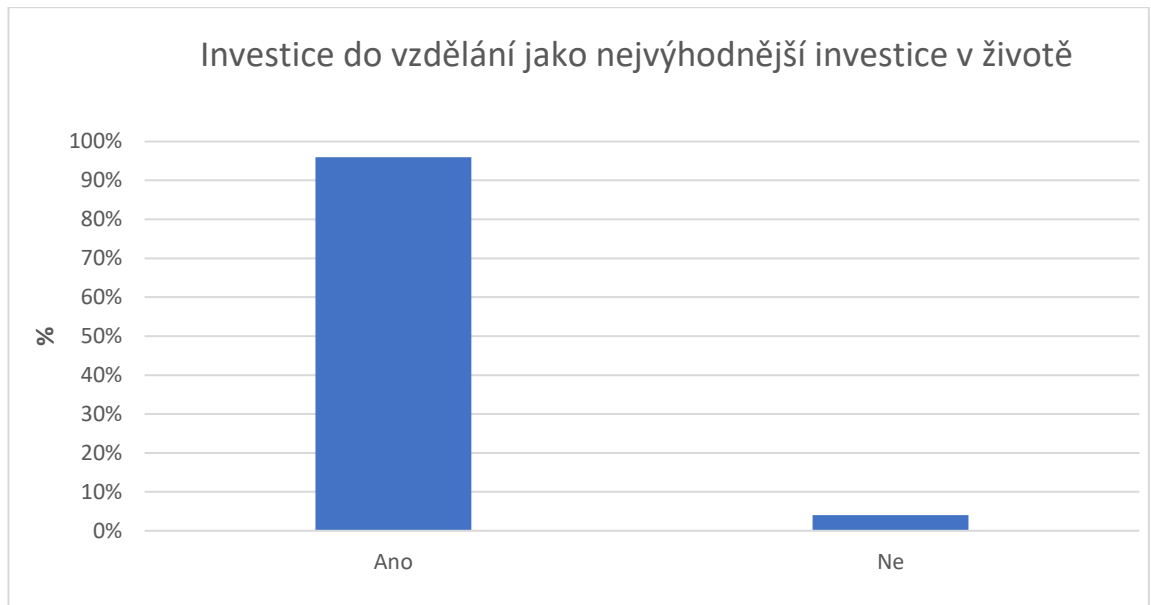


Graf 8 Očekávání po dokončení studia

Vlastní šetření, 11/2021 – 01/2021, N = 76

Výše vzdělání zajišťuje jedinci konkurenceschopnost na trhu práce (EU, 1995-2021). Dotazníkové šetření se zabývá tím, zda studenti andragogiky vnímají investici do vzdělání jako nejvýhodnější investici v jejich životě. Z výsledků je zřejmé, že významná většina 73 studentů (96 %) vnímá investici do vzdělání, jako

tu, která disponuje návratností v jejich budoucím životě, kdy průměrný věk respondentů odpovídající na tuto otázku je 34 let. Výsledek znázorňuje graf č. 9.



Graf 9 Investice do vzdělání jako nejvýhodnější investice v životě

Vlastní šetření, 11/2021 – 01/2021, N = 76

6 DISKUZE

V této části práce následuje shrnutí výsledků dotazníkového šetření studentů kombinovaného studia programu andragogika. Co se týká věkového rozdělení respondentů, tak největší část tvořili dospělí studující ve věkovém rozmezí 20-30 let, poté následovala skupina studujících 31-45 let. Při srovnání dospělých účastníků formálního vzdělávání tohoto šetření a výzkumu *Dalšího vzdělávání dospělých - 2007*, kde byla nejvíce zastoupená skupina 25-34 let, tak v našem výzkumu, dle nastavených věkových hranic bylo největší zastoupení v rozmezí 35-49 let, což bylo téměř o 43 % více, než ve výzkumu *Dalšího vzdělávání* v daném rozmezí.

Hlavní motivací studentů ke studiu andragogiky byl zájem o daný obor a snaha o osobní rozvoj. Následovala snaha zlepšit si možnosti pracovního uplatnění, která je významným důvodem, proč se dospělí vrací k formálnímu vzdělávání (Rabušicová & Rabušic, 2006, ČSÚ, 2018, Šedřová & Novotný, 2006). Z výsledků je zřejmé, že snaha zlepšit si možnosti pracovního uplatnění není závislá na ekonomickém statusu. Vysokoškolský titul není pro studenty andragogiky prioritou a téměř všichni dotazovaní předpokládají, že po absolvování studia budou mít více možností, jak se uplatnit na trhu práce.

Co se týká překážek, které studující dospělí vnímají v souvislosti s jejich studiem, lze konstatovat, že nedostatek času na studium plně odpovídá již předešlým výzkumům, zabývajícím se tímto tématem (Barvířová, 2013, Jelínková, 2015). Z výsledků šetření vyplývá, že ekonomický status nemá vliv na vnímání respondentů u překážky nedostatku času na studium.

Hlavním očekáváním dospělých po ukončení studia je rozšíření znalostí a orientace v oboru, což zcela souhlasí s jejich motivací ke studiu na vysoké škole.

Dospělí studující předpokládají, že čas, peníze, energii, které nyní vkládají do svého studia se jim v budoucím čase navrátí.

ZÁVĚR

Diplomová práce se věnovala formálnímu vysokoškolskému vzdělávání dospělých, kteří vstoupili na trh práce. Cílem práce bylo zanalyzovat motivaci dospělých ke studiu na vysoké škole, identifikovat překážky, se kterými se musí v rámci svého studia potýkat a představit očekávání dospělých po absolvování studia.

Teoretická část práce se věnovala konceptu celoživotního učení. Byly představeny etapy a formy celoživotního učení a přiblížení vzdělávání dospělých v rámci tohoto konceptu. Následující kapitola se věnovala dospělému jedinci jako účastníku formálního vzdělávání, specifikovala vzdělávání dospělých a závěr kapitoly se věnoval netradičním studentům v terciárním vzdělávání. Poslední kapitola teoretické části se věnovala motivaci, motivaci dospělých k účasti na formálním vzdělávání, představila výsledky sociálních výzkumů a překážky, jež vstupují během vzdělávání dospělých.

Empirická část se věnovala kvantitativnímu výzkumu, který byl realizován na FF UP v Olomouci. Cílem práce bylo zanalyzovat motivaci dospělých, kteří již vstoupili na trh práce ke studiu na vysoké škole, překážky, se kterými se musí v rámci svého studia potýkat a představit očekávání dospělých po absolvování studia. Výsledky výzkumu představuje pátá kapitola této práce. Jak se ukázalo hlavní motivací dospělých studentů andragogiky v kombinované formě je zájem o daný obor a snaha o osobní rozvoj, což se vzájemně doplňuje s očekáváním studentů po absolvování studia, a to rozšířením znalostí a orientaci v oboru. Podle očekávání se ukázal hlavní překážkou pro studující dospělé nedostatek času na studium.

Realizované dotazníkové šetření ukázalo specifika a motivaci dospělých účastníků vysokoškolského vzdělávání FF UP v Olomouci.

BIBLIOGRAFIE

- Barvířová, E. (2013). *Motivace dospělých ke studiu na vysoké škole (diplomová práce)*. Načteno z Masarykova univerzita: https://is.muni.cz/th/p8p2s/Diplomova_prace.pdf
- Bednaříková, I. (2010). *Kapitoly z andragogiky 1 (2. vyd.)*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Bednaříková, I. (2012). *Kapitoly z andragogiky 2 (3. vyd.)*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Beneš, M. (2014). *Andragogika (2., aktualiz. a rozš. vyd.)*. Grada.
- Bočková, V. (2000). *Celoživotní vzdělávání - výzva nebo povinnost?* Univerzita Palackého.
- Brücknerová, K., & Rabušicová, M. (2019). Netradiční vysokoškolští studenti: charakteristiky a potenciál odloženého studia. *Studia paedagogica*, 24(1).
- ČSÚ. (2009). *Další vzdělávání dospělých - 2007*. Načteno z Český statistický úřad: <https://www.czso.cz/csu/czso/dalsi-vzdelavani-dospelych-2007-n-cm7qck92em>
- ČSÚ. (2018). *Vzdělávání dospělých v České republice. Výstupy z šetření Adult Education Survey 2016*. Načteno z Český statistický úřad: <https://www.czso.cz/csu/czso/vzdelavani-dospelych-v-ceske-republice-2016>
- Dellen, T. (2012). Celoživotní učení a chuť se učit. *Studia paedagogica*, 17(1), 15-35. Načteno z <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/303/421>
- Dobeš, M. (2019). *Účast dospělých na vzdělávání v ČR*. Načteno z EPALE: <https://epale.ec.europa.eu/cs/content/ucast-dospelych-na-vzdelavani-v-cr-byla-v-lonskem-roce-85>
- EU. (1995-2021). *Investice do vzdělání*. Načteno z Evropský sociální fond: <https://ec.europa.eu/esf/main.jsp?catId=51&langId=cs>
- European, C. (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. Načteno z UNESCO: <https://uil.unesco.org/i/doc/lifelong-learning/policies/european-communities-a-memorandum-on-lifelong-learning.pdf>

- Gavora, P. (2009). Fáze výzkumného procesu. V Š. Štefan, *Metodologie věd o výchově: kvantitativně-scientickém a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu* (Česk. rozš. vyd.). Paido.
- Gilardi, S., & Guglielmetti, C. (2011). University Life of Non-Traditional students: Engagement Styles and Impact on Attrition. *The Journal of Higher Education*, 82(1), 33-53.
- Hladílek, M. (2009). *Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých* (Vyd. 2., přeprac.). Univerzita Jana Amose Komenského.
- Chráška, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu* (2., aktualizované vydání). Grada.
- Jelínková, A. (2015). *Motivace dospělých k dalšímu formálnímu vzdělávání* (diplomová práce Univerzita Hradec Králové). Načteno z Theses: <https://theses.cz/id/0gluur/STAG75708.pdf?zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Djel%C3%ADnkov%C3%A1%20aneta%26start%3D1>
- Jinkens, R. (2009). Nontraditional students: Who are they. *College Student Journal*, 43(4), 979-987. Načteno z <https://eds.a.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=1&sid=ffd55740-1ef3-4504-bf58-8590d5845755%40sdc-v-sessmgr01&bdata=JkF1dGhUeXBIPWlwLHVybCx1aWQmbGFuZz1jcyZzaXRIPWVkcylsaXZl#AN=55492475&db=s3h>
- Kim, K. (2007). Exploring the meaning of Nontraditional at the community college. *Community College Review*, 30(1), 74-89.
- Kocanova, D., Giulia, P., & Borodankova, O. (2011). *Formální vzdělávání dospělých: koncepce a praxe v Evropě*. Načteno z Epale: https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/eurydice_formalni_vzdelavani_dospelych.pdf
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2. aktualiz. vyd.). Grada.
- Mazouch, P., & Fischer, J. (2011). *Lidský kapitál: měření, souvislosti, prognózy*. C. H. Beck.
- MMR. (2006). *Národní rozvojový plán ČR 2007 - 2013*. Načteno z Databáze strategií: <https://www.databaze-strategie.cz/cz/mmr/strategie/narodni-rozvojovy-plan-cr-2007-2013?typ=download>
- MŠMT. (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, Bílá kniha*. Načteno z MSMT: <https://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni->

program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol

- MŠMT. (2007). *Strategie celoživotního učení ČR*. Načteno z MŠMT: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>
- MŠMT. (2020). *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. Načteno z MŠMT: <https://www.msmt.cz/file/54104/>
- Nakonečný, M. (2003). *Úvod do psychologie*. Academia.
- Nešpor, Z. (2017). *Dospělost*. Načteno z Sociologická encyklopedie: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Dosp%C4%9Blost>
- NUV. (2011-2021). *Vzdělávací politika a priority EU*. Načteno z Národní ústav pro vzdělávání: <http://www.nuv.cz/projekty/vzdelavaci-politika-a-priority-eu>
- OECD. (2019). *Education at a Glance 2019*. Načteno z OECD: https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en#page1
- OECD. (2020). *Education at a Glance 2020*. Načteno z OECD: https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020_69096873-en#page3
- Palán, Z. (1997). *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. DAHA.
- Palán, Z., & Langer, T. (2008). *Základy andragogiky*. Univerzita Jana Amose Komenského.
- Petrusek, M. (2006). *Společnosti pozdní doby*. Sociologické nakladatelství (Slon).
- Plháková, A. (2004). *Učebnice obecné psychologie*. Academia.
- Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2008). *Pedagogický slovník, 4., aktualizované vydání*. Praha: Portál.
- Rabušicová, M., & Rabušic, L. (2006). *Adult Education in the Czech Republic - Who Participates and Why*. Načteno z ezdroje.upol.cz: <https://eds.a.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=1&sid=adedb42d-860d-49d8-a6d1-fbdf9e8a59a2%40sdc-v-sessmgr01&bdata=JkF1dGhUeXBIPWlwLHVybCx1aWQmbGFuZz1jcyZzaXRIPWVkcY1saXZl#AN=edsjsr.41132358&db=edsjsr>

- Šeďová, K., & Novotný, P. (2006). Vzdělávací potřeby ve vztahu k účasti na vzdělávání dospělých. *Pedagogika*(2), 140-151.
- Švec, Š. (2009). *Metodologie věd o výchově: kvantitativně-scientické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu*. Brno: Paido.
- Vágnerová, M. (2007). *Vývojová psychologie II: dospělost a stáří*. Karolinum.
- Vágnerová, M. (2016). *Obecná psychologie: dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ*. Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
- Veteška, J. (2010). *Kompetence ve vzdělávání dospělých: pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Univerzita Jana Amose Komenského.
- Veteška, J., & Vacínová, T. (2011). *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. Univerzita Jana Amose Komenského.

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Rozdělení respondentů dle pohlaví.....	36
Tabulka 2 Rozdělení respondentů dle věku.....	38
Tabulka 3 Motivace ke studiu	40
Tabulka 4 Snaha zlepšit si pracovní uplatnění podle ekonomického statusu.....	43
Tabulka 5 Nedostatek času podle ekonomického statusu.....	47

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Ekonomický status respondentů	39
Graf 2 Motivace ke studiu	41
Graf 3 Další motivy ke studiu na vysoké škole	42
Graf 4 Snaha zlepšit si pracovní uplatnění	44
Graf 5 Snaha zlepšit si možnosti pracovního uplatnění na rodičovské dovolené	45
Graf 6 Překážky dospělých studujících během studia	46
Graf 7 Nedostatek času na studium podle ekonomického statusu	47
Graf 8 Očekávání po dokončení studia	49
Graf 9 Investice do vzdělání jako nejvýhodnější investice v životě.....	50

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 Dotazník

Formální vysokoškolské vzdělávání dospělých při zaměstnání

Milé studentky, milí studenti,

jmenuji se Hana Coufalová a jsem studentkou FF UP oboru andragogika a tímto vás oslovuji s prosbou o vyplnění dotazníku, jež je nezbytnou součástí mé diplomové práce. Tato práce se věnuje formálnímu vzdělávání dospělých. Vyplnění dotazníku vám zabere maximálně pět minut. Prosím o vyplnění dotazníku do 10. ledna 2021.

Vašich odpovědí si velice vážím, děkuji za spolupráci a přeji vám hodně úspěchů ve vašem studiu.

***Povinné pole**

1. 1. Z jakého důvodu jste začal/začala studovat vysokou školu? Vyberte, prosím, maximálně 3 důvody. *

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- Snaha zlepšit si možnosti pracovního uplatnění
- Rozvoj pracovní kariéry
- Požadavek zaměstnavatele
- Podnět od rodiny nebo přátel
- Získání vysokoškolského titulu
- Lepší společenský status
- Zájem o daný obor
- Uvědomění si nezbytnosti dál se vzdělávat
- Snaha o osobní rozvoj

2. 2. Je pro vás prioritní mít vysokoškolský titul, bez ohledu na to, jaký obor studujete? *

1 - rozhodně souhlasím, 2 - spíše souhlasím, 3 - spíše nesouhlasím, 4 - rozhodně nesouhlasím

Označte jen jednu elipsu.

1	2	3	4
Rozhodně souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Rozhodně nesouhlasím

3. 3. Je dosažení titulu (kvalifikace) ve vašem zaměstnání podmínkou pro setrvání v současném zaměstnání? *

1 - rozhodně souhlasím, 2 - spíše souhlasím, 3 - spíše nesouhlasím, 4 - rozhodně nesouhlasím

Označte jen jednu elipsu.

	1	2	3	4	
Rozhodně souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Rozhodně nesouhlasím

4. 4. Domníváte se, že po absolvování vysoké školy si upevníte místo ve vašem zaměstnání, popřípadě, že vám pomůže k dalšímu kariéernímu růstu ve vašem zaměstnání? *

1 - rozhodně souhlasím, 2 - spíše souhlasím, 3 - spíše nesouhlasím, 4 - rozhodně nesouhlasím

Označte jen jednu elipsu.

	1	2	3	4	
Rozhodně souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Rozhodně nesouhlasím

5. 5. Myslíte si, že po ukončení studia budete mít více možností, jak se uplatnit na trhu práce? *

1 - rozhodně souhlasím, 2 - spíše souhlasím, 3 - spíše nesouhlasím, 4 - rozhodně nesouhlasím

Označte jen jednu elipsu.

	1	2	3	4	
Rozhodně souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Rozhodně nesouhlasím

6. 6. Jaký je váš současný ekonomický status? *

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- Zaměstnanec
- OSVČ
- Podnikatel
- Mateřská/rodičovská dovolená
- Nezaměstnaná/ý
- Důchodce

7. 7. Jaké překážky vnímáte v souvislosti s vaším studiem? Můžete uvést maximálně 3 odpovědi *

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- Nedostatek času na studium
- Špatná dostupnost studijních materiálů
- Vzdálenost instituce, dojíždění
- Finanční náročnost
- Únava, vyčerpanost
- Nevnímám žádné překážky

8. 8. Jaká jsou vaše očekávání po absolvování studia? Můžete uvést maximálně 3 odpovědi *

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- Zvýšení kvalifikace
- Vyšší finanční ohodnocení
- Kariérní růst v zaměstnání
- Možnost změny zaměstnání
- Rozšíření znalostí a orientace v oboru
- Změna oboru
- Žádná

9. 9. Někteří lidé říkají, že investice do vzdělání je tou nejvýhodnější investicí v životě. Souhlasíte s nimi? *

1 - rozhodně souhlasím, 2 - spíše souhlasím, 3 - spíše nesouhlasím, 4 - rozhodně nesouhlasím

Označte jen jednu elipsu.

	1	2	3	4	
Rozhodně souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Rozhodně nesouhlasím

10. 10. Také lze mnohdy číst a slyšet, že učení je nutností dnešní doby. Souhlasíte s tímto tvrzením? *

1 - rozhodně souhlasím, 2 - spíše souhlasím, 3 - spíše nesouhlasím, 4 - rozhodně nesouhlasím

Označte jen jednu elipsu.

	1	2	3	4	
Rozhodně ano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Rozhodně ne

11. 11. Jaké je vaše pohlaví? *

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- Žena
 Muž

12. 12. Kolik je vám let? *

Obsah není vytvořen ani schválen Googlem.

Google Formuláře

