

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM  
2018–2020**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Jana Pocová**

**Motivace ke vzdělávání dospělých při zaměstnání**

Praha 2020

Vedoucí diplomové práce:  
RNDr. Jan Žufan, Ph.D., MBA

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

**MASTER PART-TIME STUDIES  
2018–2020**

**DIPLOMA THESIS**

**Jana Pocová**

**Motivation for Adult Education at Work**

Prague 2020

The Diploma Thesis Work Supervisor:  
RNDr. Jan Žufan, Ph.D., MBA

## **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

.....  
*Jana Pocová*

## **Poděkování**

Děkuji vedoucímu diplomové práce RNDr. Janu Žufanovi, Ph.D., MBA, za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce. Také bych chtěla poděkovat všem respondentům za jejich ochotu a spolupráci při výzkumu.

## **Anotace**

Cílem diplomové práce je analyzovat a interpretovat hlavní motivační faktory u studujících při zaměstnání na Univerzitě Jana Amose Komenského v Praze. Teoretická část představí základní terminologické pojmy týkající se vzdělávání dospělých a jejich specifik. Dále chceme rozebrat pojem motivace, motivační teorie a jejich činitele. V praktické části jsme pro náš výzkum využili aplikovaný kvantitativní výzkum, v našem případě tedy dotazníkové šetření. V dotazníku jsou zejména uzavřené, případně škálové otázky z důvodu potřeby jednotnosti odpovědí. Pro sběr těchto odpovědí jsme využili dostupný výběr pomocí internetového formuláře. Závěr obsahuje shrnutí celkových výsledků i šetření celé práce.

## **Klíčová slova**

Andragogika, celoživotní vzdělávání, kombinované studium, motivace, sebevzdělávání, stimulace, teorie motivace, UJAK, vzdělávání dospělých, zdroje motivace.

## **Annotation**

The aim of the diploma thesis is to analyse and interpret the main motivating factors of students at work at Jan Amos Komensky University in Prague. The theoretical part introduces the basic terminology of adult education and its specifics. Furthermore, we want to analyse the concept of motivation, motivational theories and their factors. In the practical part we used applied quantitative research for our research, in our case a questionnaire survey. In particular the questionnaire contains closed or scale questions due to the need for consistency of answers. To collect these answers, we used the available selection using the online form. The conclusion contains a summary of the overall results and an investigation of the whole work.

## **Keywords**

Adult education, andragogy, combined study, lifelong learning, motivation, motivation theory, self-education, stimulation, sources of motivation, UJAK.

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>9</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH</b> .....	<b>11</b>
1.1 Vzdělávání dospělých a andragogika.....	11
1.2 Formy vzdělávání dospělých.....	13
1.3 Specifika vzdělávání dospělých.....	16
1.4 Bariéry vzdělávání dospělých.....	18
<b>2 MOTIVACE</b> .....	<b>20</b>
2.1 Pojem motivace.....	20
2.2 Motiv.....	22
2.3 Motivační činitele.....	22
2.4 Motivace ke vzdělání.....	24
2.5 Motivace a emoce.....	25
2.6 Motivační konflikty a frustrace.....	26
2.7 Motivační teorie.....	27
2.7.1 Motivační teorie dle Maslowa.....	28
2.7.2 Motivační teorie dle Mcgregora.....	30
2.7.3 Motivační teorie dle Freuda.....	31
2.7.4 Motivační teorie dle Herzbergra.....	31
2.7.5 Motivační teorie dle Vrooma.....	33
2.7.6 Motivační teorie dle Adamse.....	34
2.7.7 Motivační teorie dle McClellanda.....	35
2.8 Vztah motivačních teorií a vzdělávání dospělých.....	36
2.9 Využití motivace pro vzdělávání dospělých.....	37
2.10 Hlavní podněty motivující ke vzdělání.....	40
<b>PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>43</b>
<b>3 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ</b> .....	<b>43</b>
<b>4 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ</b> .....	<b>45</b>
<b>5 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ A DISKUZE</b> .....	<b>68</b>
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>71</b>

<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....</b>	<b>74</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK .....</b>	<b>80</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>82</b>



## ÚVOD

Kombinovaná forma vzdělávání na vysokých školách zahrnuje organizované studijní programy, které poskytují příležitost pro dospělé k dalšímu vzdělávání s ohledem na předchozí dosažené vzdělání.

Mezi dospělými studenty, kteří studují při zaměstnání a tradičními denními studenty nalezneme mnoho rozdílů. Ať je to v důvodech pro pokračování ve vzdělávání nebo z hlediska jejich odlišných potřeb, které musí být splněny, pokud je chceme dostatečně motivovat k dokončení procesu.

Pochopení společných rysů studujících při zaměstnání je důležité a rozhodující pro zvolení správného typu výuky, který potřebují.

Motivace dospělých studentů může být velkou výzvou, pokud nevíme, co je nutí k tomu, aby stanovili priority a podnikly kroky.

U dospělých studentů jsou motivace velmi odlišné. Pracující profesionálové jsou obvykle více zaměřeni a mají odhodlání rozvíjet svou kariéru. Chtějí studovat, aby se naučili nové nebo zdokonalili existující dovednosti, obvykle v odborné oblasti.

Za několik let kariéry si mnozí pracující profesionálové uvědomují, že nejsou vybaveni dovednostmi pracovat v technologicky bohatém prostředí. Mnoho z těchto změn nastalo, když pracovali, a pokud by to nebylo nutné pro jejich práci, zřejmě by to přešli bez povšimnutí.

Jak se však stále více společností vyvíjí na své cestě digitální transformace, odbornost a znalosti, které lidé potřebují napříč rolemi a průmyslovými odvětvími, se neustále mění. Výsledkem bude, že se vzdělávání dospělých bude i nadále rozrůstat.

Výše uvedené skutečnosti a vlastní studium při zaměstnání na vysoké škole byly inspirací pro výběr tohoto tématu.

Cílem práce je zjistit, jaké hlavní motivační faktory ovlivnily studenty kombinované formy studia na Univerzitě Jana Amose Komenského v Praze při rozhodování studovat při zaměstnání vysokou školu. K dosažení cíle práce bylo využito kombinace studia odborné literatury a dotazníkového šetření, analýzy zjištěných dat a syntézy získaných informací.

V teoretické části nastíníme základní terminologické pojmy týkající se vzdělávání dospělých a jejich specifik. Dále si rozebereme pojem motivace, motivační teorie a jejich činitele.

V praktické části se zaměříme na hlavní motivační faktory u vzdělávání dospělých při zaměstnání. Vlastní výzkum povedeme na naší „alma mater“.

# TEORETICKÁ ČÁST

## LITERÁRNÍ REŠERŠE

### 1 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Vzhledem k charakteru předkládané diplomové práce bude první kapitola věnována základním pojmům v oblasti andragogiky a vzdělávání dospělých.

#### 1.1 Vzdělávání dospělých a andragogika

Andragogika jako vědní obor vznikla v 19. století z důvodu významného nárůstu potřeby vzdělávání pracovníků, u kterých byla požadována dostatečná kvalifikace, jelikož postupně docházelo k přeměně manuální lidské práce. Vznikla tak nová potřeba dostatečného počtu kvalifikovaných pracovníků (Palán a Langer, 2008).

Poprvé se termín andragogika objevil v díle „Platónovo učení o výchově“ v roce 1833, jehož autorem byl Alexandr Kappa. Autor pojmenoval jednu z kapitol knihy „Andragogika neboli vzdělávání v dospělém věku“, v níž položil základy pro tuto vědní disciplínu. Alexander Kappa definoval ve svém díle podstatu andragogiky a charakterizoval znaky, kterými ji lze odlišit od pedagogiky (Palán a Langer, 2008).

Pojem andragogika byl však po dalších několika desítkách let odmítán, jelikož uznávaný německý filozof a pedagog Johann Friedrich Herbart zastával názor, že vychovávat by se měly pouze děti, nikoliv dospělí jedinci. Vzhledem k vysoké autoritě Herbarta v tehdejší době se tak termín andragogika přestal užívat (Palán a Langer, 2008).

O opětovné používání pojmu andragogika se pokusil počátkem 20. let 20. století německý pedagog Eguen Rosenstock – Huessy, který pojal tuto vědní disciplínu spíše jako metodu pro efektivnější výchovu a vzdělávání dospělých. Vzhledem k tomu, že Rosenstockovo myšlenky nebyly tehdejší veřejností akceptovány, termín andragogika se opět neujal. Rozvoj však zaznamenala teorie zabývající se vzděláváním dospělých, kdy tehdejší představitelé, jako například Eguen Rosenstock – Huessy, Paul Natorp či Wilhelm Flitner, zastávali neformální a všeobecné vzdělávání (Palán a Langer, 2008).

Termín se opětovně začal užívat v průběhu 50. let minulého století, kdy tento pojem užíli ve svých publikacích uznávaní představitelé jako Franz Pöggeler ve svém díle „Úvod do andragogiky: základní problémy vzdělávání dospělých“ či Heinrich Hanselmann v jeho odborné publikaci „Andragogika – podstata, možnosti a hranice výchovy a vzdělávání dospělých“ (Palán a Langer, 2008).

Andragogika, jakožto vědní disciplína, začala od 60. let minulého století získávat podporu také od některých významných světových institucí, mezi které se řadí UNESCO, Rada Evropy či OACD. Podpora dalšího vývoje tohoto oboru byla podpořena ze strany těchto institucí v několika dokumentech (Palán a Langer, 2008).

V 70. letech 20. století rozvinul koncepci andragogiky Malcolm Knowles z USA, který tuto problematiku uchopil jako vědu a umění zabývající se pomocí dospělým vzdělávat se. Ve své koncepci kladl Knowles důraz na praktickou stránku andragogiky a nutnost celoživotního vzdělávání dospělých, kteří tak po celý svůj život získávají stále nové a nové informace (Palán a Langer, 2008).

K nejvýznamnějším andragogům se řadí Peter Jarvis, pocházející z Velké Británie, který svou kariéru zasvětil propojení andragogiky s praxí. Jarvis začal rozlišovat pojem andragogika a pedagogika a v jeho publikacích se lze setkat se dvěma typy vzdělávání dospělých, vzdělávání směrem shora dolů a vzdělávání mezi sobě rovnými (Palán a Langer, 2008).

V současné době se termín andragogika užívá v několika zemích, jako je například USA, Velká Británie, Německo, Polsko, Slovensko, Česká republika či Holandsko, avšak většina zemí se stále přiklání k pojmu vzdělávání dospělých.

Následující podkapitola se bude věnovat problematice vzdělávání dospělých. Nastíněn bude krátký historický vývoj a následně pak budou vymezeny základní charakteristiky vzdělávacího procesu, učení a vzdělávání dospělých. Uvedeny budou také bariéry ve vzdělávání dospělých.

V posledních několika letech se stala oblast vzdělávání dospělých velmi diskutovaným tématem. Vzdělávání dospělých odborná literatura i široká veřejnost nazývá také celoživotním vzděláváním, pro které je charakteristická neomezenost vzdělávání, které může trvat po celý život. Celoživotní vzdělávání nabízí příležitost učit se novým věcem pro všechny, bez ohledu na jejich věkovou kategorii, nadání, zájem nebo postavení ve

společnosti. Jedná se o zásadní změnu, která nastala v oblasti orientace vzdělávacího systému, který tak vychází vstříc různorodým potřebám, zájmům a schopnostem všech jedinců, kteří se rozhodnou pro vzdělávání i v dospělém věku. Vzdělávání dospělých je zaměřeno na velkou diferenciaci a individualizaci vzdělávacích programů s cílem dosáhnout maximálního možného rozvoje a využití potenciálu každého dospělého jedince. V současné době má tak každý jedinec možnost nalézt si svou vlastní cestu vzdělávání, která mu bude vyhovovat a v průběhu života ji může změnit či přizpůsobit měnícím se potřebám (Rabušicová a Rabušic, 2008).

Jak uvádí Beneš (2003) ve své publikaci, vzdělávání dospělých se postupem času zařadilo mezi nejvýraznější trendy současné společnosti. V rámci celoživotního vzdělávání se zvýrazňuje především vlastní iniciativa dospělých jedinců neustále se vzdělávat a zdokonalovat. Potřeba celoživotního vzdělávání vyplynula z rychlých změn, které současnou společnost postihují. Jedná se především o rychlý vývoj nových technologií, se kterými je potřeba udržet krok. Dále se pak jedná o zdokonalování jazykových schopností, jelikož spousta společností v současné době komunikuje se zahraniční klientelou. Lidé se tedy musí neustále učit novým věcem, aby zvýšili svou kvalifikaci a uplatnění na trhu práce.

Průcha (2009) dodává, že celoživotní vzdělávání se v současnosti stává stále častěji užívaným termínem, který charakterizuje sjednocení všech typů a stupňů vzdělávacích aktivit, vlastní iniciativu dospělého jedince po vzdělávání a zdokonalování se spolu s uspokojením jeho potřeby seberealizace. Celoživotní vzdělávání pomáhá dospělým jedincům rozvíjet jejich znalosti, dovednosti a kompetence a díky tomu je možné zajistit osobnostní růst spolu s uplatněním v sociální i profesní oblasti.

## **1.2 Formy vzdělávání dospělých**

Celoživotní vzdělávání obsahuje formální, neformální a informální vzdělávání. Do celoživotního vzdělávání jsou zahrnuty všechny stupně procesu vzdělávání se, tedy od předškolního vzdělávání, přes vzdělávání na základní, střední a vysoké škole až po další vzdělávání. Celoživotní učení představuje koncept, který je zaměřený na získávání určitých standardů vědomostí a dovedností, které jsou platné pro všechny na celém světě,

bez ohledu na jejich věkovou kategorii. V rámci tohoto konceptu je kladen důraz na motivování a přípravu dětí již od jejich nejútlejšího věku ke vzdělávání se po celý jejich život. Zároveň je snahou zajistit možnosti vzdělávání a zdokonalování se pro všechny dospělé jedince bez ohledu na to, zda se jedná o nezaměstnané, kteří potřebují zajistit rekvalifikaci, aby mohli najít uplatnění na trhu práce, nebo zda se jedná již o zaměstnané, kteří zase usilují o zvýšení svého kvalifikačního stupně (Národní vzdělávací fond, 2010).

Vzdělávání dospělých je možné rozčlenit podle několika kritérií, přičemž nejpoužívanějším je v současné době rozdělení na formální, neformální a informální vzdělávání. Všechny výše tři uvedené možnosti učení vytvářejí společně jeden celek, který studentům umožňuje přechod mezi zaměstnáním a vzděláváním v průběhu života.

**Formální vzdělávání** je realizováno ve vzdělávacích institucích, které mají zákonem vymezený cíl, obsah i funkce. Jako typický příklad této instituce je možné uvést školu. V rámci formálního vzdělávání na sebe navazují všechny vzdělávací stupně a typy, mezi které se řadí základní, středoškolské a vysokoškolské vzdělávání. Absolvování těchto stupňů a typů vzdělávání je potvrzeno certifikátem v podobě vysvědčení či vysokoškolského diplomu, které je předpokladem pro zahájení dalšího stupně vzdělávání (Palán, 2002). Šerák (2009) ve své publikaci uvádí, že formální vzdělávání mělo v rámci celého vzdělávacího systému dlouho dominantní postavení.

**Neformální vzdělávání** umožňuje zájemcům získat vědomosti, dovednosti a kompetence vedoucí ke zlepšení současné úrovně sociálního i pracovního uplatnění studentů. Neformální vzdělávání je vedeno kvalifikovaným lektorem a je poskytováno v různých zařízeních v podobě nestátních neziskových organizací, školských zařízeních nebo samotnými zaměstnavateli. Je důležité podotknout, že účast na neformálním vzdělávání nevede k získání vyššího stupně vzdělávání (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2007). Do neformálního vzdělávání je možné zařadit například výuku cizích jazyků, školení a přednášky na různá témata, volnočasové vzdělávací kurzy, počítačové kurzy apod. Charakteristickým rysem pro neformální vzdělávání je podle Brandera (2006) flexibilita této formy učení, jelikož obsah a aktivity kurzů je možné přizpůsobit aktuálním potřebám účastníků a také prostředí, ve kterém výuka probíhá.

**Informální vzdělávání** je možné charakterizovat jako proces, ve kterém jsou získávány vědomosti, dovednosti a postoje na základě každodenních zkušeností získaných ze

zaměstnání, od rodiny, přátel a známých, volného času či z okolního prostředí. Informální vzdělávání zahrnuje také sebevzdělávání, kdy jedinec nemá možnost, jak by si ověřil správnost nabytých znalostí a dovedností. Informální vzdělávání je na rozdíl od formálního a neformálního neorganizované, nesystematické a není koordinované žádnou institucí (Kalous a Veselý, 2006). Průcha (2009) se ve své publikaci věnuje pojmu sebevzdělávání a charakterizuje jej jako proces vzdělávání, ve kterém si jedinec sám vytyčí cíle, vybírá obsah učiva, volí si metody učení, motivuje se, řídí, kontroluje průběh sebevzdělávacího procesu, hodnotí kvalitu svého učení a případně rozhoduje o dalším postupu.

V současné době se postavení výše tří uvedených druhů vzdělávání liší. Dominantní pozici v rámci celého vzdělávacího systému stále zaujímá formální vzdělávání. Často podceňovaným bývá neformální vzdělávání, jelikož získané vědomosti a dovednosti nemusí být vždy zárukou lepšího umístění na trhu práce. Nejhůře je vnímáno informální vzdělávání, přestože představuje důležitý zdroj inovací metod uplatňovaných ve vzdělávacím systému (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2007).

Vzdělávání dospělých probíhalo již v dávné minulosti, avšak v odlišných podobách, než jak je známe dnes. K nejstarším formám učení patřily například besedy, polní kázání o zemědělství, večery s přednáškami, kurzy a později bylo zavedeno korespondenční studium spolu s konferencemi. Některé z výše uvedených forem vzdělávání přetrvaly do současné doby. Školské instituce nabízí v současné době formu večerního, dálkového, distančního, externího i kombinovaného vzdělávání, které je vhodné pro dospělé jedince. Některé z těchto forem jsou na ústupu, jiné prochází postupnými změnami a jiné se naopak staly populárnější ze strany dospělých studentů.

**Večerní forma studia** se vyskytuje nejčastěji na středních školách, které vycházejí vstříc dospělým jedincům, kterým umožňují dokončit si středoškolské vzdělání. Dospělí studenti docházejí do školy v odpoledních či večerních hodinách a náplň vyučované látky je shodná s vyučovanou látkou pro středoškolské studenty. Jedinou odlišností je tedy doba výuky, která je přizpůsobena potřebám dospělých jedinců, kteří již pracují. Z tohoto důvodu probíhá výuka v odpoledních a večerních hodinách (Bednaříková, 2007).

**Dálkové studium** je možné charakterizovat jako prezenční studium při zaměstnání, přičemž výuka probíhá pouze v některé dny, nejčastěji v pátek nebo v sobotu, případně

v oba tyto dny. V rámci dálkového studia se dospělí jedinci účastní vyučování formou konzultací, přednášek nebo seminářů. Tato forma je v posledních letech na ústupu, jelikož byla nahrazena distančním a kombinovaným studiem (Bednaříková, 2007).

**Distanční studium** představuje formu samostudia, kdy studenti využívají různé vzdělávací pomůcky v podobě e-learningových kurzů, online prezentací, internetu, CD apod. S vyučujícím komunikují studenti distančního studia pouze na dálku prostřednictvím e-mailu nebo chatu. Závěrečné zkoušky z jednotlivých předmětů jsou pak stejné jako u prezenčních studentů. V rámci distančního studia probíhají někdy tzv. tutoriály, kdy se studenti vzájemně setkají se svým vyučujícím prostřednictvím hromadné konzultace (Bednaříková, 2007).

**Kombinované studium** je možné charakterizovat jako kombinaci prezenčního a distančního studia především na vysokých školách, avšak v poslední době tuto formu studia nabízejí i některé střední školy. Kombinované studium je nejvíce využíváno právě pracujícími lidmi, kteří mají za cíl získat vysokoškolské vzdělání a zvýšit tak svou kvalifikaci na trhu práce (Bednaříková, 2007).

**Externí studium** představuje formu samostudia na základě individuálního studijního plánu, který je každému studentovi sestaven zvlášť na určitou dobu, například na pololetí či školní rok, nebo na semestr či akademický rok. Jednotlivé vyučované předměty jsou pak zakončeny zkouškou (Bednaříková, 2007).

### 1.3 Specifika vzdělávání dospělých

Dospělí jedinci se vyznačují oproti mladší generaci studentů, kteří se nacházejí v počátku vzdělávání, určitými specifiky, která spočívají nejen v oblasti fyziologie a psychologie, ale rovněž mají odlišné pojetí v oblasti výchovné a vzdělávací péče. Celoživotní vzdělávání dospělých se týká takové skupiny lidí, kteří již dokončili počáteční vzdělávání ve školách a další vzdělávání podstupují dobrovolně, jelikož se chtějí stále učit novým věcem a zdokonalovat se. Student, který se nachází ve fázi počátku vzdělávání, vystupuje primárně v roli učícího se jedince, avšak u dospělého člověka existuje více životních rolí (zaměstnanec, partner, rodič, student apod.). Vzdělávání tak zasahuje do jeho času, a to jak pracovního, tak volného. Převážně se vzdělávání dospělých uskutečňuje v rámci



jejich volného času. Dalším rozdílem dospělých studentů od těch mladších je jejich objektivita, přesnost, opatrnost a často zakládají poznatky na svých praktických zkušenostech, jelikož u dospělých převažuje potřeba praktického myšlení a pragmatického přístupu k procesu vzdělávání. Rovněž oproti mladším studentům hledají ve vzdělávání smysl, účel, cíl a určitý materiální efekt (Hladílek, 2009).

Bočková (2000) uvádí, že způsob, jak dospělé jedince vzdělávat je závislý nejen na jejich věku, stupni dosaženého vzdělání a pracovní pozici, ale ovlivňují jej také osobní, rodinné a společenské poměry jedince. Je tedy patrné, že celoživotního vzdělávání se účastní různorodá skupina dospělých lidí, kteří se od sebe vzájemně odlišují věkem, vzděláním, pracovní profesí, pohlavím a dalšími charakteristikami. Ke společným znakům dospělých, kteří se účastní dalšího vzdělávání, patří především ustálenost chování, určitý vytvořený způsob života, dospělost, ucelený systém osobních hodnot, různorodost pracovních i životních zkušeností, určité změny v paměťových funkcích nebo obtížnější soustředěnost.

Schopnost učit se u dospělého jedince představuje skupinu vlastností osobnosti, které jsou podmínkou a určitým předpokladem pro úspěšné zvládnutí souboru činností v rámci vzdělávacího procesu. Schopnost učit se ovlivňuje řada faktorů, jako například vůle k dalšímu vzdělávání se, uvědomělost, intelektuální kapacita, schopnost koncentrace, obtížnost úrovně učení a mnohé další (Mužík, 2005). Palán (2002) k této problematice dodává, že značnou roli v procesu učení zastává věk dospělého jedince, jelikož s vyšším věkem je učení náročnější. Dospělí jedinci ve věkovém rozmezí 40 až 45 let potřebují pro osvojení si nových poznatků o 10 až 20 % více času než o generaci mladší studenti.

Dalším specifikem ve vzdělávání dospělých je jejich kritický přístup k novým poznatkům. Lektor vzdělávacího programu by měl k dospělým studentům přistupovat jako k rovnocenným partnerům. Pro úspěšný vzdělávací proces je pak důležité provázat teoretické poznatky s profesními nebo životními zkušenostmi posluchačů. Proces vzdělávání dospělých by měl představovat určitou cestu jejich dalšího rozvoje, aby si dospělý jedinec mohl rozšířit oblast svého vzdělání, získal větší konkurenceschopnost na trhu práce, získal vyšší kvalifikaci pro svou současnou profesi a osvojil si techniky pro efektivní využití svého pracovního i volného času. Smyslem celoživotního vzdělávání je také určitá druhá šance pro ty dospělé jedince, kteří z různých důvodů nedosáhli úrovně

vzdělání podle svých představ či potřeb, nebo o něj dříve neprojevovali zájem a rádi by to změnili. Pozitivní skutečností je, že v posledních letech došlo k významnému nárůstu v oblasti vnímání celoživotního vzdělávání lidí jako investice do lidského kapitálu (Bočková, 2000).

#### 1.4 Bariéry vzdělávání dospělých

Bariéry ve vzdělávání dospělých představují překážky, které mohou být různé. Nejčastěji se však jedná o rozporuplné osobní pocity, které se objeví u dospělých jedinců, kteří se navrátí do školy. Tito jedinci pociťují nejen nervozitu a strach z toho, zda proces vzdělávání se zvládnou, ale zároveň se také objevují nepříjemné pocity a obavy z toho, zda zvládnou své dosavadní sociální role, když se rozšíří o další ve formě vzdělávání. Mnoho dospělých lidí je zatíženo zaměstnáním, rodinou a navíc pak musí vstoupit opětovně do role studenta. Podle odborné literatury se vzdělávání dospělých nejčastěji spojuje se zvyšujícími se nároky na kvalifikaci pracovníků. K dalším bariérám vzdělávání dospělých lze zařadit také určité společenské rozdíly a odlišné postavení ve společnosti. Překážky mohou být vytvořeny také prostřednictvím odlišného pohledu na vzdělávání z pohledu pohlaví, věkové kategorie, dosažené úrovně vzdělání apod. Za bariéru je často považován také nedostatek času, a to především u dospělých jedinců nacházejících se ve středním věku (Bočková, 2000).

Velmi významnou bariérou ve vzdělávání dospělých mohou být také finance spojené s celoživotním vzděláváním, které mohou mít značný nepříznivý dopad na finanční rozpočet účastníka vzdělávání a odrazovat jej tak od jeho účasti.

Rabušicová a Rabušic (2008) člení bariéry ve vzdělávání dospělých do tří základních skupin:

První skupinu představují **situační bariéry**, které plynou ze současné situace, v níž se dospělý jedinec v daném čase nachází. Mezi situační bariéry je možné zahrnout například nedostatek finančních prostředků nebo nedostatek času.

Druhou skupinou jsou **institucionální bariéry**, mezi které lze zařadit například rozvrh nevyhovující potřebám a požadavkům účastníka vzdělávání nebo nedostatečná nabídka vhodných vzdělávacích programů a kurzů.

Poslední skupinu tvoří **osobnostní bariéry**, které se vztahují k osobním postojům a sebevnímání dospělého jedince. Mezi tyto bariéry patří například vnímání sebe sama jako příliš starého na vzdělávání.

Překážky ve vzdělávání dospělých se staly hlavním tématem různých výzkumů. Rabušicová a Rabušic (2008) ve své publikaci „Učíme se po celý život: o vzdělávání dospělých v České republice“ uvádí výsledky z jednoho výzkumného šetření, které proběhlo na území České republiky. Z výsledků vyplynulo, že nejčastější bariérou ve vzdělávání dospělých je nedostatek finančních prostředků (53 % respondentů), další překážkou je pak nedostatek času (48 % respondentů). V oblasti osobnostních překážek pak nejčastěji respondenti výzkumného šetření uváděli nepotřebnost dalšího vzdělávání pro jejich profesní život (49 %).

Výsledky dalšího výzkumného šetření jsou prezentovány v práci od Čiháčka (2006) s názvem „Bariéry účasti dospělých v kurzech celoživotního vzdělávání – peníze jsou až na prvním místě“. Z výsledků průzkumu vyplynulo, že největší bariérou pro respondenty jsou nedostatečné finanční prostředky. Jako další překážky pak byly nejčastěji zvoleny odpovědi jako nepotřebnost dalšího vzdělávání, velké pracovní vytížení, nedostatek času z důvodu velkého množství koníčků a zálib či obava z toho, že by vzdělávací program nezvládli.

Jednotlivé bariéry ve vzdělávání dospělých je možné rozdělit do dvou skupin, na vnitřní a vnější motivační bariéry.

Mezi hlavní **vnější motivační bariéry** ve vzdělávání dospělých patří především nedostatek finančních prostředků, nedostatek času, nedostatečná motivace, náročnost vzdělávání a nízká informovanost o možnostech dalšího vzdělávání (Rabušicová a Rabušic, 2008).

Mezi hlavní **vnitřní motivační bariéry** je pak možné zařadit především zdravotní důvody, špatné zkušenosti z předchozího vzdělávání, postrádání smyslu dalšího vzdělávání nebo vyšší věk, se kterým se pojí obtížnější vyrovnávání se se změnami a těžší učení se novým věcem (Rabušicová a Rabušic, 2008).

## 2 MOTIVACE

Následující kapitola je zaměřena na motivaci, která je spolu se vzděláváním dospělých hlavním a klíčovým tématem předkládané diplomové práce. Čtenář se seznámí s pojmem motivace dle definic významných psychologů a andragogů. Tématem diplomové práce je motivace ke vzdělávání dospělých při zaměstnání, z tohoto důvodu se autorka v následující kapitole zaměří rovněž na oblast motivace ke studiu u dospělých jedinců. Účast dospělého jedince na dalším vzdělávání vychází především z vlastní pohnutky, kdy dospělý člověk pocítuje touhu po dalším vzdělávání a zdokonalování se. V současné době je rovněž kladen větší důraz na rozšiřování znalostí a dovedností, a tím i zvyšování profesní kvalifikace, tudíž účast na formálním vzdělávání je pro řadu pracovníků i podnikatelů nutností. Vzdělávání dospělých je vždy vedeno nějakým určitým motivem, bez ohledu na to, k jakému účelu tento další rozvoj jedince slouží.

Z výše uvedeného vyplývá, že ke vzdělávání dospělých jedinců je nezbytné, aby byli tito motivováni, přesněji řečeno, aby měli motiv pro další vzdělávání se. Motivy ke vzdělávání ovlivňují efektivnost a úspěšnost celého vzdělávacího procesu dospělého jedince. Plháková (2004) ve své publikaci uvádí, že motivace se řadí mezi nutné předpoklady pro úspěšné učení a ve výsledcích vzdělávacího procesu hraje velmi důležitou roli. S učením souvisí i různé pocity jedince, které mohou ovlivnit úspěšnost celého procesu učení. Zdravé sebevědomí a emocionální stabilita jedince napomáhají k úspěšnosti učení a dobrým výsledkům, zatímco pochybnosti zabraňují dosahování dobrých výkonů a celý proces se může stát neúspěšným.

### 2.1 Pojem motivace

Nakonečný (1997) uvádí, že pojem motivace vychází ze slova latinského původu „moveo“ (v překladu hýbat se), které vyjadřuje hybné síly v případě chování jedince. Jedná se o obecné označení pro veškeré vnitřní podněty, které jedince vedou k určitým činnostem a určitému jednání. Motivace aktivizuje lidskou činnost a dává činnosti určitý cíl a směr. Psychologové jsou za jedno v názoru, že otázka proč se člověk chová určitým způsobem je zároveň otázkou motivace, jelikož právě motivace je vysvětlením

různorodosti cílů či důvodů lidského jednání a zároveň nám odpovídá na to, proč se člověk chová tak, jak se chová. Plháková (2004) dodává, že motivaci je možné definovat jako souhrn veškerých vnitřních duševních dynamických sil (motivů), které aktivizují a organizují chování jedince s cílem změnit současnou neuspokojivou situaci, případně svou činností dosáhnout něčeho pozitivního. Motivace je podle J. Reykowskeho procesem psychického usměrňování jedince, na kterém závisí směr lidské činnosti spolu s vynaloženou energií, která je člověkem vkládána do činnosti směřující k dosažení stanoveného cíle (Nakonečný, 1997). K výše uvedenému vysvětlení pojmu motivace Nakonečný (1997) dodává, že k dosažení vytyčeného cíle vynakládá člověk určitou energii, což se projevuje v jeho chování tím, že buď případné překážky překoná, nebo před nimi rezignuje. Podle Madsena je motivace jednou z nejdůležitějších hybných složek osobnosti člověka, která jej vede ke konkrétnímu jednání (Nakonečný, 1997).

Bedrnová a Nový (2007) uvádějí ve své publikaci, že motivace je vyjádřením skutečnosti, že v psychice jedince působí určité vnitřní hybné síly, které si nemusí člověk vždy zcela uvědomovat. Těmito vnitřními hybnými silami jsou různé pohnutky, motivy, které určitým směrem usměrňují a orientují činnosti, respektive chování člověka, aktivizují ho a činnost udržují. Působení těchto sil se projevuje motivovanou činností nebo motivovaným jednáním jedince.

V odborných publikacích se shodují autoři na tom, že se motivace může projevovat pozitivně nebo negativně. Pozitivní motivace směřuje jedince k určitému objektu, cíli, zatímco negativní motivace zapříčiní, že jedinec daný objekt, cíl odmítá. Motivace je tedy souhrnem všech podnětů, které jedince pobízí k tomu, aby něco udělal, nebo mu v tom naopak zabraňují. Motivaci je tedy možné označit jako souhrn všech motivů, díky nimž uspokojují jedinci své potřeby. Nakonečný (1998) dodává, že uspokojování potřeb jedince je provázeno různými emocemi, přičemž prvotním podnětem je právě motivace. Emoce provází také proces vzdělávání, jelikož právě emoce mají vliv na to, co vše se jedinec naučí a jaký postoj zaujme k procesu vzdělávání se. Z výše uvedeného tedy vyplývá, že existuje vztah mezi emocemi a motivací jedince, jelikož emoce ovlivňují motivaci k jednání, stejně tak může motivace ovlivnit emoce jedince.

Beneš (2008) ve své publikaci uvádí, že je důležité, aby andragogika akceptovala motivy jedince ke vzdělávání, přičemž je možné mezi tyto motivy zařadit touhu po společenském

uznání a určité prestiži, zvědavost, radost z učení se novým věcem nebo aplikovatelnost získaných znalostí a dovedností při řešení problémů. Je tedy patrné, že na dospělého jedince působí celá řada motivů, která se postupně vyvíjí a mění.

V odborné literatuře lze dohledat velké množství definic, které jsou podobné výše uvedeným. Motivaci je možné chápat jako určitou řetězovou reakci, jež reaguje na změny psychiky člověka a aktivuje veškeré jeho síly pro dosažení předem stanoveného cíle. Motivaci je možné chápat jako souhrn motivů, které podněcují jedince k činnostem vedoucím ke změně jeho aktuálního stavu, se kterým není spokojený.

## **2.2 Motiv**

S pojmem motivace souvisí pojem motiv. Nakonečný (1997) ve své publikaci definuje motiv jako smysl chování jedince, jinými slovy proč se člověk chová takovým způsobem, jakým se chová. Hartl a Hartlová (2000) popisují motiv jako pohnutku, příčinu činnosti a jednání jedince, které je zaměřené na uspokojení jeho konkrétní potřeby. Motiv má vždy určitý cíl a směr, stejně tak i trvalost a intenzitu. Dle autorů je tedy možné motiv definovat jako sílu, která má za následek vyvolání aktivity jedince.

Provazník a Komárková (2004) zdůrazňují úzké propojení motivu s vytyčeným cílem, kterého chce člověk dosáhnout, a tím tak uspokojit svou potřebu splnit si tento cíl. Motiv má však vliv na činnosti a jednání jedince pouze do té doby, než je splněn vytyčený cíl. Existuje pouze několik motivů, u nichž je možné dosahovat stanoveného cíle opakovaně. V tomto případě se jedná o uspokojování základních fyziologických potřeb člověka, které lze označit jako cílové motivy. Naopak instrumentální motivy představují takové motivy, kterých nemusí být dosaženo a jsou do značné míry závislé na účasti jedince.

## **2.3 Motivační činitelé**

Jedním ze základních zdrojů motivace člověka je jeho potřeba, která představuje nutnost dosáhnout něčeho důležitého. Nalezením a dosažením nějakého cíle je odstraněn určitý nedostatek, čímž dochází k uspokojení potřeby jedince (Provazník a Komárková, 2004).

Nakonečný (1997) ve své publikaci uvádí, že potřeba člověka je reakcí na nějaký nedostatek a označuje motivační činitele jako faktory, které způsobují tento stav jedince. Motivační činitele je možné podle autora členit na vnější a vnitřní činitele. Vnější činitelé motivace se skládají z pobídek a cílů, zatímco vnitřní činitelé motivace se skládají z potřeb, návyků, zájmů, emocí, hodnot a zaujímaných postojů člověka.

Potřebu je možné dle Výrosty (2008) charakterizovat jako subjektivní pocit nedostatku, který se projevuje formou pocíťovaného napětí nebo nelibosti. V procesu socializace se jedinec postupně učí, jak může tyto potřeby uspokojovat a zbavit se tak pocitu nedostatku. Bedrnová a Nový (2007) člení potřeby na primární a sekundární. Primární potřeby vycházejí ze základních potřeb lidského těla (jídlo, pití, spánek apod.), zatímco sekundární potřeby je možné označit jako společenské, jelikož každý člověk potřebuje lásku a společenský život. Mezi nejznámější motivační teorie lze zařadit Maslowovu hierarchii potřeb, v níž je definováno pět základních úrovní lidských potřeb. Po uspokojení potřeb na nižší úrovni má jedinec tendenci uspokojovat potřeby na vyšší úrovni, která se pro něj stává novým motivátorem. Nižší potřeby, které již byly uspokojeny, mohou mít pro člověka stále motivační charakter, ale pouze v tom smyslu, že se k nim může vrátet. Silnými a významnějšími motivátory jsou ty potřeby, které doposud nebyly uspokojeny (Armstrong, 2007).

Návyky je možné podle publikace Bedrnové a Nového (2007) definovat jako činnosti člověka, které jsou pravidelně opakovány v určitých situacích. Pravidelné opakování těchto činností vede k jejich zautomatizování, pro člověka se stávají stereotypem a je možné hovořit o naučených vzorcích chování.

Kohoutek (2009) charakterizuje zájmy člověka jako zvláštní druh motivu, který jedince aktivizuje určitým směrem a příznačná je pro něj také určitá časová trvalost. Zájmy člověka se mohou v průběhu jeho života měnit, avšak přesto mají jednu společnou charakteristiku, kterou je určité uspokojení jedince.

Postoje člověka jsou podle Hartla a Hartlové (2000) v životě člověka utvářeny na základě jeho zkušeností. Dle autorů může ovlivňovat postoj i více podnětů současně, jedinec pak na tyto podněty reaguje.

Hodnoty člověka je možné charakterizovat jako vlastnost jedince, která je připisována určitým situacím, věcem či událostem v souvislosti s uspokojováním jeho potřeb a zájmů.

Stanovené hodnoty u jedince mohou být v průběhu jeho života stálé, jiné se zase mohou měnit, přičemž je vznik nových hodnot se změnou stávajících hodnot do značné míry závislé na různých činitelích, jako je například věk, inteligence, výchova, dosažené vzdělání, rodinné zázemí, společenské postavení apod. (Hartl a Hartlová, 2000).

Člověka mohou k činnosti motivovat také jeho citové stavy. Citový stav je možné chápat jako stav, který člověk zná na základě své vlastní zkušenosti. Může se jednat například o příjemný pocit a nalezení vnitřního klidu prostřednictvím meditace či jógy, nebo vzrušení a radost z horských túr (Říčan, 2005).

## 2.4 Motivace ke vzdělání

Motivace může být pozitivní nebo negativní. V případě pozitivní motivace člověk pociťuje radost a uspokojení, zatímco u negativní motivace jsou vyvolávány nepříjemné pocity. Nepříjemným pocitům se snaží člověk vyhýbat a toto jednání je možné označit jako strach. Jak uvádí Palán (2002) ve své publikaci, motivaci je možné vyjádřit vzorcem:  $\text{motivace} = \text{potřeba úspěchu} / \text{strach z neúspěchu}$ .

Pro další vzdělávání dospělých jedinců je velmi důležitá nejen motivace, ale také potřeba, jelikož motivy jsou s potřebami člověka spojeny. Motivaci je možné považovat za příčinu určitého chování jedince a vychází z jeho potřeb, které se snaží uspokojit. Potřeba člověka vyvolává v jedinci prvotní impulz v podobě motivace, aby se člověk zachoval určitým způsobem a mohl tak uspokojit svou potřebu. Pro značnou část lidí je v jejich pracovním životě velmi důležitý úspěch v zaměstnání, který ale vyžaduje vynakládání určitého úsilí, neustále se učit novým věcem a zdokonalovat se.

Palán (2002) považuje ve své publikaci motivaci ke vzdělávání za mechanismus podnětů majících významný vliv na jednání člověka. Motivace je zároveň základním předpokladem pro to, že se bude člověk vzdělávacího procesu aktivně účastnit. Autor dále dělí motivaci na ustálené a aktuální pohnutky. Ustálené pohnutky získává člověk ze svých dřívějších postojů a způsobu chování, zatímco aktuální pohnutky jsou zapříčiněny současnými motivy. Ve své publikaci Palán (2002) zdůrazňuje skutečnost, že motivaci dospělého jedince k dalšímu vzdělávání se je potřeba chápat jako komplex motivů, které jsou rozdílné a vzájemně se ovlivňují. Úspěch ve vzdělávání má na motivaci pozitivní



vliv, jelikož ji zesiluje a dlouhodobě stabilizuje. Neúspěch ve vzdělávání nebo příliš velké nároky však motivaci snižují a vyvolávají v jedinci nepříjemné pocity.

Rabušicová a Rabušic (2008) uvádí ve své publikaci výsledky výzkumu zaměřeného na vzdělávání dospělých jedinců. Z výsledků vyplynulo, že z dotazovaných respondentů se dalšího vzdělávání účastnilo pouze 9 % oslovených. Výzkum se zaměřoval také na druhy motivace k dalšímu vzdělávání. Nejčastějším motivem (53 %) bylo zlepšení profesního uplatnění respondentů. Mezi další významné motivy lze pak dle výsledků výzkumného šetření zařadit touhu respondentů po osobním rozvoji (23 %) nebo požadavky kladené ze strany zaměstnavatele (17 %).

## **2.5 Motivace a emoce**

S motivací k dalšímu vzdělávání jsou neodmyslitelně spojeny i emoce, ať už pozitivní, nebo negativní. Emoce mají vliv na proces i průběh vzdělávání a lze je charakterizovat jako nejdůležitější motivátor, případně demotivátor. V případě úspěšného studia se dostaví pocit radosti, úspěchu, štěstí a zadostiučinění, což pro člověka představuje pozitivní emoce a o motivátor pro další vzdělávání se. Pokud je však studium neúspěšné, člověk zažívá pocity zklamání, strachu a frustrace, což na něj působí jako demotivátor.

Ve studii od S. Sparksové (2016) je uvedeno, že emoce jsou na jedné straně nepřítelem lidského rozumu, na druhé straně se však může jednat o oporu v procesu vzdělávání. Autorka ve své studii „Emotions Help Steer Student’s Learning“ přirovnává lidské emoce ke kormidlu, které řídí mysl člověka. Ti studenti, kteří pociťují určité smysluplné citové pouto k obsahu vyučované látky, si ji snáz zapamatují a lépe ji uplatní než ti studenti, kteří toto citové pouto k vyučovanému obsahu nemají. Dle autorky vytváří emoce, logika a pocity těla společnou sociální infrastrukturu, kdy je propojeno emocionální spojení spolu s logickým chápáním vyučovaného obsahu. Toto spojení platí i v případě negativních emocí, které zase zapříčiní problémy s pochopením vyučované látky.

Myšlení člověka je spojené s jeho emocemi. V případě, kdy student nemá k vyučované látce žádný emocionální vztah, má problémy se zapamatováním obsahu učiva a zároveň je velká pravděpodobnost nevyužití získaných poznatků v praktickém životě. Jinými slovy, pokud zasahují negativní emoce jedince do procesu vzdělávání, mají tito jedinci

problémy v případě naučení se vyučované látky. Pro vyvolání pozitivních emocí u studentů je tedy velmi důležité pomoci jim nadchnout se pro vyučovanou látku, případně vzdělávací proces zprostředkovat zábavnější formou. Pokud je student nadšený, vyvolá to v něm pozitivní emoce jako je radost, hrdost a zájem o vyučovaný obsah (Sparksová, 2016).

## 2.6 Motivační konflikty a frustrace

Dospělí jedinci, kteří se rozhodnou pro další vzdělávání, mohou procházet motivačními konflikty v důsledku nutnosti rozhodování mezi různými alternativami. Konflikt je možné definovat jako psychický stav člověka, ve kterém dochází ke střetu dvou nebo více motivů, které jsou vzájemně neslučitelné. Střet těchto motivů je pak doprovázen nepříjemnými emocemi.

Psycholog německého původu K. Lewin rozčlenil motivační konflikty na tři základní typy:

1. Typ **APETENCE – APETENCE** je možné podle Lewina charakterizovat jako přitahování, kdy se má určitý subjekt rozhodnout mezi dvěma objekty, které jsou pro něj stejně přitažlivé. Jako příklad tohoto typu motivačního konfliktu je možné uvést situaci Buridanova osla, kterému byly poskytnuty dvě stejné otýpky se senem, a osel se nemohl rozhodnout, kterou z nich si vybere.
2. Typ **AVERSE – AVERSE** je možné charakterizovat jako odpuzování, kdy se musí určitý subjekt rozhodnout pro jednu ze dvou možností, které jsou však pro něj nepříjemné. Subjekt na tento motivační konflikt reaguje tak, že své rozhodnutí odsouvá, jelikož ani jedna z nabízených možností mu není příjemná. Dalším důvodem pro odsunutí rozhodnutí je skutečnost, že čím více se přibližuje chvíle, kdy se bude muset rozhodnout, tím více subjekt pocítuje averzi vůči objektu, který si má zvolit. Vzhledem k tomu, že subjekt si musí zvolit jednu z nabízených alternativ, rozhodnutí ovlivňují především emoce a racionální analýza je potlačena.
3. Typ **APETENCE – AVERSE** je charakteristická pro případ, kdy se má subjekt rozhodnout pro objekt, který je pro něj přitažlivý i odpudivý zároveň. Za takový objekt je

možné považovat takový, který v jedinci vzbuzuje současně touhu i odpor. Jako příklad tohoto typu motivačního konfliktu je možné uvést situaci, v níž se nachází student několik okamžiků před důležitou zkouškou. Na tuto zkoušku student chce jít, ale zároveň se mu na ni nechce. Student se potýká s vnitřním konfliktem mezi dvěma protikladnými tendencemi spojenými s motivačním objektem. Cíl v podobě zkoušky má pro studenta pozitivní a současně i negativní hodnotu, jinými slovy je objekt pro studenta přitažlivý a zároveň i odpudivý (Nakonečný, 1997).

Typ APETENCE – AVERSE je nejčastějším motivačním konfliktem, kdy subjekt současně pocítuje protichůdné projevované citové postoje k objektu. Jedinec má tendenci se k motivačnímu cíli přiblížit, ale na druhé straně má zároveň tendenci se tomuto objektu oddálit, přičemž platí, že čím více se jedinec přibližuje k cíli, tím více zesilují negativní tendence (Nakonečný, 1997).

Motivační konflikty představují pro člověka zátěž. Další zátěžovou situací může být i frustrace, která představuje stav zklamání a zmaru. Frustrace vzniká ve chvíli, kdy je jedinci zabráněno dosáhnout jeho vytyčeného cíle. Individuální potřeba jedince není uspokojena, jelikož se objevila nějaká překážka, kvůli které bylo její uspokojení znemožněno (Hartl a Hartlová, 2000). Podle Čápa a Mareše (2007) představuje frustrace zklamání, pocit zmaru a bezvýslednosti vynaloženého úsilí jedince. Frustrace představuje takovou situaci, v níž je zamezováno uspokojování důležitých potřeb člověka. Jako poslední lze uvést charakteristiku pojmu frustrace podle Štepaníka (2008), který ji považuje za pocity a vnitřní stav jedince, které jsou v něm vyvolány na základě určité situace, v níž se mu během vynakládání určitého úsilí nezbytného pro dosažení nějakého vytyčeného cíle postaví vážná překážka, kvůli které nemůže být tohoto cíle dosaženo.

## **2.7 Motivační teorie**

Motivační teorie mají za cíl identifikovat všechny faktory ovlivňující chování jedince a zároveň způsob jeho reakce na činnosti ostatních lidí a na podněty, které přicházejí z vnějšího okolí. Motivací se zabývá již několik desítek let nesčetné množství odborníků v oblasti psychologie, avšak doposud nebylo dosaženo jednotnosti v oblasti zákonitostí motivace. V průběhu posledních desetiletí vzniklo několik motivačních teorií, v jejichž

členění je možné nalézt odlišnosti. V následující podkapitole autorka práce uvede základní popis sedmi motivačních teorií, které představují odlišný přístup ke zkoumání motivace. Každá z níže uvedených motivačních teorií tak čtenáři poskytne různé pohledy na motivaci dospělých jedinců.

Motivační teorie je možné podle Vodáčka a Vodáčkové (1999) členit do tří základních skupin:

1. Teorie orientující se na poznání motivačních příčin, do nichž lze zařadit Maslowovu hierarchii potřeb, Herzbergovu motivační teorii dvou faktorů, McClellandovu teorii potřeby dosažení úspěchu nebo Alderferovu teorii tří kategorií potřeb.
2. Teorie orientující se na průběh motivačního procesu, do nichž lze zařadit Vroomovu expektanční teorii, Adamsovu teorii spravedlivé odměny nebo Skinnerovu teorii zaměřenou na zesílení vjemů.
3. Teorie orientující se na speciální účely, které se zabývají podílením se pracovníků na rozhodování, sebemotivaci apod. (Vodáček a Vodáčková, 1999).

Rozdělení motivačních teorií do tří kategorií uvádí také Armstrong (2015) ve své publikaci „Řízení lidských zdrojů“:

1. Teorie zaměřené na uplatňování politiky odměn a trestu, které slouží jako dobrý motivační prostředek pro dosažení žádoucího chování.
2. Teorie orientující se na obsah, do nichž je možné zařadit Maslowovu hierarchii potřeb a Herzbergovu motivační teorii dvou faktorů.
3. Teorie orientující se na motivační proces, do kterých patří motivační teorie od Vrooma, Portera a Lawlera, Adamse, Lanrhama a Locka (Armstrong, 2015).

### **2.7.1 Motivační teorie dle Maslowa**

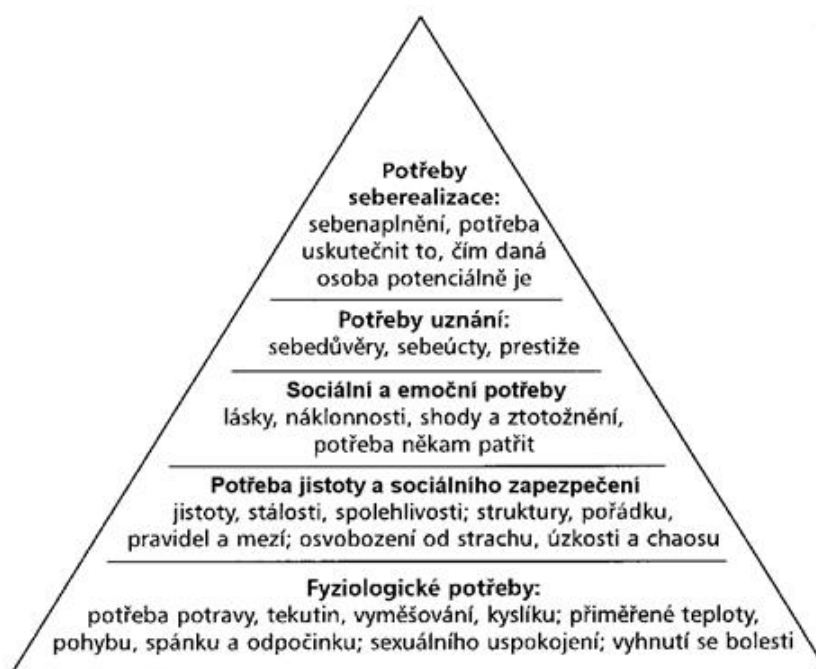
Teorie potřeb podle Abrahama Maslowa se zabývá pěti hlavními kategoriemi potřeb, které jsou společné pro všechny typy lidí. Z teorie potřeb vyplývá, že pokud člověk neuspokojí svou potřebu, vede tato skutečnost ke stavu napětí a nerovnováhy. K odstranění tohoto stavu je pak potřeba najít určitý cíl, díky kterému bude uspokojena potřeba. Je třeba podotknout, že ne všechny potřeby jsou pro každého jedince stejně

důležité. Důležitost potřeb se odvíjí od sociálního postavení jedince, jeho prostředí, ve kterém žije, od jeho výchovy, vzdělání a životního stylu (Marques a Jirásek, 2009).

Abraham Maslow se věnoval studiu teorie potřeb a pět hlavních kategorií potřeb, které jsou pro všechny typy lidí stejné, zaznamenal do pyramidy znázorňující hierarchii lidských potřeb. Na nejnižším stupni této pyramidy se nachází základní fyziologické potřeby, na dalším stupni jsou potřeby pocitu jistoty a bezpečí, dále se nachází sociální potřeby, potřeba uznání a na nejvyšším stupni hierarchie se nachází potřeba seberealizace (Madsen, 1972).

Podle Maslowa je nutné nejprve uspokojit potřeby nacházející se na nejnižším stupni pyramidy, tedy potřeby fyziologické, následně se pak může jedinec soustředit na uspokojování potřeb nacházejících se na vyšších stupních pyramidy. Tzv. „vyšší potřeby“ se projeví u člověka pouze tehdy, pokud jsou uspokojeny tzv. „nižší potřeby“ (Nakonečný, 1993).

Obrázek 1: Maslowova hierarchie potřeb



Zdroj: Marques a Jirásek, 2009

Na výše uvedeném obrázku je znázorněna pyramida potřeb podle motivační teorie Maslowa, který rozlišuje pět hlavních kategorií potřeb.

**Fyziologické potřeby** představují základní potřeby každého jedince, jejichž uspokojení je pro přežití základní a nezbytné. Mezi tyto potřeby lze zařadit potřebu jídla, vody, kyslíku, spánku, přístřeší a všeho dalšího, co je nezbytné pro udržení života.

**Potřeba jistoty a bezpečí** napomáhá k uspokojení základních fyziologických potřeb a zároveň napomáhá k zajištění ochrany zdraví při výkonu pracovní činnosti a rovněž zabezpečuje existenci do budoucna.

**Sociální a emoční potřeby** je možné charakterizovat jako potřebu rodiny, přátel, lásky, začlenění se do společnosti, uznání nebo dobré vztahy s ostatními. V Maslowově pyramidě se tyto potřeby nacházejí uprostřed, na třetím stupni.

**Potřeba uznání** představuje potřeby významu, vážnosti a uznání pro ostatní lidi. Jedná se tedy o potřebu pocitu sebeúcty a uznání za zvládnutí osobní situace. Bez naplnění této potřeby se lidé cítí neschopní a méněcenní. Naopak uspokojení této potřeby vede k pocitu sebedůvěry a určité míry osobní prestiže.

Na vrcholu pyramidy potřeb se nachází **potřeba seberealizace**, jejíž uspokojení vyžaduje zdravou zvědavost, tvořivost, vhled do vlastní situace a neustálou práci na něčem, co představuje stanovené hodnoty jedince. Na uspokojení této potřeby má největší vliv sám jedinec. Zaměstnavatel může uspokojení potřeby seberealizace do určité míry značně ovlivnit, ale pouze za předpokladu, že bude pracovník sám chtít. Potřebu seberealizace totiž pociťuje pouze ta část pracovníků, která od své práce očekává něco víc, než pouhou jistotu pracovního místa a mzdy. Ti jedinci, kteří cítí potřebu se seberealizovat, se vyznačují touhou po neustálém zdokonalování se a tuto potřebu mohou podpořit zaměstnavatelé tím, že takovýmto pracovníkům zadávají úkoly, podporují jejich tvořivost a soutěživost s ostatními pracovníky. Pokud není tato potřeba na vrcholu pyramidy uspokojena, dochází k pocitům odcizení, ztráty smyslu života a nudy.

### **2.7.2 Motivační teorie dle McGregora**

Motivační teorie podle McGregora bývá často v odborné literatuře nazývána jako Teorie X a Y. Cílem této teorie je vymezení typologie vedoucích pracovníků, jejich přístupu k pracovním povinnostem a jejich chování v práci. Teorie srovnává dvě odlišné koncepce v organizaci řízení, kdy je jednou koncepcí je konvenční teorie X a druhou je pak rozvojová teorie Y (Štikar a kol., 1998).

Konvenční teorie X se zaměřuje na důležitost přesvědčit pracovníky organizace k takovým pracovním činnostem, které jsou nezbytné pro dosažení úspěchu celého podniku. Velmi důležité jsou v této teorii metody řízení a kontroly. Výchozím předpokladem konvenční teorie X je minimální pracovní úsilí zaměstnance, nedostatečné ambice, absence touhy po zodpovědnosti, zaměření pracovníka na sebe samého, přičemž nebere v úvahu potřeby podniku a je odolný vůči jakýmkoliv větším změnám. Z výše uvedených důvodů se podnik snaží řídit úsilí pracovníků, motivovat je a upravovat jejich pracovní chování formou odměňování a trestů, jelikož jinak by byli pracovníci odolní vůči potřebám celé organizace (Štikar a kol., 1998).

Na druhé straně rozvojová teorie Y předpokládá, že pracovníci v organizaci již své hmotné potřeby uspokojují, tudíž hmotná pobídka ze strany organizace pro ně nemůže být vhodným stimulem pro aktivnější pracovní činnosti. Hlavní myšlenkou teorie Y je skutečnost, že pasivita lidí není přirozená, ale získaná v důsledku nabytých zkušeností v organizaci. Avšak zůstává v nich nadále velký potenciál, který je nutné podněcovat a dále rozvíjet. Hlavním cílem vedení organizace je tedy připravit pro pracovníky takové organizační podmínky a metody, které poskytnou lidem možnost dosahovat svých vlastních cílů a seberealizace v souladu s hierarchií potřeb dle Maslowova. Jedině tak totiž mohou být naplněny i cíle samotné organizace (Vtípil, 2005).

### **2.7.3 Motivační teorie dle Freuda**

Motivační teorie dle psychologa Sigmunda Freuda je založena na tvrzení, že psychické síly, které ovlivňují jednání člověka, jsou neuvědomělé. Toto tvrzení vychází z předpokladu, že člověk musí v průběhu dospívání a postupného přijímání řady společenských pravidel potlačovat velké množství přirozených pudů, které však nejsou nikdy zcela eliminovány, jsou pouze potlačovány. Vzhledem k tomu, že tyto pudy nemá člověk zcela pod svou kontrolou, projevují se mu ve stavu snění a dále se projevují v podřeknutí se a neurotickém chování. Sigmund Freud byl tedy toho názoru, že člověk nemůže nikdy zcela porozumět svému vlastnímu jednání (Kotler, 1997).

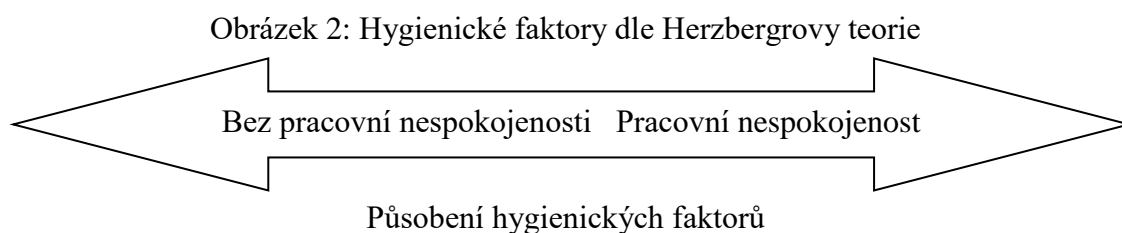
### **2.7.4 Motivační teorie dle Herzbergra**

Další významnou motivační teorií je Herzbergova teorie dvou faktorů, kterou lze v odborné literatuře najít také pod názvem Teorie motivace a hygieny. Autorem této

motivační teorie je americký psycholog Frederick Herzberger, který vycházel z výsledků studie, jejímž cílem byl rozbor zdrojů spokojenosti a nespokojenosti s pracovní pozicí u účetních a inženýrů. Z výsledků studie vyplynulo, že dotazovaní pociťují spokojenost především s obsahem jejich práce, úspěchem, uznáním, povýšením, odpovědností a prací samotnou. Avšak nespokojenost respondentů se objevila v oblastech, které jsou v souvislosti s jejich prací, především se jednalo o podnikovou politiku, správu podniku, platové ohodnocení či pracovní podmínky (Bedrnová a Nový, 2007).

Na základě této studie Frederick Herzberger identifikoval dva typy faktorů, které mají vliv na pracovní spokojenost a motivaci. První typ faktoru označil jako motivátor a druhý typ jako hygienické faktory. Motivátory a hygienické faktory představují vzájemně odlišné faktory. Motivátory mají příznivý vliv na spokojenost pracovníků, zatímco hygienické faktory mohou zapříčinit nespokojenost pracovníků (Armstrong, 2015; Blažek, 2011).

Hygienické faktory podle Herzbergovy motivační teorie jsou uvedeny v níže přiloženém obrázku. V případě, že jsou hygienické faktory příznivé, pracovníci pouze neprožívají pocity pracovní nespokojenosti, avšak na pracovní motivaci nemají tyto faktory žádný výraznější vliv. Pokud by však byly hygienické faktory nepříznivé, v pracovnících by to vyvolalo nespokojenost a zároveň by to nepříznivě ovlivnilo i jejich pracovní motivaci. Mezi hygienické faktory lze zařadit například pracovní podmínky, bezpečnost práce, jistotu stálého zaměstnání, zavedenou podnikovou politiku, organizaci v podniku, personální řízení, odměnu za vykonávanou práci a mezilidské vztahy na pracovišti (Bedrnová a Nový, 2007; Pauknerová, 2012).

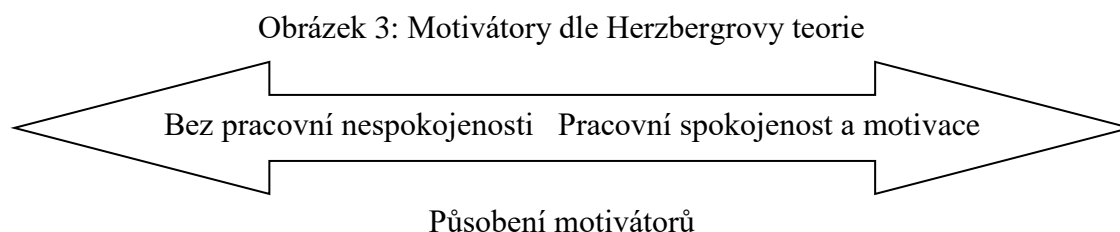


Zdroj: Bedrnová a Nový, 2007

Motivátory jsou znázorněny na níže uvedeném obrázku. V případě, že jsou motivátory příznivé, vyvolává tato skutečnost v pracovnících spokojenost, s čímž je spojena také pracovní motivace. Naopak v případě, že jsou motivátory v nepříznivém stavu, vyvolává



to v lidech pracovní nespokojenost a nejsou dostatečně motivováni k pracovním výkonům. Podle Herzbergovy teorie lze mezi motivátory zařadit převážně dosahovaný pracovní výkon, uznání ze strany vedení podniku, míru odpovědnosti za vykonávanou práci, zajímavost pracovní náplně, možnost dalšího rozvoje a kariérního růstu (Bedrnová a Nový, 2007; Pauknerová, 2012).



Zdroj: Bedrnová a Nový, 2007

Herzbergova motivační teorie je některými odborníky kritizována. Důvodem této kritiky je především metoda výzkumného šetření, na jejímž základě byla teorie založena, jelikož je zde absence změření vztahu mezi pracovní spokojeností a podávaným pracovním výkonem. Dále je kritizována skutečnost, že závěry výzkumu, a potažmo celé teorie, byly učiněny na základě poměrně malého a specifického vzorku respondentů. I přes kritiku v odborné literatuře se však tato motivační teorie řadí mezi nejvíce využívané teorie v současné manažerské praxi (Vodáček a Vodáčková, 1999).

### 2.7.5 Motivační teorie dle Vrooma

Teorii vypracoval Victor Vroom již v roce 1964. V odborné literatuře se motivační teorie dle Vrooma nazývá také jako teorie expektance. Vroomova teorie vychází z předpokladu, že jedinec, který prochází určitým motivačním procesem, vynakládá určité úsilí, které jej dovede do stanoveného cíle. Jedinec tedy volí mezi různými alternativami chování, díky nimž může uspokojit své potřeby. Zároveň očekává, že výsledky jeho úsilí budou patřičně oceněny. Čím významnějšího ocenění se jedinci dostane, tím vynakládá větší úsilí (Duchoň a Šafránková, 2008).

Blažek (2008) ve své publikaci uvádí základní pojmy, se kterými se lze setkat ve Vroomově expektanční teorii. Pojem valence představuje subjektivní hodnotu cíle pro pracovníka (tedy toho, co pracovník získá za své vynaložené úsilí). Pojem instrumentalista představuje pravděpodobnost očekávané odměny za vynaložené úsilí.

Poslední pojem expektance pak znamená subjektivně vnímanou představu, která vyjadřuje vnímání hodnoty cíle pro jedince, jakožto výsledku jeho snažení. Motivační sílu jedince v podobě vynakládaného úsilí je možné podle Vroomovy teorie vyjádřit jako násobek valence, instrumentality a expektance. Z výše uvedeného vyplývá, že čím více si jedinec cení stanoveného cíle a čím více věří, že tohoto cíle dosáhne, tím více je motivován k vynaložení úsilí, aby tohoto cíle dosáhl.

Vroomovu expektanční teorii později rozšířili L. W. Porter a E. E. Lawer, kteří vycházeli ze stejného předpokladu, a sice že hodnota cíle a pravděpodobnost dosažení cíle vede v určitou motivační sílu. Tato motivační síla je však závislá na schopnostech daného jedince (Blažek, 2011).

### **2.7.6 Motivační teorie dle Adamse**

Mezi lety 1963 až 1965 vypracoval J. S. Adams motivační teorii, jejímž základem je tzv. fenomén sociálního srovnání. Člověk má totiž sklony k porovnávání svých vkladů do práce (výkonu, schopností, zkušeností, míry odpovědnosti apod.) s vklady ostatních lidí, kteří vykonávají podobné pracovní činnosti. Člověk má dále tendenci srovnávat efekty, které mu přináší jeho práce (v podobě mzdy, odměn, uznání, pochvaly apod.) s efekty, které přináší podobná práce ostatním spolupracovníkům. V případě, že jedinec získá dojem určité nerovnováhy či nespravedlnosti, snaží se tento dojem odstranit tím, že zvýší svůj pracovní výkon, zlepší kvalitu odváděné práce, změní zaměstnání apod. Mezi vklady a efekty těchto vkladů existuje určitá spojitost, kterou lze podle odborné literatury vyjádřit vztahem (Pauknerová, 2012 a Bedrnová a Nový, 2007):

$$\frac{\text{zisk dané osoby}}{\text{vklad dané osoby}} = \frac{\text{zisk srovnávané osoby}}{\text{vklad srovnávané osoby}}$$

V případě rovnosti vnímá toto srovnání člověk jako spravedlivé a zároveň na něj působí toto zjištění jako pozitivní motivační účinek. V případě, že dojde k nerovnosti v neprospěch dané osoby, která se srovnává s ostatními, vnímá toto zjištění daná osoba jako nespravedlivé, což na ni působí jako negativní motivační účinek. Může rovněž nastat nerovnost ve prospěch dané osoby, která se srovnává s ostatními, což takovouto osobu buď motivuje k dosahování lepších výkonů, nebo naopak to v ní vyvolá pocity studu a obavy ze závisti ostatních lidí (Blažek, 2011).

Vodáček s Vodáčkovou (1999) dodávají, že porovnávání zisků dané osoby se zisky srovnávané osoby není obvykle náročné, avšak v případě porovnávání vkladů do práce vstupuje do procesu srovnávání subjektivní faktor, kdy většinou daná osoba své vklady nadhodnocuje. Autoři rovněž poukazují na častou kritiku Adamsovy motivační teorie, jelikož se spíše hodnotí závist pracovníků než snaha o spravedlnost.

### 2.7.7 Motivační teorie dle McClellanda

Americký psycholog McClelland vypracoval v šedesátých letech 20. století motivační teorii úspěchu. Cajthamr a Dědina (2005) uvádí, že se McClelland nejprve zaměřil na zkoumání příčin vyšší výkonové motivace u vybraných jedinců a později v průběhu svého průzkumu rozdělil lidi na tři základní typy podle jejich preferencí potřeb:

Lidé s **vysokou potřebou výkonu** touží po autonomii, určité míře zodpovědnosti, jsou soutěživými typy a záměrně si vybírají pro splnění středně těžké úkoly, jelikož mají potřebu překonávat překážky. V případě, že zadanou práci vykonají dobře, pociťují spokojenost, ke které však potřebují poměrně rychlou zpětnou vazbu. Pro typ lidí s vysokou potřebou výkonu je vhodným typem povolání pozice prodejce či podnikatele (Cajthamr a Dědina, 2005).

Lidé s **vysokou potřebou afiliace nebo pocitem sounáležitosti** jsou charakterističtí tím, že je pro ně velmi důležité udržovat přátelské vztahy. Tento typ lidí upřednostňuje kolektiv před samotným plněním úkolů, lze hovořit o týmovém hráči. Potřebu sounáležitosti může takovýto typ člověka uplatnit například v povolání zaměstnance sociální sféry (Cajthamr a Dědina, 2005).

Posledním typem jsou lidé s **vysokou potřebou moci**, kteří jsou dominantní a mají sklony k vedení či ovlivňování ostatních jedinců. Tento typ lidí má často velmi dobré organizační schopnosti a vysoká potřeba moci je charakteristická pro pracovníky ve vrcholovém managementu organizace (Cajthamr a Dědina, 2005).

Nevýhodou výše uvedených tří typů lidí může být skutečnost, že ne každého člověka je možné do jednoho z těchto základních kategorií zařadit (Cajthamr a Dědina, 2005).

Nakonečný (1998) ve své publikaci uvádí, že jádrem této teorie je uspokojení potřeb, jež je možné definovat jako určité prožívané nepříjemné stavy nedostatku. Uspokojení potřeb je hybnou silou při volbě cíle a má podstatný vliv na výsledné chování jedince.

## 2.8 Vztah motivačních teorií a vzdělávání dospělých

V případě uspokojování nižších potřeb z Maslowovy pyramidy potřeb je možné ve vztahu ke vzdělávání uvažovat především o motivaci z vnějšího prostředí. Tato motivace k dalšímu vzdělávání vychází především z požadavků kladených ze strany zaměstnavatele, aby si pracovník doplnil potřebné vzdělání pro udržení své pracovní pozice, dále ze snahy o zajištění kariérního postupu nebo získání titulu za účelem získání určité prestiže a uznání od okolí. Podle Maslowovy teorie je proces dalšího vzdělávání zaměřen především na uspokojení potřeby v očekávání druhých.

V oblasti uspokojování vyšších potřeb z Maslowovy pyramidy potřeb je možné ve vztahu ke vzdělávání uvažovat především o motivaci vycházející z osobních zájmů a zálib jedince, který se prostřednictvím dalšího vzdělávání realizuje a může mu to přinášet určité naplnění a uspokojení.

Co se týče Herzbergova rozdělení motivačních faktorů na hygienické faktory a motivátory, ve vztahu ke vzdělávání nelze jednoznačně určit, která skupina faktorů má vliv na další vzdělávání jedince, jelikož v této teorii nejsou zohledňovány individuální rozdíly v motivaci jednotlivců. Díky vyššímu vzdělání se mohou zlepšit nejen hygienické faktory, jako například mzdové ohodnocení jednice, ale také motivátory, jako dosažení pracovního úspěchu v důsledku vyššího vzdělání, dosažení uznání od nadřízených i kolegů, zajištění osobního rozvoje či možnost kariérního růstu.

McClellandova teorie potřeby úspěchu je založena na motivu výkonu jedince, kdy autor této teorie rozlišil tři typy základních motivačních potřeb, jako je potřeba výkonu, potřeba spolenectví a potřeba moci. Ve vztahu ke vzdělávání je zde důležitá především potřeba výkonu (úspěchu) a potřeba moci. Potřeba výkonu či úspěchu je založena na poměrování nejen s vlastními normami, ale také s ostatními jedinci. Zde hraje dosažené nejvyšší vzdělání důležitou roli. Jedinec, který pociťuje potřebu úspěchu, je více motivován pro další vzdělávání a osobní rozvoj. Podobné je to s potřebou moci, která souvisí s potřebou prosadit se a ovlivňovat ostatní. Tato potřeba rovněž vede k vyšší motivaci ke vzdělávání, jelikož s vyšším dosaženým vzděláním získá jedinec určitou prestiž a uznání od kolegů, což mu může pomoci při svém prosazování. Vzdělávání v oblasti komunikace a vyjednávání zase může jedinci napomoci v oblasti ovlivňování ostatních. Je však nutné

podotknout, že McClellandova teorie potřeby úspěchu se v praxi projevuje nejvíce u vedoucích pracovníků, kteří již mají určité postavení v organizaci a rovněž také odpovídající finanční ohodnocení.

Na základě Vroomovy expektační teorie lze konstatovat, že jedinec přemýšlí o své činnosti a vybírá pro sebe tu nejvíce vhodnou možnost. Hlavní myšlenkou Vroomovy teorie je to, že jedinec je motivován tehdy, pokud za vynaložení úsilí očekává odměnu, která má pro něj osobně určitou cenu. Čím více je pro jedince cíl cennější, tím více vynaloží úsilí k jeho dosažení. Pro jedince je tak rozhodující to, jak je pro něj očekávaná odměna zajímavá v porovnání s předpokládaným úsilím a případnými riziky. Pokud má pro jedince velkou váhu zvýšení mzdového ohodnocení či kariérní růst, bude tak více motivován pro další vzdělávání a osobní rozvoj.

V případě Adamsovy motivační teorie lze hovořit o sociálním srovnávání výkonu, schopností či zkušeností jedince s ostatními lidmi, kteří vykonávají podobnou pracovní činnost. Srovnání může probíhat rovněž na úrovni vzdělání, tudíž zde existuje určitá míra motivace jedince se nadále vzdělávat a rozvíjet své schopnosti a dovednosti. Díky vyššímu vzdělání může získat také vyšší mzdové ohodnocení, odměny, uznání či pochvaly od okolí, tudíž se celkové srovnávání s ostatními jedinci zlepší. Pokud by při srovnávání jedinec získal dojem určité nerovnováhy nebo nespravedlnosti, vedlo by ho to ke zvýšení jeho pracovního výkonu, zlepšení kvality odváděné práce a potažmo také zvýšení své kvalifikační úrovně prostřednictvím dalšího vzdělávání.

## **2.9 Využití motivace pro vzdělávání dospělých**

Ve vzdělávacím procesu hraje motivace velmi důležitou roli, jelikož se jedná o jeden ze základních předpokladů, aby dospělý jedinec projevil zájem o další vzdělávání a zdokonalování se. Jak uvádí Beneš (2003), většinou se jedná o celý soubor motivů, který se proměňuje a postupně vyvíjí. Vývoj motivů, které vedou dospělé jedince k dalšímu vzdělávání, začíná již v době rané socializace, přičemž motivy k učení jsou výsledkem zkušeností jedince se vzděláváním. V případě, že má jedinec negativní zkušenosti s učením z dob školní docházky, může ho to odradit od dalšího procesu vzdělávání se. Rovněž je rozhodující také motiv, proč se dospělý jedinec vzdělávání

účastní, jelikož většinou tím nesleduje pouze uspokojení svých vlastních zájmů, ale také se snaží naučit způsobu řešení určitých problémů.

Odborná literatura uvádí, že v praxi je možné se setkat s různými motivy, které vedou dospělého jedince k dalšímu vzdělávání. Jedná se především o motivy praktické, společenské a intelektuální. **Praktické motivy** jsou takové, které jsou spojeny s životní situací dospělého jedince, který například pocítuje potřebu zlepšit své stávající profesní postavení, zlepšit svou materiální situaci skrze zvýšení kvalifikace, popřípadě změnit profesní obor. Praktické motivy jsou většinou velmi silné a mnohdy se může jednat o hlavního činitele, který vede k systematickému a cílevědomému učení dospělých jedinců. Významné jsou rovněž **společenské motivy**, které souvisí s celkovým postojem jedince k procesu vzdělávání a nezbytností doplnit vzdělání dospělých jedinců v souladu s vědeckým a technologickým pokrokem a společenskými změnami. V případě společenských motivů jsou osobní zájmy jednotlivců až na druhém místě, hlavní je rozšířit si dosavadní vzdělání v souvislosti se společenskými potřebami. Mnohdy je motivem pro další vzdělávání potřeba společensky vyniknout, dosáhnout určitého uznání nebo postavení ve společnosti. Pro mladší věkové kategorie je pak dalším motivem pro vzdělávání rozvíjení intelektuálních aktivit spolu s řešením základních otázek ve vztahu k životu a lidskému bytí, který bývá odbornou literaturou označován jako **intelektuální motiv**. Ten napomáhá k uspokojení určitých potřeb dospělých jedinců, kteří získávají důvěru ve své rozumové schopnosti a průběžně získávají nové informace. Čím je vzdělávání u dospělých jedinců úspěšnější, tím více mají tito jedinci sklon k řešení náročnějších problémů a překonávání stále větších a větších překážek (Kohoutek, 2002).

Každý dospělý jedinec má různorodou škálu motivačních možností a je důležité vzít v úvahu také skutečnost, že motivační proces je do určité míry také ovlivněn výkyvy vztahujícími se k probíhajícím aktivitám člověka. Z tohoto důvodu je nutné v motivačním procesu vždy uvážit osobnost každého jedince, která je individuální, dále jeho získané zkušenosti, osobní zájmy apod. Motivaci u vzdělávajících se dospělých jedinců je možné podpořit také kvalitou výuky a výukových materiálů, celkovým estetickým vzhledem výukové místnosti, pořádkem, čistotou apod. Motiv rozvíjí také vztah mezi vzdělávajícím se dospělým jedincem a jeho lektorem a ostatními účastníky vzdělávacího kurzu (Beneš, 2003).

Jak uvádí Rabušic a Rabušicová (2008), mezi hlavní impulsy, které motivují dospělé jedince ke vzdělávání, patří především lepší možnost pracovního uplatnění, zvýšení konkurenceschopnosti na trhu práce, požadavek na zvýšení kvalifikace ze strany zaměstnavatele, udržení si stálého pracovního místa, zvýšení šance na získání lepšího zaměstnání, osobní rozvoj, investice do vlastního vzdělávání, vyplnění volného času či podněty z okolního prostředí (doporučení přátel, rodinných příslušníků, kolegů apod.).

Dospělí jedinci, kteří se účastní vzdělávání, jsou nějakým způsobem motivováni, většinou se pak nejedná o působení pouze jednoho jediného motivu, ale určitého komplexu motivů, které se postupem času vyvíjejí a mění. Rozdíly v motivech je možné najít například ve věku, v úrovni dosaženého vzdělání, v pohlaví, v socioekonomickém statusu apod. V případě motivačních rozdílů ve věku je možné konstatovat, že mladší jedinci mají motivaci ke vzdělávání spojenou s výkonem jejich profese a zvyšování jejich kvalifikace, zatímco starší lidé jsou ke vzdělávání motivováni spíše vhodným způsobem trávení jejich volného času. Dále je možné obecně říci, že lidé s vyšším věkem a vyšším socioekonomickým statusem jsou více orientováni na uspokojování potřeb nacházejících se na vyšších stupních Maslowovy pyramidy potřeb (Beneš, 2003).

V roce 1980 byla publikována významná studie, jejíž autorkou je C. Aslanian, zabývající se důvody a podněty, které vedou dospělé jedince k zapojení se do procesu dalšího vzdělávání. Zjištěné skutečnosti na základě této studie je možné považovat za platné i v dnešní době. Z výsledků průzkumu vyplynulo, že každý druhý dospělý jedinec žijící v Americe se za poslední uplynulý rok učil jeden či více obsahů. Více než 80 % z těchto jedinců se vzdělávalo z důvodu zvládnutí životních změn a necelá pětina z nich se pak učila z důvodu sociálních kontaktů nebo za účelem uspokojení svých vlastních zájmů o poznávání (Beneš, 2003).

Jistě není pochyb, že vzdělávání dospělých je v současné době významné, užitečné a rovněž také nezbytné. V posledních letech je vytvářen stále větší tlak na výkon, efektivitu a kvalitu práce, čímž vzniká potřeba dospělého jedince ke zvyšování a rozšiřování své odbornosti, aby byl schopen nejen najít si vhodnou pracovní pozici za odpovídající finanční ohodnocení, ale zároveň aby byl schopen si toto pracovní místo udržet. K výše uvedenému jsou nezbytné také další atributy, jako například dovednosti,

znalosti, postoje a schopnosti. Dovednosti a znalosti je pak možné získat právě prostřednictvím dalšího vzdělávání (Dědina a Cejthamr, 2005).

## **2.10 Hlavní podněty motivující ke vzdělání**

Na základě poznatků z odborné literatury zabývající se motivací vzdělávání dospělých bylo možné sestavit hlavní podněty, které motivují dospělé jedince ke vzdělávání.

### **1. Zlepšení možnosti profesního uplatnění**

Podle Beneše (2003) se stát prostřednictvím veřejného vzdělávání zaměřuje na regulaci pracovního trhu a na rovné šance. Jedním z možných důvodů, které vedou dospělé jedince k dalšímu vzdělávání, je potřeba získat zaměstnání. Člověk se může v životě ocitnout v situaci, kdy jeho obor, ve kterém je vyučen, zanikne, nebo zkrátka nemůže na trhu práce najít uplatnění. Podniky však mohou poptávat pracovní síly v jiných oborech, proto se někteří dospělí jedinci rozhodnou pro další kvalifikační vzdělávání, aby tak zvýšili své šance na uplatnění.

Dalším podnětem pro vzdělávání pak může být požadavek od zaměstnavatele, který může po svém pracovníkovi požadovat zvýšení kvalifikace či vzdělávání v jiných oblastech souvisejících s jeho výkonem práce, například naučit se cizí jazyk nebo si prostudovat určitou legislativu. Většinou v této aktivitě zaměstnavatelé své pracovníky podporují formou úhrady či příspěvku na vzdělávací kurz a vymezením prostoru pro vzdělávání v průběhu pracovní doby.

Dalším impulsem pro vzdělávání může být potřeba zvýšení současné kvalifikace. Většinou si kvalifikaci zvyšují lidé, kteří mají nízkou úroveň nejvyššího dosaženého vzdělání a rádi by zvýšili svou šanci na uplatnění na trhu práce, nebo lidé, kteří jsou sice se svou úrovní nejvyššího dosažení vzdělání spokojeni, avšak potřebují své znalosti a dovednosti neustále rozvíjet a aktualizovat.

Posledním podnětem pro vzdělávání je pak udržení si pracovního místa, případně zvýšení šancí na kariéerní postup.



## **2. Snaha o osobní rozvoj**

Bočková (2000) definuje ve své publikaci snahu o osobní rozvoj jako uspokojení vnitřní potřeby člověka po neustálém vzdělávání se a získávání nových informací. Vzdělání má pro takového člověka velkou hodnotu a je i požitekem.

## **3. Zájem o poznávání, zvědavost**

Člověk je od přírody zvědavým tvorem, který se chce o tom, co ho zajímá, dozvědět co možná nejvíce a udržovat si aktuální informace. Nabývání nových poznatků mu navozuje příjemný pocit a uspokojení.

## **4. Vzdělání jako investice**

Vzdělávání je možné považovat také za investici do budoucna, se kterou se však pojí určitá specifika jako rizikovost a obtížně prokazatelná návratnost. Podle teorie rozvoje lidského kapitálu je vzdělávání chápáno jako proces, ve kterém si jedinec osvojuje a rozvíjí svůj kapitál, který se pak dále úročí nejen ve společnosti, ale především na trhu práce. Jedinec pak získává vyšší plat, pracovní pozici s vyšší sociální prestiží a nové sociální kontakty. To vše mu přináší pocit vnitřního uspokojení a získává větší šance na dosažení pracovního úspěchu. Z tohoto zisku, který jedinec díky své investici do vzdělání získá, má prospěch nejen on sám, ale také jeho rodina a v širším pojetí i celá společnost, jelikož vzdělání zajišťuje také ekonomický růst společnosti. Z výše uvedeného je tedy možné považovat vzdělání jako investici do vlastního rozvoje, která má svou určitou návratnost (Rabušicová a Rabušic, 2008). K tomuto tématu dodává Palán (2002), že pokud se vzdělání u jedince míjí účinkem, mění se investice v nákladovou položku.

## **5. Vnější podněty od lidí z okolí**

Dospělý jedinec se může vzdělávacího procesu účastnit také na základě doporučení od svých známých, přátel, rodinných příslušníků či poradenských služeb.

## **6. Nové nebo problémové situace**

V životě se člověk může ocitnout v nové nebo problémové situaci, která jej přiměje k neformálnímu vzdělávání v dané oblasti. Prostřednictvím neformálního vzdělávání se může jedinec setkat s lidmi, kteří řeší stejnou či podobnou situaci. V tomto případě se jedná většinou o oblast rodičovství, výchovy dítěte nebo vztahů. K častým problémům se řadí nalezení rovnováhy mezi rodinou a pracovním životem, zvládnání změn v důsledku

rozvodu nebo správná a efektivní výchova dětí. Mezi výukové metody tohoto neformálního vzdělávání je možné zahrnout skupinové diskuze, přednášky, seznámení se s podobnými životními příběhy, vzdělávací a instruktážní videa apod. Ve výše uvedených oblastech se většina lidí spoléhá na nabyté znalosti a vědomosti lidí, které znají osobně, nebo které zažívají (zažili) podobnou situaci, než aby navštěvovali speciální kurz (Rabušicová a Rabušic, 2008).

### **7. Zvýšení prestiže, potřeba sociálního uznání**

Dalším motivem ke vzdělání může být touha po sociálním uznání, aby si lidé jedince vážili více než doposud, a zvýšení úrovně prestiže (Pospíšil, 2001).

### **8. Hodnotné trávení volného času**

Podnětem pro vzdělávání se může stát také hodnotné trávení volného času, kdy je možné hovořit o tzv. zájmovém vzdělávání, kdy se chce dospělý jedinec individuálně rozvíjet prostřednictvím formálního či neformálního vzdělávání. Lidé se mohou vzdělávat v nejrůznějších oblastech, jako je například ekonomie, dějiny umění, psychologie, sběratelství apod.

### **9. Sociální kontakt**

Dalším impulsem pro účast na vzdělávacích kurzech se může pro dospělého jedince stát touha či potřeba navazovat či prohlubovat přátelské vztahy s lidmi, kteří se zajímají o stejnou či podobnou oblast.

### **10. Odpovědnost**

Jako poslední motiv ke vzdělávání je možné uvést potřebu být odpovědným občanem, který má potřebné znalosti v oblasti práv a povinností občanů. V tomto případě lze hovořit o tzv. občanském vzdělávání, které vytváří určitý předpoklad pro zajištění členství ve společnosti. Může se jednat například o politickou participaci nebo účast na veřejném životě spoluobčanů. Obsahem občanského vzdělávání je oblast práva (např. občanský zákoník, zákon o ochraně přírody a krajiny, legislativa EU apod.), oblast politické angažovanosti (volby, veřejná správa a samospráva apod.) a oblast životního prostředí (Rabušicová a Rabušic, 2008).

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 3 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Jak již bylo zmíněno v úvodu, cílem této práce je zanalyzovat hlavní motivační faktory u vzdělávání dospělých při zaměstnání na Univerzitě Jana Amose Komenského v Praze.

Teoretická část představila základní terminologické pojmy týkající se vzdělávání dospělých a jejich specifík. Dále jsme rozebrali pojem motivace, motivační teorie a jejich činitele.

V praktické části jsme využili aplikovaný kvantitativní výzkum, v našem případě tedy dotazníkové šetření. V dotazníku jsou zejména uzavřené, případně škálové otázky z důvodu potřeby jednotnosti odpovědí. Pro sběr těchto odpovědí jsme využili dostupný výběr pomocí internetového formuláře.

### **Cíl empirické části a výzkumné hypotézy**

K tomuto cíli byly stanoveny následující výzkumné dílčí cíle

- 1) Jaké hlavní faktory ovlivňují motivaci studujících při zaměstnání?
- 2) Může být podpora okolí či zaměstnavatele výrazným motivačním faktorem pro volbu studia při zaměstnání?

Na základě výše stanovených dílčích cílů byly formulovány tyto věcné hypotézy:

**H1: Předpokládáme, že většina studujících je spokojena nebo velmi spokojena se svou vybranou VŠ.**

Při formulaci této hypotézy jsme vycházeli z předpokladu, že pokud je studující spokojen se svou vybranou vysokou školou, má i větší motivaci k dokončení studia.

**H2: Předpokládáme, že primární motivací studujících při zaměstnání je zvýšení pracovního uplatnění.**

Možnost zvýšení pracovního uplatnění může být velmi důležitou motivační složkou při vzdělávání dospělých při zaměstnání.

**H3: Předpokládáme, že většina studujících si studium hradí sama ze svých prostředků.**

U třetí hypotézy vycházíme z předpokladu, že pokud si studující při zaměstnání hradí studium sami z vlastních prostředků, mají větší motivaci k dokončení studia. Tato motivační složka se dá chápat i jako „investice“ do vlastního rozvoje.

**H4: Předpokládáme, že většina studujících vnímá jako důležitou část motivace ke vzdělávání i podporu svého okolí.**

Při formulaci čtvrté hypotézy jsme vycházeli i z vlastních zkušeností a chceme si potvrdit, že podpora okolí je skutečně důležitým motivačním faktorem nejen při vzdělávání.

## 4 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V základní charakteristice výzkumu si klademe za cíl ověřit naše získané poznatky z literární rešerše a z vlastního studia týkající se dané problematiky. Hlavním předmětem ověřování stanovených hypotéz v našem výzkumu je motivace studujících VŠ při zaměstnání. Kromě ověřování stanovených hypotéz si výzkum doplníme o sociodemografická data respondentů, podporu při vzdělávání ze strany rodiny či zaměstnavatele. Důležitou součástí výzkumu je také zjištění finanční náročnosti studia a ochoty za studiem cestovat.

### Charakteristika výzkumného vzorku a oblasti šetření

Jak již bylo výše zmíněno, výzkum byl realizován prostřednictvím dotazníkového šetření, s jehož pomocí zkoumáme hlavní motivační faktory studujících VŠ při zaměstnání. Sociodemografická data studujících byla zařazena pro komplexní popis zkoumaného vzorku.

Základní soubor: Respondenti dospělého věku, studenti UJAK.

Výběrový soubor: Dostupný výběr napříč spektrem uskutečňovaných vzdělávacích oborů na UJAK a dle ochoty dotazník vyplnit.

Předpokládaný rozsah: 180 respondentů.

Výzkum probíhal od prosince 2018 do února 2019.

Podle zdroje návštěv se jednalo ve 100 % o přímý odkaz.

Tabulka 1: Počet návštěv

<b>Počet odevzdaných odpovědí</b>	174 respondentů	69 %
<b>Nedokončeno</b>	80 respondentů	31 %

Zdroj: vlastní šetření

Do hlavního výzkumu se nám zapojilo 174 respondentů studujících na UJAK. Z předpokládaného rozsahu 180 respondentů se nám vrátilo 174 vyplněných dotazníků.

Za zmínku jistě stojí 80 nedokončených dotazníků s jejichž pomocí bychom dosáhli daleko vyššího výsledku převyšující dokonce náš prvotní předpoklad.

Tabulka 2: Čas vyplňování dotazníku

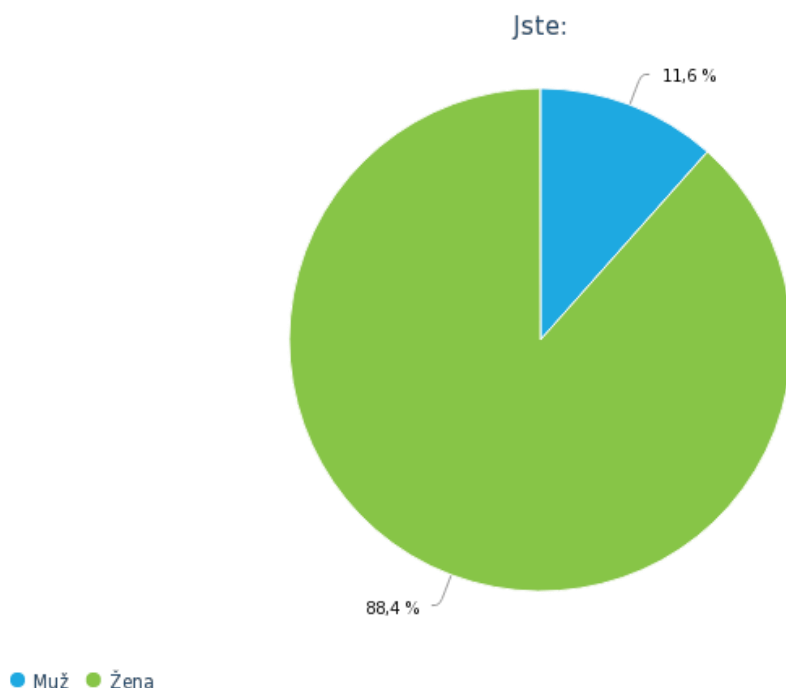
<b>1–2 minuty</b>	67 respondentů	39 %
<b>2–5 minut</b>	100 respondentů	57 %
<b>5–10 minut</b>	5 respondentů	3 %
<b>10–30 minut</b>	1 respondent	1 %
<b>&lt;60 minut</b>	1 respondent	1 %

Zdroj: vlastní šetření

Z výše uvedených hodnot jsme se dozvěděli, kolik času zabralo vyplnění jednoho dotazníku. Nejvíce respondentů s celkovým počtem 100 se věnovalo vyplnění dotazníku 2–5 minut, 67 respondentů strávilo nad dotazníkem 1–2 minuty a pouhých 5 respondentů se věnovalo dotazníku 5–10 minut. Dále se v našem shrnutí objevil i 1 respondent, který věnoval vyplnění dotazníku 10–30 minut a 1 respondent, který vyplňoval dotazník více než 60 minut.

Popis výše uvedených hodnot má pouze informativní charakter pro vymezení oblasti šetření.

Graf 1: Genderové rozdělení respondentů



Zdroj: vlastní šetření

Dle genderového rozdělení v našem výzkumu jasně převažovaly ženy, a to v celkovém počtu 153 žen. Tento jev může být způsoben v první řadě i převahou studujících žen oproti mužům a také i větší ochotou vyplnit dotazník.

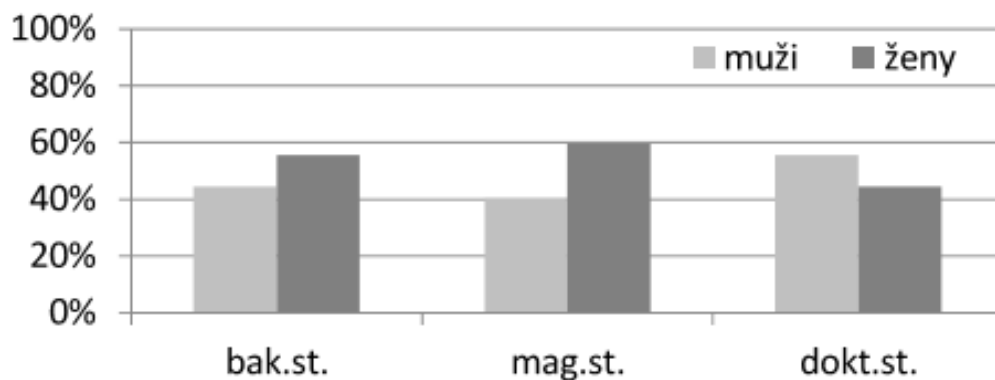
Aktuální údaje o podílu žen a mužů, kteří studují a úspěšně ukončují studijní programy jednotlivých stupňů na českých vysokých školách, uvádí grafy 2–4.

Co z nich vyplývá o genderové rovnosti? To, že mezi vysokoškolskými studujícími existují tři druhy genderových vzorců:

- vertikální genderové vzorce – zatímco pregraduální obory studují častěji dívky, v doktorských oborech, které jsou podmínkou pro vědeckou kariéru, naopak převažují muži,
- genderové vzorce v předčasných odchodech ze studia – muži častěji opouští pregraduální studijní obory před úspěšným dokončením,
- horizontální genderové vzorce – některé studijní obory studují ve vysoké převaze ženy (učitelství, sociální práce, humanitní vědy), zatímco v jiných oborech převažují muži (technické nauky, lesnictví a zemědělství). (Smetáčková, online, cit. 2019-09-02)

Graf 2 Podíl žen a mužů mezi studujícími VŠ

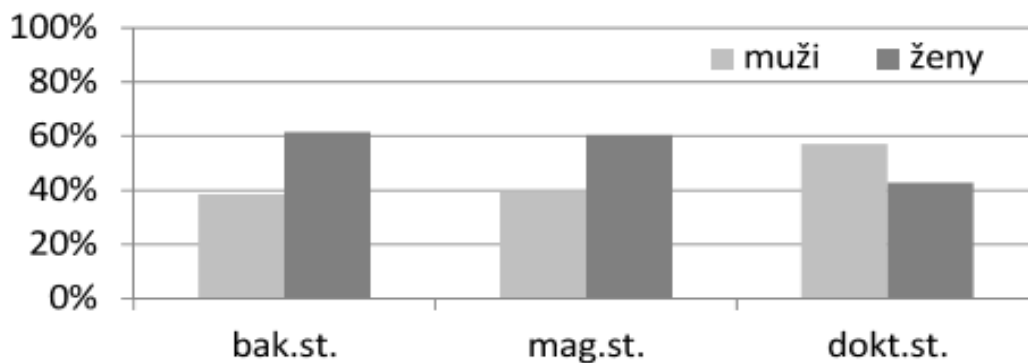
PODÍL ŽEN A MUŽŮ STUDUJÍCÍMI VŠ



Zdroj: MŠMT, stav ke dne 20. 1. 2015

Graf 3: Podíl žen a mužů mezi absolventy/kami VŠ

PODÍL ŽEN A MUŽŮ MEZI ABSOLVENTY/KAMI VŠ

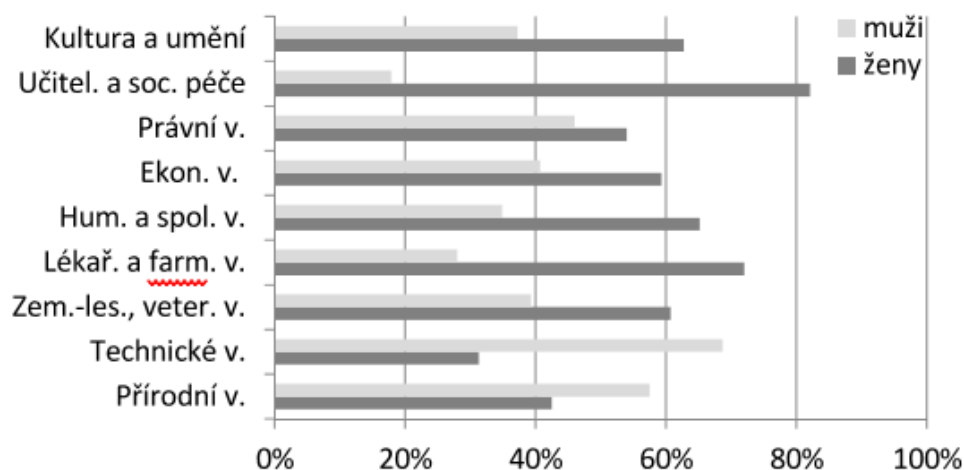


Zdroj: MŠMT, stav ke dne 20. 1. 2015



Graf 4: Podíl žen a mužů mezi studujícími hlavních skupin VŠ oborů

#### PODÍL ŽEN A MUŽŮ MEZI STUDUJÍCÍMI HLAVNÍCH SKUPIN VŠ OBORŮ



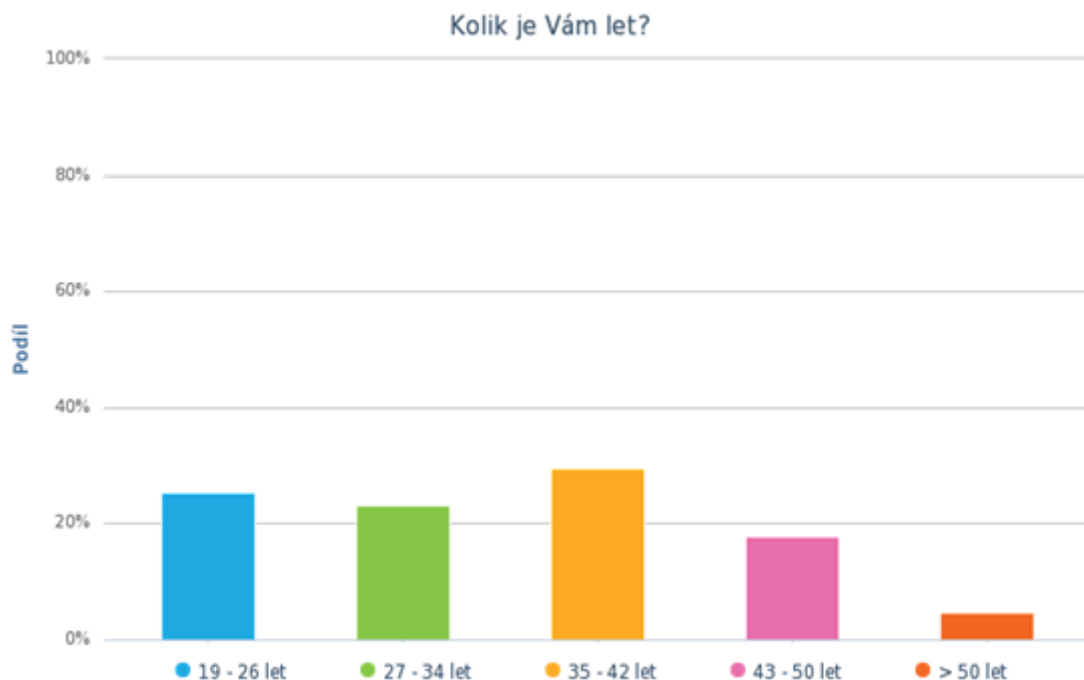
Zdroj: MŠMT, stav ke dne 20. 1. 2015

V současné době vstupují do vysokoškolského studia až 2/3 osob příslušné věkové kohorty. Mezi nimi převažují ženy. To bývá někdy interpretováno jako důkaz znevýhodňování chlapců a mužů ve vzdělávacím systému.

Takový závěr je však unáhlený, protože nebere v potaz vnitřní členění studijních programů ani následné pracovní uplatnění po vysoké škole. Genderové nerovnosti ve vzdělávacím systému je třeba vidět v souvislosti s nerovnostmi na pracovním trhu.

Ačkoliv ženy častěji než muži ukončují vysokoškolské vzdělání, dosahují výrazně nižších pracovních pozic a až o 25 % nižší průměrné mzdy (a v případě vysokoškolsky vzdělaných osob dosahuje rozdíl až 40 %) (Smetáčková, online, cit. 2019-09-02).

Graf 5: Věkové rozdělení respondentů



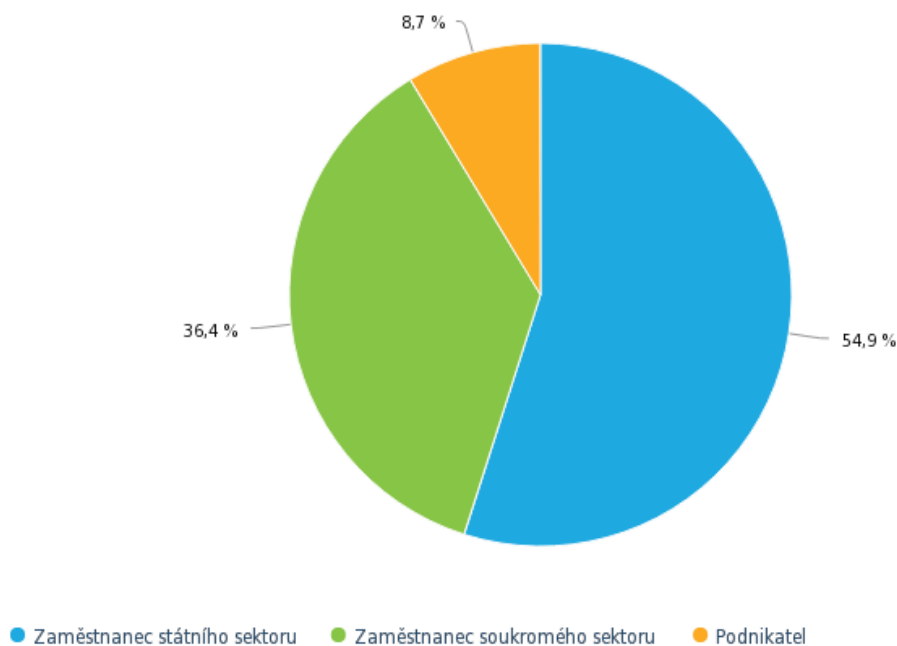
Zdroj: vlastní šetření

V další části našeho sociodemografického výzkumu jsme se zaměřili na věkové rozmezí respondentů. Nejpočetnější skupinou je skupina ve věkovém rozmezí 35–42 let, kde máme celkem 51 respondentů. Další početnou věkovou skupinu tvoří skupina ve věkovém rozmezí 19–26 let s celkovým počtem 44 respondentů. Následuje věková skupina 27–34 let s celkovým počtem 40 respondentů. Dále máme věkovou skupinu 43–50 let s celkovým počtem 31 respondentů a zajímavá je také věková skupina více než 50 let, kde máme 8 respondentů.

Věkové rozmezí dle našeho názoru je důležité pro pochopení motivace studujících, neboť v závislosti na věku se mění motivační preference jednotlivých účastníků.

Graf 6: Pracovní zařazení studujících

Jakožto student UJAK jste v pracovním zařazení



Zdroj: vlastní šetření

V další části našeho výzkumu jsme se zaměřili na pracovní zařazení studujících. Největší počet našich zkoumaných respondentů tvoří zaměstnanci státního sektoru s celkovým počtem 95 respondentů. Následují zaměstnanci soukromého sektoru se 63 respondenty, a nakonec podnikatelé v celkovém součtu 15 respondentů.

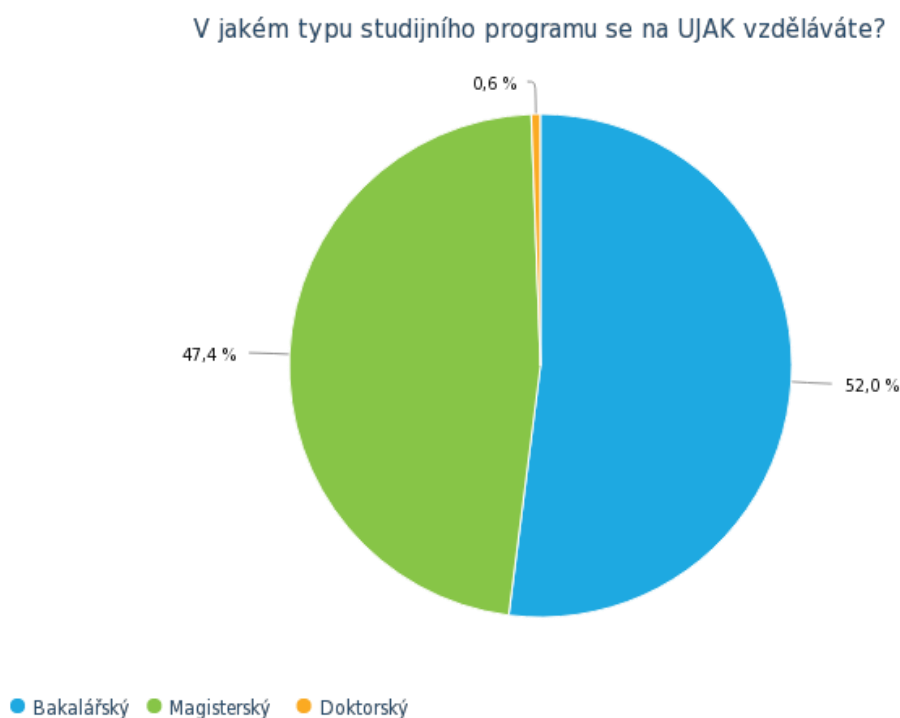
V této části výzkumu jsme předpokládali, že největší zastoupení v pracovním zařazení studujících bude mít hlavně soukromý sektor a podnikatelé, což se překvapivě nepotvrdilo. V našem předpokladu jsme vycházeli z potřeby zvýšených finančních nákladů na studium.

Následující dvě hypotézy H1 – většina studujících je spokojena, nebo velmi spokojena se svou vybranou VŠ a H3 – většina studujících si studium hradí sama ze svých prostředků byly stanoveny ke komplexnímu pojetí zjištění motivace dospělých studentů při jejich dalším vzdělávání. K potvrzení či vyvrácení těchto stanovených hypotéz jsme použili odpovědi z několika otázek v dotazníku.

Vycházeli jsme z otázek zaměřených na pracovní zařazení, kdy převažovali respondenti ze státního sektoru (95), oproti 63 ze soukromého sektoru a 15 podnikatelů, výběru

studijního programu s ohledem na to, že UJAK disponuje především větším rozsahem studijních programů v bakalářském studiu, výběrem jednotlivých studijních oborů a volbou formy studia. Otázka spokojenosti s výběrem univerzity a dojezdové vzdálenosti, ve spojení s finanční náročností studia nám dodává ucelený pohled na problematiku vzdělávání dospělých.

Graf 7: Typ studijního programu



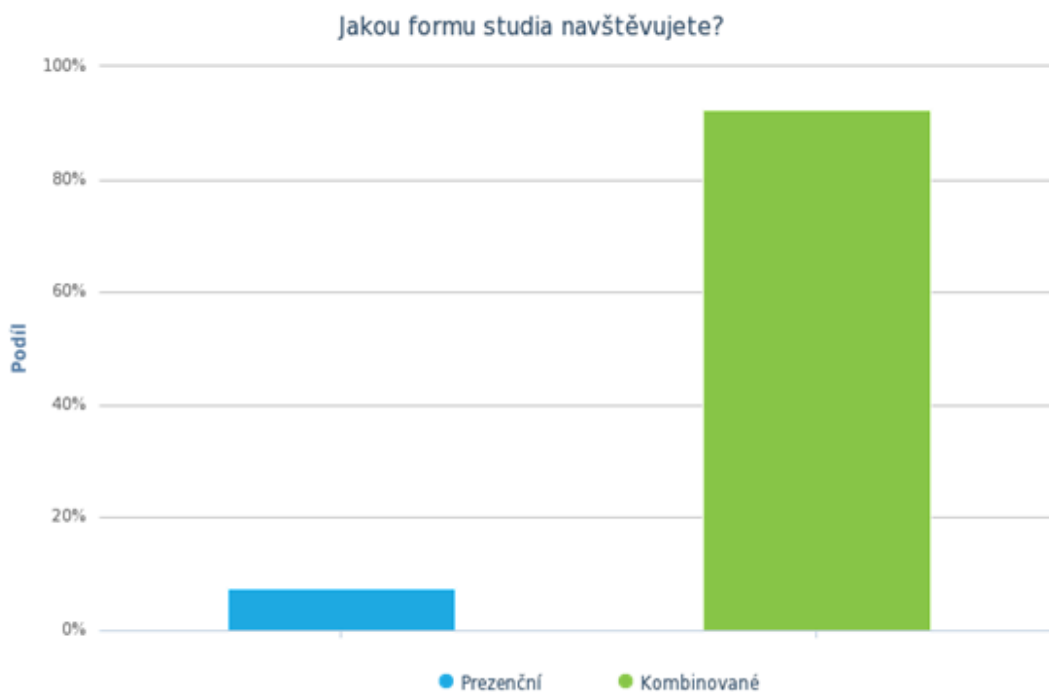
Zdroj: vlastní šetření

Další otázka našeho výzkumu se týkala typu studijního programu. Dle výše uvedeného grafu můžeme konstatovat, že největší počet studujících při zaměstnání se vzdělává v bakalářském studijním programu, celkem 90 respondentů. Magisterský typ studijního programu studuje celkem 82 respondentů a 1 respondent doktorský studijní program.

Ze zjištěných dat můžeme konstatovat, že největší počet studujících při zaměstnání se vzdělává v bakalářském studijním programu – 90 respondentů. Magisterský studijní program studuje 82 respondentů a 1 respondent studuje doktorský studijní program. Vzhledem k faktu, že UJAK nabízí převážně bakalářské studijní programy, předpokládali jsme výraznou převahu studujících právě v bakalářských programech. Toto se

nepotvrdilo, bakalářské i magisterské studijní programy jsou přibližně ve stejném počtu. Také forma studia, kterou respondenti navštěvují, nepotvrdila náš předpoklad. Očekávali jsme, že se ve výsledcích projeví, že se studenti, studující při zaměstnání, budou ve 100 % vzdělávat v kombinované formě studia. Ačkoli se výsledek blíží stanovené hodnotě, mírné rozdíly se objevily. Kombinovanou formu studia navštěvuje 160 respondentů a prezenční formu studia 13 respondentů. V otázce zaměřené na zvolené jednotlivé obory je patrné, že největší počet respondentů (100) studuje obor andragogika – vzdělávání dospělých, 47 respondentů studuje obor speciální pedagogika-vychovatelství, 14 respondentů studuje manažerská studia – řízení lidských zdrojů, 5 respondentů je z oboru bezpečnostní studia, 4 respondenti z oboru EHS a 2 respondenti jsou z oboru sociální a mediální komunikace. Ostatní obory, které se dají na UJAK studovat, neměly ve výzkumu žádné zastoupení.

Graf 8: Forma studia

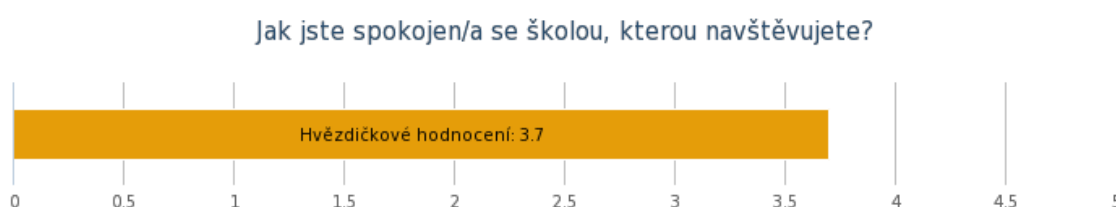


Zdroj: vlastní šetření

V další části našeho výzkumu jsme se zaměřili na formu studia, kterou respondenti navštěvují. Předpokládali jsme, že studenti studující při zaměstnání se budou ve 100 % vzdělávat v kombinované formě studia, což se však šetřením nepotvrdilo. Kombinovanou formu studia navštěvuje 160 respondentů a prezenční formu studia 13 respondentů.

Forma studia, kterou respondenti navštěvují, nepotvrdila náš předpoklad. Očekávali jsme, že se ve výsledcích projeví, že se studenti, studující při zaměstnání, budou ve 100 % vzdělávat v kombinované formě studia. Ačkoli se výsledek blíží stanovené hodnotě, mírné rozdíly se objevily. Kombinovanou formu studia navštěvuje 160 respondentů a prezenční formu studia 13 respondentů. V otázce zaměřené na zvolené jednotlivé obory je patrné, že největší počet respondentů (100) studuje obor andragogika – vzdělávání dospělých, 47 respondentů studuje obor speciální pedagogika-vychovatelství, 14 respondentů studuje manažerská studia – řízení lidských zdrojů, 5 respondentů je z oboru bezpečnostní studia, 4 respondenti z oboru EHS a 2 respondenti jsou z oboru sociální a mediální komunikace. Ostatní obory, které se dají na UJAK studovat, neměly ve výzkumu žádné zastoupení.

Graf 9: Spokojenost se školou



Zdroj: vlastní šetření

Jak jste spokojen(a) se školou, kterou navštěvujete? To byla další otázka našeho výzkumného šetření. V této části měli respondenti možnost ohodnotit hvězdičkovým hodnocením svou spokojenost se školou, kde se vzdělávají. V našem případě tedy Univerzitu Jana Amose Komenského v Praze. Maximální počet 5 hvězdiček, tedy nejvyšší hodnocení, udělilo 42 respondentů, 4 hvězdičky spokojenosti udělilo 62 respondentů a 3 hvězdičky spokojenosti celkem 44 respondentů. 13 respondentů ohodnotilo spokojenost se školou na 2 hvězdičky a 9 respondentů pouhou 1 hvězdičkou.

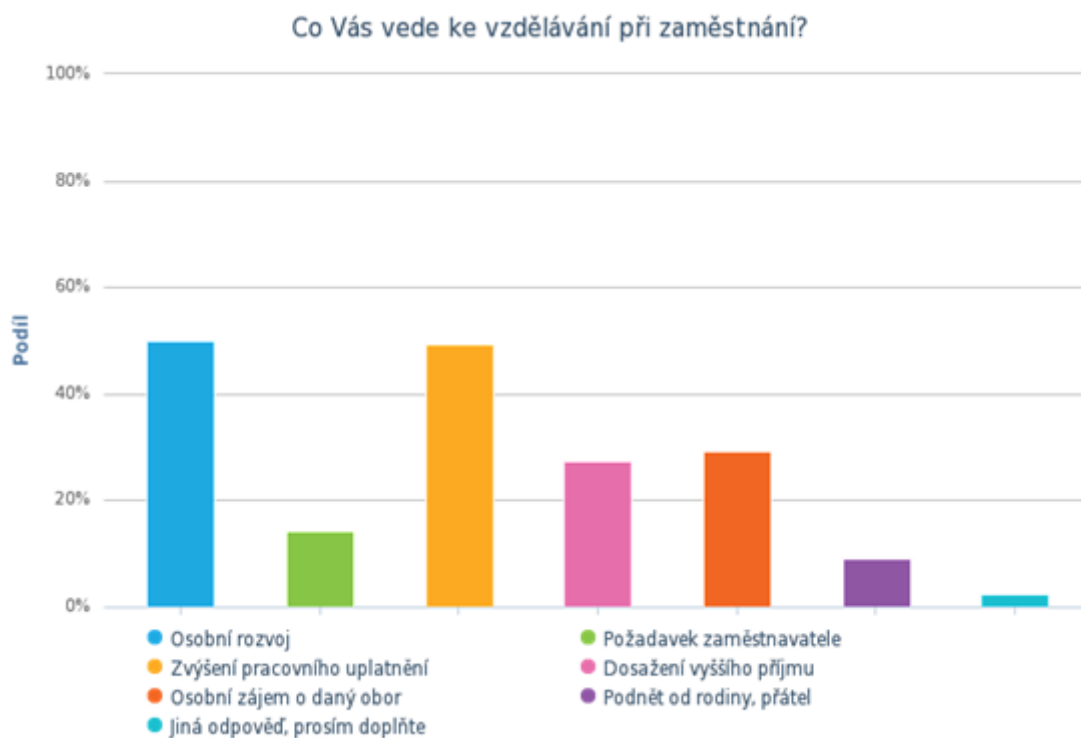
**H1: Předpokládáme, že většina studujících je spokojena, nebo velmi spokojena se svou vybranou VŠ.**

Celkový průměr, kterého škola dosáhla v souvislosti se spokojeností studentů je 3,7 %. Což je podle našeho názoru velmi pěkný výsledek a můžeme tedy i naši hypotézu přijmout.

Tato a následující hypotéza – většina studujících je spokojena, nebo velmi spokojena se svou vybranou VŠ a H3 – většina studujících si studium hradí sama ze svých prostředků byly stanoveny ke komplexnímu pojetí zjištění motivace dospělých studentů při jejich dalším vzdělávání. K potvrzení či vyvrácení těchto stanovených hypotéz jsme použili odpovědi z několika otázek v dotazníku.

Vycházeli jsme z otázek zaměřených na pracovní zařazení, kdy převažovali respondenti ze státního sektoru (95) oproti 63 ze soukromého sektoru a 15 podnikatelů, výběru studijního programu s ohledem na to, že UJAK disponuje především větším rozsahem studijních programů v bakalářském studiu, výběrem jednotlivých studijních oborů a volbou formy studia. Otázka spokojenosti s výběrem univerzity a dojezdové vzdálenosti ve spojení s finanční náročností studia nám dodává ucelený pohled na problematiku vzdělávání dospělých.

Graf 10: Hlavní motiv ke studiu při zaměstnání



Zdroj: vlastní šetření

Nyní se dostáváme k hlavnímu cíli našeho výzkumu, a tím bylo zjištění hlavního motivu ke studiu při zaměstnání. Na základě námi stanovených dílčích cílů jsme formulovali tuto věcnou hypotézu:

**H2: Předpokládáme, že primární motivací studujících při zaměstnání je zvýšení pracovního uplatnění.**

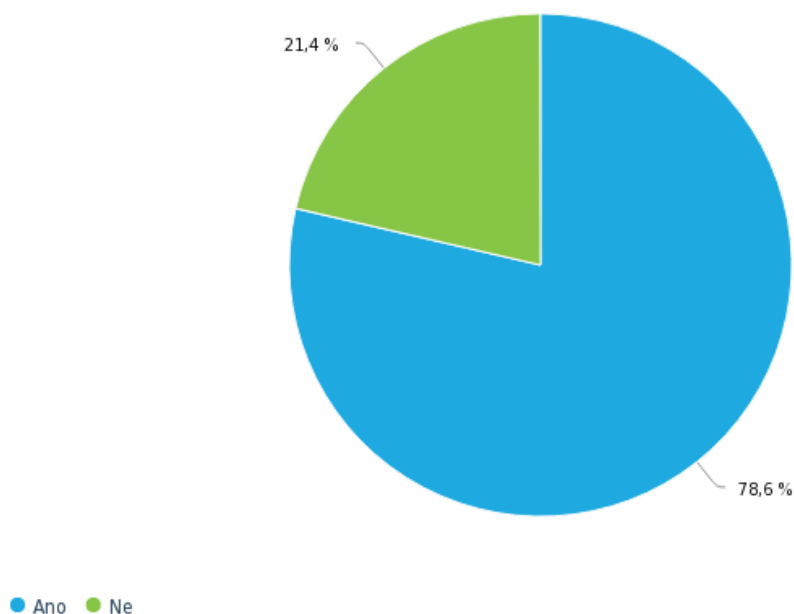
Z výše uvedeného grafu vyplývá, že největším motivem pro studium při zaměstnání je potřeba osobního rozvoje, kterou uvedlo 87 respondentů. Vzhledem k tomu, že 86 respondentů uvedlo jako svůj největší motiv pro studium při zaměstnání zvýšení pracovního uplatnění, domníváme se, že můžeme výše uvedenou hypotézu přijmout. I přesto, že je motiv potřeby osobního rozvoje na totožné úrovni. Osobní zájem o daný obor uvedlo 51 respondentů. Pro 48 respondentů je nejdůležitějším motivem pro studium dosažení vyššího příjmu. Dalších 25 respondentů uvedlo jako hlavní motivaci požadavek zaměstnavatele. 16 respondentů uvádí jako motiv podnět od přátel či rodiny. 4 respondenti uvedli jiné než nabízené možnosti, a to: legislativu, splnění dětského snu, získání titulu a získání povolení k restaurování NKP.



U respondentů nás zajímaly hlavní faktory ovlivňující motivaci studia při zaměstnání a výsledek jsme očekávali – stanovili jsme hypotézu H2, že primární motivací studujících při zaměstnání je zvýšení pracovního uplatnění. Toto potvrdilo 86 respondentů, nicméně 87 respondentů uvedlo, že hlavní motivací je pro ně osobní rozvoj. Další faktory měly pak sestupnou tendenci – osobní zájem o daný obor, dosažení vyššího příjmu, požadavek zaměstnavatele, podnět od přátel či rodiny, v jednotkách pak legislativa, splnění dětského snu, získání titulu a také získání oprávnění k restaurování národně kulturních památek.

Graf 11: Předpoklad zvýšení vzdělání

Přemýšlel/a jste někdy po Vašem nástupu do zaměstnání (podnikání), že si zvýšíte své dosavadní vzdělání?

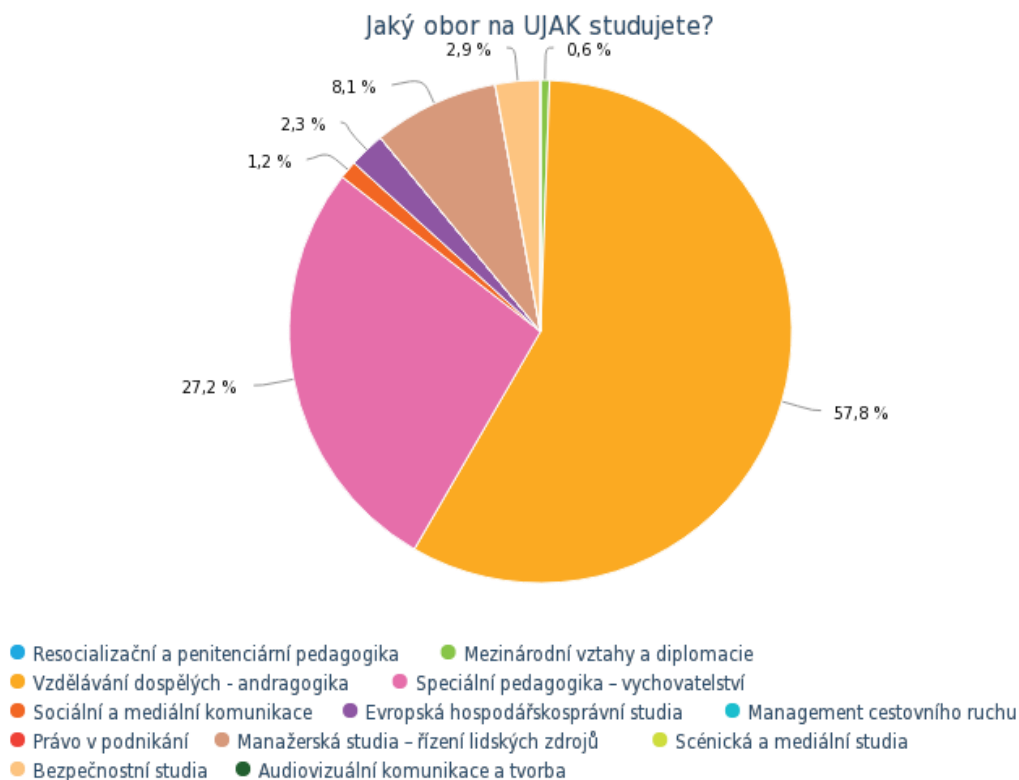


Zdroj: vlastní šetření

K otázce předpokladu zvýšení vzdělání nám 136 respondentů odpovědělo kladně, tedy že přemýšleli někdy po jejich nástupu do zaměstnání či podnikání, že si zvýší jejich dosavadní vzdělání. 37 respondentů o tomto kroku neuvažovalo.

U respondentů nás zajímaly hlavní faktory ovlivňující motivaci studia při zaměstnání a výsledek jsme očekávali – stanovili jsme hypotézu H2, že primární motivací studujících při zaměstnání je zvýšení pracovního uplatnění. Toto potvrdilo 86 respondentů, nicméně 87 respondentů uvedlo, že hlavní motivací je pro ně osobní rozvoj. Další faktory měly pak sestupnou tendenci – osobní zájem o daný obor, dosažení vyššího příjmu, požadavek zaměstnavatele, podnět od přátel či rodiny, v jednotkách pak legislativa, splnění dětského snu, získání titulu a také zisk oprávnění k restaurování národně kulturních památek.

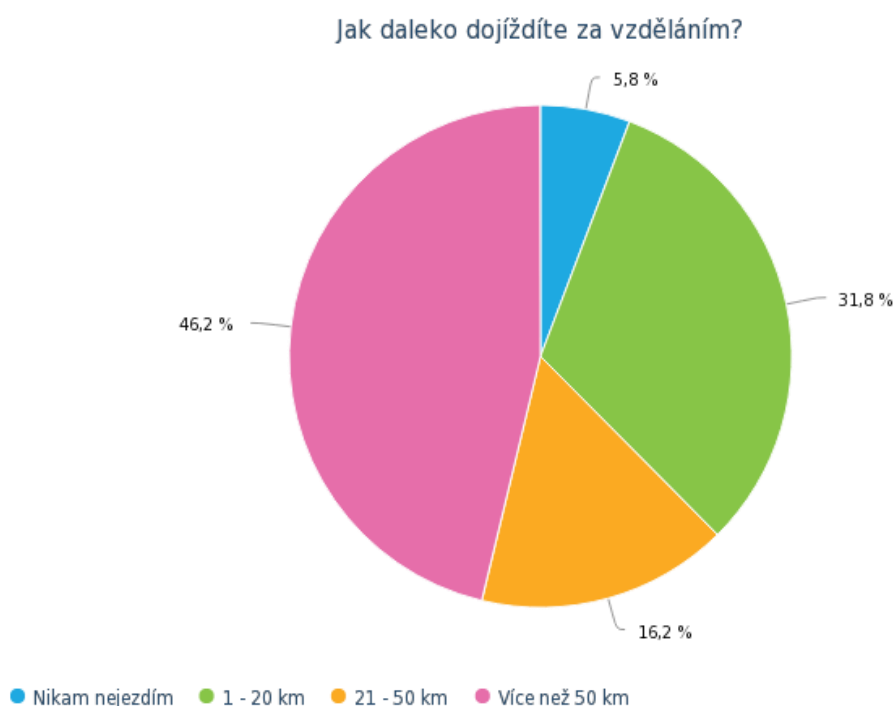
Graf 12: Studovaný obor



Zdroj: vlastní šetření

V dalším bodě našeho výzkumu jsme se zaměřili na jednotlivě studované obory našich respondentů. Z výsledků je patrné, že největší počet respondentů v celkovém počtu 100 tvoří vzdělávání dospělých – andragogika. 47 respondentů studuje obor speciální pedagogika – vychovatelství. 14 respondentů studuje manažerská studia – řízení lidských zdrojů. 5 respondentů máme z oboru bezpečnostní studia. 4 respondenti evropská hospodářskosprávní studia a 2 respondenti ze sociální a mediální komunikace. Ostatní obory, které se dají na UJAK studovat se výzkumu neúčastnily.

Graf 13: Vzdálenost za vzděláním



Zdroj: vlastní šetření

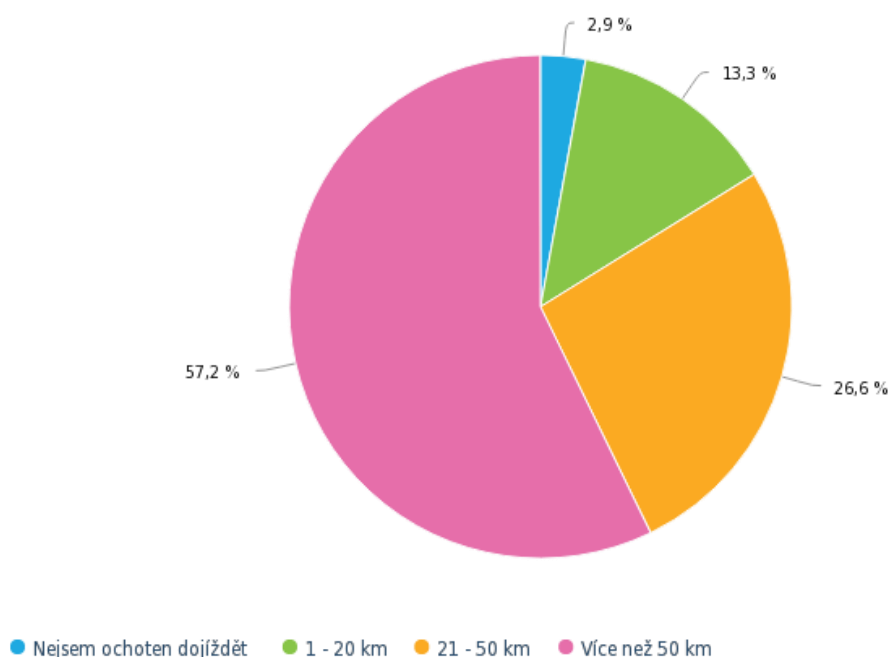
V našem výzkumu jsme se dále zaobírali otázkou, jak daleko naši respondenti dojíždí za vzděláním. Z výše uvedeného grafu vyplývá, že největší počet respondentů (80) dojíždí do školy více než 50 km. 55 respondentů dojíždí 1–20 km. 28 respondentů dojíždí ve vzdálenosti 21–50 km a 10 respondentů nikam nedojíždí.

Myslíme si, že dojezdová vzdálenost je dalším důvodem, vyznačující spokojenost a oblibu univerzity. Z výzkumu vyplývá, že největší počet respondentů (80) dojíždí do školy více než 50 km, 55 respondentů dojíždí 1–20 km, 28 respondentů dojíždí ve

vzdálenosti 21–50 km a 10 respondentů nedojíždí. Můžeme tedy hodnotit, že ani dojezdová vzdálenost není překážkou pro vzdělávání na UJAK, neboť ochotu dojíždět za vzděláním více než 50 km projevilo 99 respondentů, 46 respondentů je ochotno dojíždět do vzdálenosti 21–50 km, 23 respondentů je ochotno dojíždět ve vzdálenosti 1–20 km a 5 respondentů není ochotno dojíždět vůbec.

Graf 14: Ochota dojíždění za vzděláním

Jak daleko jste ochotni dojíždět za vzděláním?



Zdroj: vlastní šetření

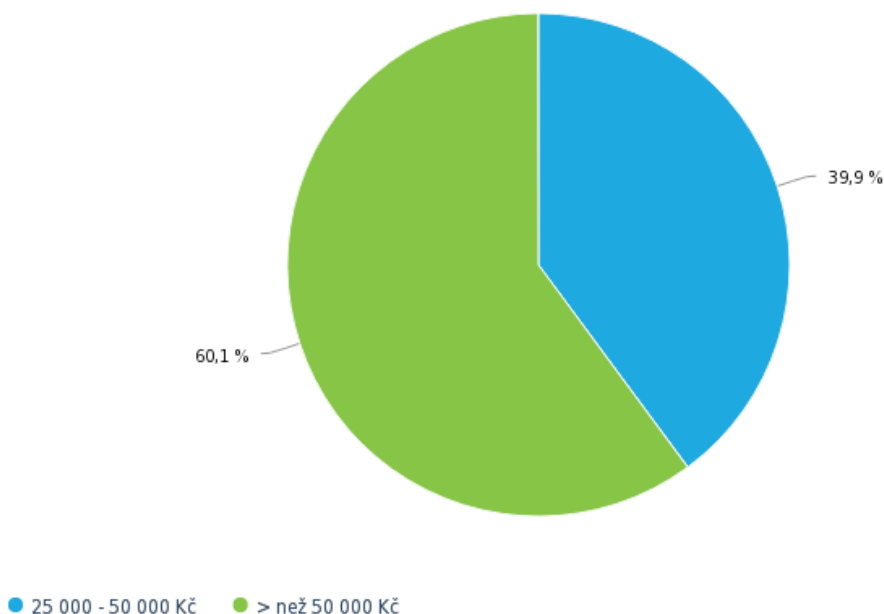
Další otázka našeho výzkumu se týkala ochoty dojíždění za vzděláním. Z našeho šetření vyplynulo, že více než 50 km je ochotna dojíždět většina respondentů (99). 46 respondentů je ochotno dojíždět ve vzdálenosti 21–50 km. 23 respondentů je ochotno dojíždět ve vzdálenosti 1–20 km a 5 respondentů není ochotno dojíždět vůbec.

Domníváme se, že dojezdová vzdálenost je dalším důvodem vyznačujícím spokojenost a oblibu univerzity. Z výzkumu vyplývá, že největší počet respondentů (80) dojíždí do školy více než 50 km, 55 respondentů dojíždí 1–20 km, 28 respondentů dojíždí ve vzdálenosti 21–50 km a 10 respondentů nedojíždí. Můžeme tedy hodnotit, že ani dojezdová vzdálenost není překážkou pro vzdělávání na UJAK, neboť ochotu dojíždět za

vzděláním více než 50 km projevilo 99 respondentů, 46 respondentů je ochotno dojíždět do vzdálenosti 21–50 km, 23 respondentů je ochotno dojíždět ve vzdálenosti 1–20 km a 5 respondentů není ochotno dojíždět vůbec.

Graf 15: Finanční náročnost vzdělávání

Kolik Vás ročně stojí dohromady Vaše vzdělávání při zaměstnání?



Zdroj: vlastní šetření

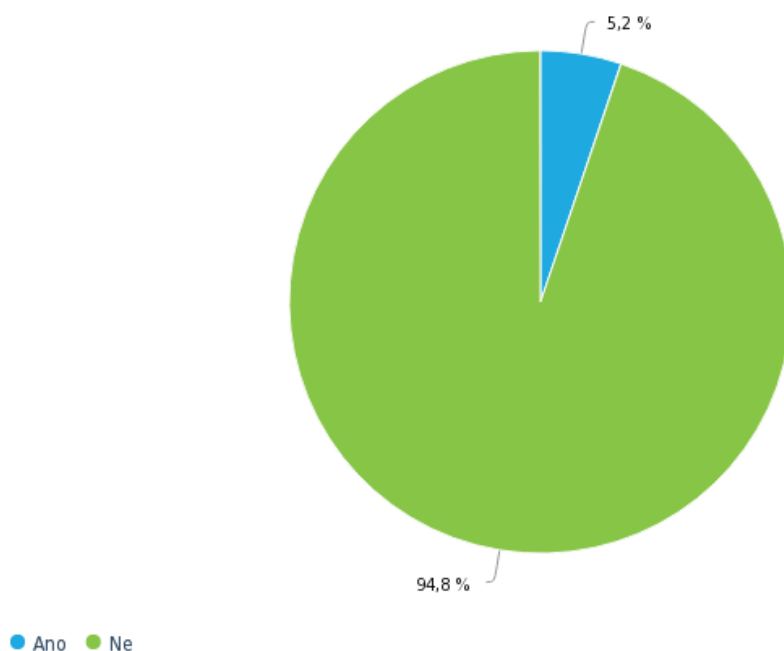
Finanční náročnosti studia se věnovala další část našeho výzkumu. Vzhledem k tomu, že UJAK patří mezi soukromé vysoké školy, dala se předpokládat vyšší finanční náročnost pro studující, což se i v daném šetření potvrdilo.

98 respondentů vydá za roční studium více než 50 000 Kč, 65 respondentů vydá za roční studium 25 000 – 50 000 Kč, což by mohlo být způsobeno například finančními příspěvky ze strany zaměstnavatele.

Ve spojení s finanční náročností studia uvedlo 98 respondentů, že vydá za roční studium více než 50 000 Kč a 65 respondentů vydá 25 000 až 50 000 Kč, a tedy **hypotézu H3, že většina studujících si studium hradí sama ze svých prostředků lze potvrdit**, neboť pouze 9 % respondentů uvedlo, že jim zaměstnavatel nějakou formou přispívá na zvyšování kvalifikace.

Graf 16: Finanční příspěvek od zaměstnavatele

Přispívá finančně či jinou formou Váš zaměstnavatel na Vaše vzdělávání?



Zdroj: vlastní šetření

Vzhledem k předchozímu grafu jsme předpokládali, že finanční či jiný příspěvek od zaměstnavatele bude výraznou podporou při studiu pro studující při zaměstnání. Nicméně v našem výzkumu se tento předpoklad nepotvrdil. Pouhým 9 respondentům jejich zaměstnavatel přispívá finančně či jinou formou. U 164 ostatních respondentů finanční příspěvek či jiná forma podpory není.

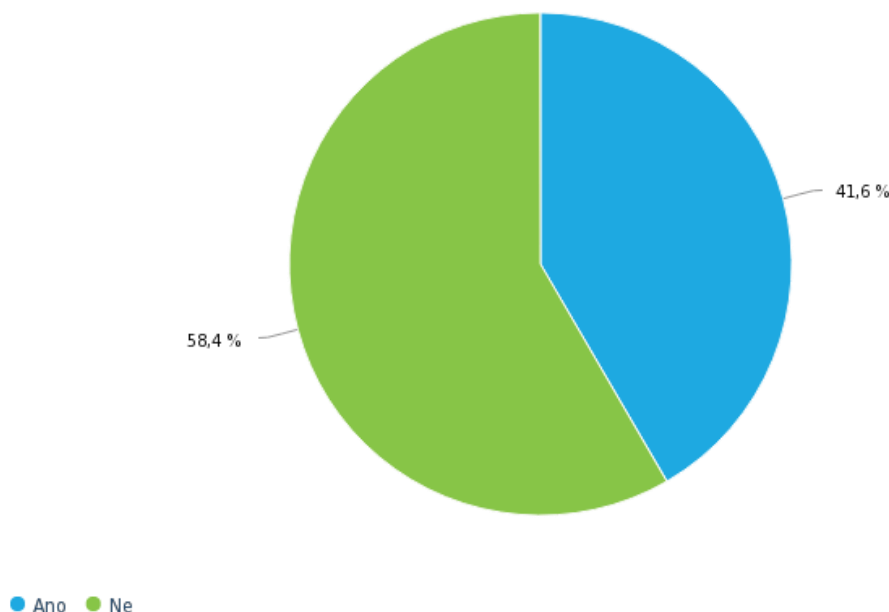
Ve spojení s finanční náročností studia uvedlo 98 respondentů, že vydá za roční studium více než 50 000 Kč a 65 respondentů vydá 25 000 až 50 000 Kč, a tedy hypotézu H3, že většina studujících si studium hradí sama ze svých prostředků lze potvrdit, neboť pouze 9 % respondentů uvedlo, že jim zaměstnavatel nějakou formou přispívá na zvyšování kvalifikace.

**H3: Předpokládáme, že většina studujících si studium hradí sama ze svých prostředků.**

**V tomto bodě se naše hypotéza potvrdila a můžeme jí tedy přijmout.**

Graf 17: Zájem společnosti na vzdělávání

Má vedení ve Vaší firmě zájem a sleduje vzdělávací aktivity svých pracovníků?



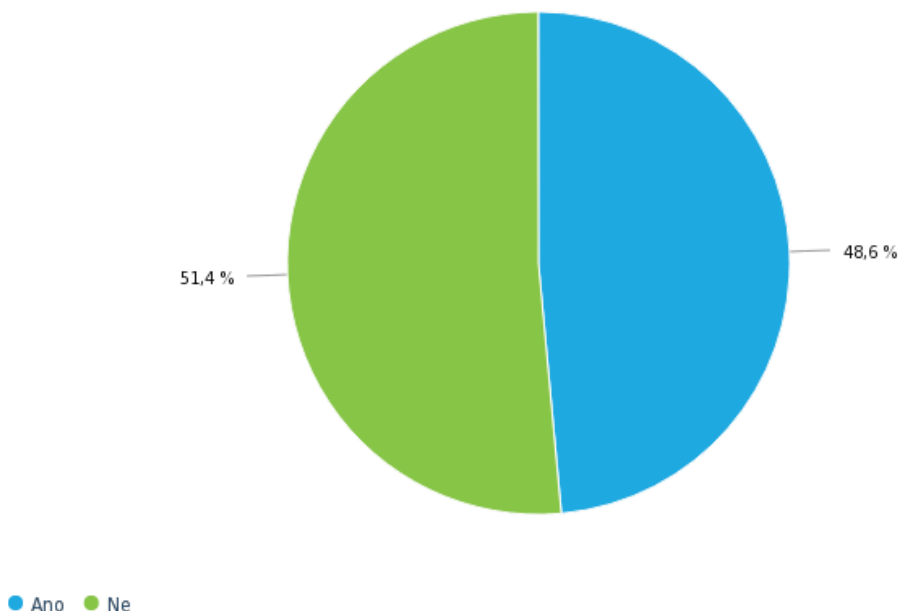
Zdroj: vlastní šetření

V našem výzkumu jsme dále zjišťovali, zdali má vedení ve firmě či státní instituci zájem a sleduje vzdělávací aktivity svých pracovníků. 101 respondentů uvedlo, že v jejich společnosti či státní instituci nemá vedení zájem a nesleduje vzdělávací aktivity svých pracovníků, čemuž by odpovídal i předchozí graf s finanční nepodporou ze strany zaměstnavatele. 72 respondentů uvedlo, že vedení jejich společnosti či státní instituce má zájem a sleduje vzdělávací aktivity svých pracovníků.

Další dílčí cíl měl za úkol zjistit, zda může být podpora okolí či zaměstnavatele výrazným motivačním faktorem pro volbu studia při zaměstnání a k tomu jsme stanovili hypotézu H4, že většina studujících vnímá jako důležitou část motivace ke vzdělávání i podporu svého okolí – 162 respondentů uvedlo, že je rodina podporuje při jejich vzdělávání a pouze 11 respondentů uvedlo, že je jejich rodina nepodporuje, tudíž můžeme zhodnotit, že podpora okolí je skutečně důležitým faktorem v motivaci.

Graf 18: Podpora ze strany vedení

Vnímáte podporu ze strany vedení Vaší firmy při Vašem vzdělávání?



Zdroj: vlastní šetření

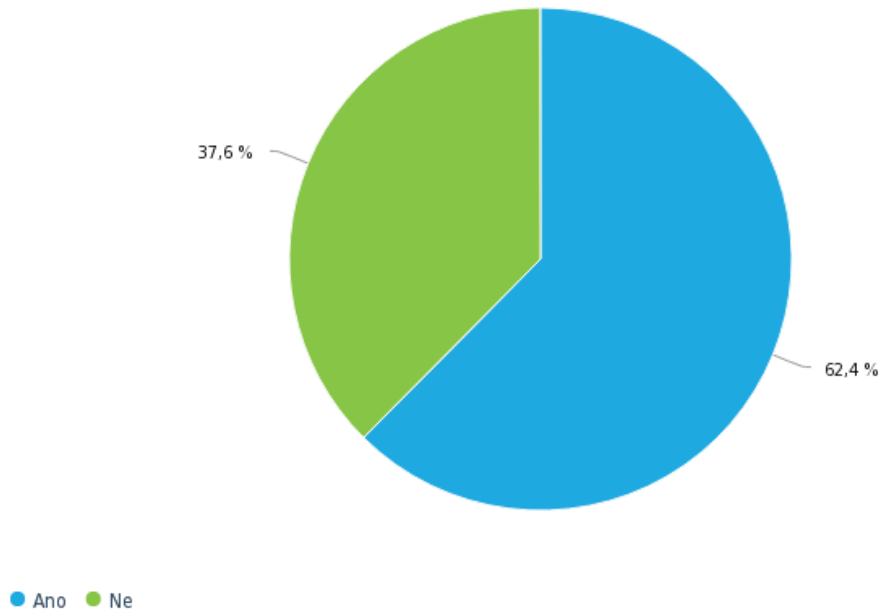
Podpora ze strany vedení společnosti či státní instituce při vzdělávání našich respondentů. To byla další výzkumná otázka. 84 respondentů vnímá podporu ze strany vedení při svém vzdělávání, 89 respondentů tuto podporu nevnímá. Domníváme se, že i podpora ze strany vedení společnosti může být významným motivačním prvkem ke studiu při zaměstnání.

I v této otázce se zabýváme dílčím cílem, který měl za úkol zjistit, zda může být podpora okolí či zaměstnavatele výrazným motivačním faktorem pro volbu studia při zaměstnání a k tomu jsme stanovili hypotézu H4, že většina studujících vnímá jako důležitou část motivace ke vzdělávání i podporu svého okolí – 162 respondentů uvedlo, že je rodina podporuje při jejich vzdělávání a pouze 11 respondentů uvedlo, že je jejich rodina nepodporuje, tudíž můžeme zhodnotit, že podpora okolí je skutečně důležitým faktorem v motivaci.



Graf 19: Podpora ze strany kolegů

Vnímáte podporu ze strany Vašich kolegů, spolupracovníků při Vašem vzdělávání?

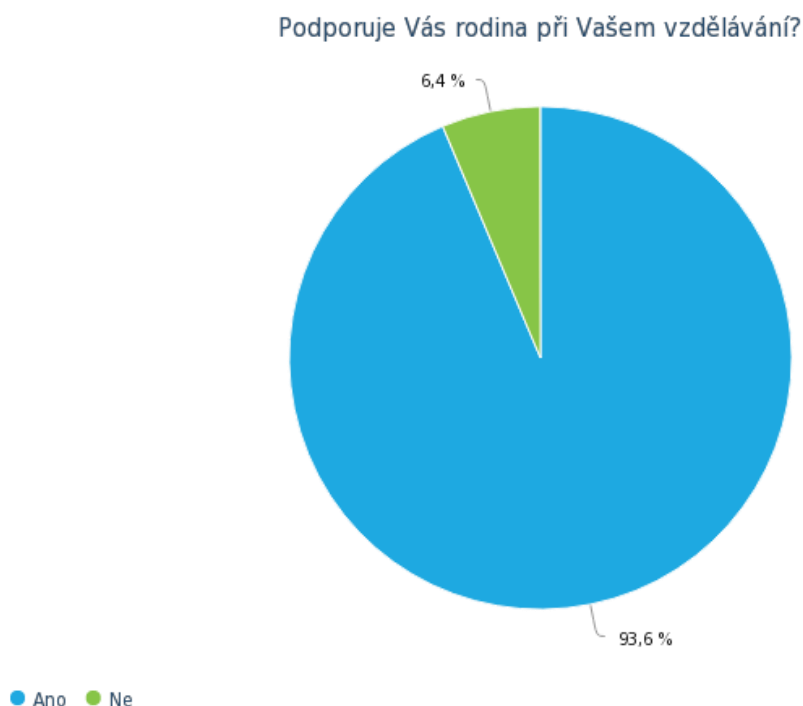


Zdroj: vlastní šetření

Předposlední výzkumná otázka byla zaměřena na podporu studujících ze strany kolegů či spolupracovníků. Z našeho šetření vyplynulo, že 108 respondentů vnímá podporu ze strany svých kolegů či spolupracovníků při jejich studiu. 65 respondentů tuto podporu nevnímá nebo ji nemá. Lze předpokládat, že podpora studujících ze strany kolegů či spolupracovníků by mohla být významným motivačním faktorem při vzdělávání při zaměstnání.

I v této otázce se zabýváme dílčím cílem, který měl za úkol zjistit, zda může být podpora okolí či zaměstnavatele výrazným motivačním faktorem pro volbu studia při zaměstnání a k tomu jsme stanovili hypotézu H4, že většina studujících vnímá jako důležitou část motivace ke vzdělávání i podporu svého okolí – 162 respondentů uvedlo, že je rodina podporuje při jejich vzdělávání a pouze 11 respondentů uvedlo, že je jejich rodina nepodporuje, tudíž můžeme zhodnotit, že podpora okolí je skutečně důležitým faktorem v motivaci.

Graf 20: Podpora rodiny



Zdroj: vlastní šetření

Poslední otázka našeho výzkumu byla věnována respondentům a podpoře od jejich rodin.

H4: Předpokládáme, že většina studujících vnímá jako důležitou část motivace ke vzdělávání i podporu svého okolí.

162 respondentů uvádí, že je rodina podporuje při jejich vzdělávání, pouze 11 respondentů uvedlo, že je jejich rodina nepodporuje. Vzhledem k faktu, že ze sociologického hlediska je rodina solidární skupina navzájem spjatých osob, můžeme předpokládat, že podpora rodiny při vzdělávání hraje velmi důležitou motivační úlohu.

I v této otázce se zabýváme dílčím cílem, který měl za úkol zjistit, zda může být podpora okolí či zaměstnavatele výrazným motivačním faktorem pro volbu studia při zaměstnání a k tomu jsme stanovili hypotézu H4, že většina studujících vnímá jako důležitou část motivace ke vzdělávání i podporu svého okolí – 162 respondentů uvedlo, že je rodina podporuje při jejich vzdělávání a pouze 11 respondentů uvedlo, že je jejich rodina nepodporuje, tudíž můžeme zhodnotit, že podpora okolí je skutečně důležitým faktorem v motivaci.

V posledních 3 otázkách jsme se zaměřili na důležitou část motivace ke vzdělávání i podporu okolí studujících. Vzhledem k faktu, že převažují respondenti, kteří vnímají tuto podporu ze strany rodiny, kolegů a vedení společnosti, můžeme tuto hypotézu přijmout.

## 5 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ A DISKUZE

Jak jsme již několikrát zmínili, pro výzkumné šetření jsme použili metodu dotazníku, kdy otázky byly koncipovány tak, abychom získali co možná nejvíce relevantních odpovědí a dosáhli jsme splnění stanovených cílů. Dotazníkovým šetřením jsme potvrdili či vyvrátili stanovené hypotézy, které přispěly velkou měrou k dosažení hlavního cíle práce. V této kapitole shrneme výsledky výzkumu a důležitá data budeme v krátkosti prezentovat.

Výzkumu se účastnilo celkem 254 respondentů, z čehož platně vyplněných dotazníků bylo 174. Sice jsme nedosáhli na předpokládaný počet respondentů, nicméně velmi jsme se našemu předpokladu přiblížili a dosažené výsledky můžeme hodnotit jako relevantní.

U respondentů nás zajímaly hlavní faktory ovlivňující motivaci studia při zaměstnání a výsledek jsme očekávali – stanovili jsme hypotézu H2, že primární motivací studujících při zaměstnání je zvýšení pracovního uplatnění. Toto potvrdilo 86 respondentů, nicméně 87 respondentů uvedlo, že hlavní motivací je pro ně osobní rozvoj. Z dalších faktorů měly pak sestupnou tendenci – osobní zájem o daný obor, dosažení vyššího příjmu, požadavek zaměstnavatele, podnět od přátel či rodiny, v jednotkách pak legislativa, splnění dětského snu, získání titulu a také zisk oprávnění k restaurování národně kulturních památek.

Další dílčí cíl měl za úkol zjistit, zda může být podpora okolí či zaměstnavatele výrazným motivačním faktorem pro volbu studia při zaměstnání a k tomu jsme stanovili hypotézu H4, že většina studujících vnímá jako důležitou část motivace ke vzdělávání i podporu svého okolí – 162 respondentů uvedlo, že je rodina podporuje při jejich vzdělávání a pouze 11 respondentů uvedlo, že je jejich rodina nepodporuje, tudíž můžeme zhodnotit, že podpora okolí je skutečně důležitým faktorem v motivaci.

Zbývající dvě hypotézy H1 – většina studujících je spokojena, nebo velmi spokojena se svou vybranou VŠ a H3 – většina studujících si studium hradí sama ze svých prostředků byly stanoveny ke komplexnímu pojetí zjištění motivace dospělých studentů při jejich dalším vzdělávání. K potvrzení či vyvrácení těchto stanovených hypotéz jsme použili odpovědi z několika otázek v dotazníku.

Vycházeli jsme z otázek zaměřených na pracovní zařazení, kdy převažovali respondenti ze státního sektoru (95), oproti 63 ze soukromého sektoru a 15 podnikatelů, výběru

studijního programu s ohledem na to, že UJAK disponuje především větším rozsahem studijních programů v bakalářském studiu, výběrem jednotlivých studijních oborů a volbou formy studia. Otázka spokojenosti s výběrem univerzity a dojezdové vzdálenosti, ve spojení s finanční náročností studia nám dodává ucelený pohled na problematiku vzdělávání dospělých.

Ze zjištěných dat můžeme konstatovat, že největší počet studujících při zaměstnání se vzdělává v bakalářském studijním programu – 90 respondentů. Magisterský studijní program studuje 82 respondentů a 1 respondent studuje doktorský studijní program. Vzhledem k faktu, že UJAK nabízí převážně bakalářské studijní programy, předpokládali jsme výraznou převahu studujících právě v bakalářských programech. Toto se nepotvrdilo, bakalářské i magisterské studijní programy jsou přibližně ve stejném počtu. Také forma studia, kterou respondenti navštěvují, nepotvrdila náš předpoklad. Očekávali jsme, že se ve výsledcích projeví, že se studenti studující při zaměstnání budou ve 100 % vzdělávat v kombinované formě studia. Ačkoli se výsledek blíží stanovené hodnotě, mírné rozdíly se objevily. Kombinovanou formu studia navštěvuje 160 respondentů a prezenční formu studia 13 respondentů. V otázce zaměřené na zvolené jednotlivé obory je patrné, že největší počet respondentů (100) studuje obor andragogika – vzdělávání dospělých, 47 respondentů studuje obor speciální pedagogika-vychovatelství, 14 respondentů studuje manažerská studia – řízení lidských zdrojů, 5 respondentů je z oboru bezpečnostní studia, 4 respondenti z oboru EHS a 2 respondenti jsou z oboru sociální a mediální komunikace. Ostatní obory, které se dají na UJAK studovat, neměly ve výzkumu žádné zastoupení.

Spokojenost s vybranou univerzitou UJAK respondenti hodnotili pomocí hvězdiček. Maximální počet 5 hvězdiček, tedy nejvyšší hodnocení, udělilo 42 respondentů, 4 hvězdičky udělilo 62 respondentů a 3 hvězdičky spokojenosti celkem 44 respondentů. 13 respondentů ohodnotilo spokojenost se školou na 2 hvězdičky a 9 respondentů pouhou 1 hvězdičkou. Celkový průměr, kterého univerzita dosáhla v souvislosti se spokojeností studentů je 3,7 %, což je podle našeho názoru velmi pěkný výsledek. Dalším faktorem vyznačujícím spokojenost a oblibu univerzity je dojezdová vzdálenost. Z výzkumu vyplývá, že největší počet respondentů (80) dojíždí do školy více než 50 km, 55 respondentů dojíždí 1–20 km, 28 respondentů dojíždí ve vzdálenosti 21–50 km a 10 respondentů nedojíždí. Můžeme tedy hodnotit, že ani dojezdová vzdálenost není

překážkou pro vzdělávání na UJAK, neboť ochotu dojíždět za vzděláním více než 50 km projevilo 99 respondentů, 46 respondentů je ochotno dojíždět do vzdálenosti 21–50 km, 23 respondentů je ochotno dojíždět ve vzdálenosti 1–20 km a 5 respondentů není ochotno dojíždět vůbec.

Ve spojení s finanční náročností studia uvedlo 98 respondentů, že vydá za roční studium více než 50 000 Kč a 65 respondentů vydá 25 000 až 50 000 Kč, a tedy hypotézu H3, že většina studujících si studium hradí sama ze svých prostředků lze potvrdit, neboť pouze 9 % respondentů uvedlo, že jim zaměstnavatel nějakou formou přispívá na zvyšování kvalifikace.

Všechny stanovené hypotézy můžeme naším výzkumným šetřením potvrdit a přijmout, zároveň jsme také splnili stanovené cíle, ať už se jedná o dílčí nebo hlavní cíl práce.

Výzkum navíc poskytuje užitečný výchozí bod pro další zkoumání.

## ZÁVĚR

Mění se role vysokoškolského vzdělávání v kontextu společnosti a celoživotního učení nutí instituce, aby uvažovaly o nových strategiích a modelech. Vysokoškolské instituce musí hlouběji zkoumat očekávání a motivaci dospělých s cílem pružně reagovat na nové požadavky od jednotlivců a společnosti.

Všichni studenti se učí nejlépe, když jsou motivováni; stejně tak dospělí. Proto je velmi důležité chápat, co je motivuje a udržuje v procesu učení a tím zajistit jejich úspěch ve vysokoškolském vzdělávání.

Kromě námi zkoumaných motivačních faktorů existují další neméně důležité prvky, které přispívají k vyvolání nebo posílení vůle studentů na vysokých školách k jejich úspěšnému učení. Patří sem kvalita výuky; kvalita studijních plánů; relevance a pragmatismus; interaktivní učebny a efektivní manažerské postupy; progresivní hodnocení a včasná zpětná vazba; sebeovládání; příznivé vzdělávací prostředí; a efektivní postupy akademického poradenství. Každý z nich má nějaký motivačně produktivní dopad na učení.

Studenti kombinovaného studia se orientují na výsledky. Potřebují vědět, že obsah výuky je relevantní pro jejich cíle. Upřednostňují praktické znalosti před teoretickými a chtějí být schopni okamžitě aplikovat to, co se učí.

Dospělí studenti jsou více zaměřeni. Chtějí být odpovědní za svou vzdělávací cestu a mít nad ní kontrolu. Studující při zaměstnání chtějí mít možnost výběru mezi testem založeným na eseji a testem s výběrem z několika možností.

I když se můžeme domnívat, že vyšší věk dělá lidi více otevřenými k učení, opak je obvykle pravdou. Díky životním zkušenostem mohou dospělí studenti méně vnímat nové myšlenky. Potřebují znát „proč“, které stojí za potřebou naučit se nový koncept, a pak ho musí spojit se zavedenými myšlenkami.

Tito studenti musí být aktivně zapojeni. Na rozdíl od dětí nemusí být na přednáškách povinně ve třídě. Pokud studující při zaměstnání nevidí význam v obsahu učiva, mohou se přestat těchto přednášek účastnit nebo i ukončit studium.

Studenti kombinovaného studia mají rušnější životy. Většina pracuje na plný úvazek a tráví značný čas dojížděním mezi prací, domovem a školou. Pro tyto studenty je proto další vzdělávání dost náročné.

Děti absorbují nové informace rychleji než dospělí, ale dospělí mají tendenci tyto informace rychleji zpracovat. Rozdíl je patrný u materiálů, které vyžadují zapamatování, jako jsou matematické vzorce nebo slovíčka v cizím jazyce. Dospělí studenti mohou mít výhodu v již naučené „práci s pamětí“ na začátku výukového modulu, a díky tomu mají více času na uložení nových vědomostí do paměti.

Studující při zaměstnání očekávají, že s nimi bude zacházeno s úctou. Většina dospělých studentů již zastává zodpovědná místa doma nebo na pracovišti. Dospělí studenti nebudou dobře reagovat, pokud nedostanou uspokojivé odpovědi na své otázky nebo se stanou terčem výsměchu od profesorů. Očekávají také úctu ke svému času. Pokud jedou 50 kilometrů, aby se zúčastnili zrušené výuky, budou naštvaní.

Není neobvyklé, že se dospělý student dlouhé roky nevyskytoval ve formálním vzdělávacím prostředí. Tito studenti mohou mít prospěch z jemného koučování ve studijních dovednostech.

Dospělí studenti mají mnoho životních zkušeností a dovedností a budou se cítit více angažovaní, pokud jim bude dovoleno je sdílet.

Ne všichni studující mají stejnou úroveň motivace. Někteří studují, protože jejich zaměstnavatel vyžaduje další vzdělávání, jiní proto, aby dosáhli životního cíle. Studenti mohou být motivováni tím, že „vidí“, jaký budou mít přímý prospěch ze zvládnutí učiva.

Ve většině případů se studující při zaměstnání vzdělávají dobrovolně. My jim můžeme jejich motivaci ke vzdělávání upevnit tím, že budeme respektovat jejich rozdíly a budeme jim nabízet vhodnou studijní podporu.

Klíčem pro pedagogy je poskytovat takové vzdělávání, které se zaměřuje na konkrétní výsledky, s jasnými cíli a definovanou cestou k lepší kariéře.

Mnohostranné definice vysvětlené v této práci poukazují na skutečnost, že motivace je skutečně koncept, který vyvolává sílu vůle u člověka, který chce studovat. Jak se však stále více společností vyvíjí na své cestě digitální transformace, odbornost a znalosti,



které lidé potřebují napříč rolemi a průmyslovými odvětvími, se neustále mění. Výsledkem bude, že se i vzdělávání dospělých bude nadále rozrůstat.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### Seznam použitých českých zdrojů

ARMSTRONG, M. a S. TAYLOR, 2015. *Řízení lidských zdrojů*. 13. vydání. Praha: Grada Publishing, 920 s. ISBN 978-80-247-5258-7.

ARMSTRONG, M., 2007. *Řízení lidských zdrojů, Nejnovější trendy a postupy*. 10. vydání, Praha: Grada Publishing 800 s. ISBN 978-80-247-1407-3.

BEDNAŘÍKOVÁ, I., 2007. *Metodika vzdělávání dospělých: studijní text pro projekt reg. č. CZ.04.1.03/3.3.10.2/0020*. Jihlava: Vysoká škola polytechnická, 46 s. ISBN neuvedeno.

BEDRNOVÁ, E. a I. NOVÝ, 2007. *Psychologie a sociologie řízení*. 3., rozš. a dopl. vyd. Praha: Management Press, 798 s. ISBN 978-80-7261-169-0.

BENEŠ, M., 2003. *Andragogika – teoretické základy*. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 216 s. ISBN 80-86432-23-8

BENEŠ, M., 2008. *Andragogika*. Praha: Grada Publishing, 136 s. ISBN 978-80-247-2580-2

BLAŽEK, L., 2011. *Management: organizování, rozhodování, ovlivňování*. 1. vyd. Praha: Grada, 191 s. ISBN 978-80-247-3275-6.

BOČKOVÁ, V., 2000. *Celoživotní vzdělávání – výzva nebo povinnost?* 1. vyd., Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 29 s. ISBN 80-244-0155-X.

BRANDER, P., 2006: *Kompas: manuál pro výchovu mládeže k lidským právům*. 1. Vydání. Praha: Pro Národní institut dětí a mládeže, Českou národní agenturu Mládež vydalo nakladatelství Argo, 422 s. ISBN 80-7203-827-3.

ČÁP, J. a J. MAREŠ, 2007. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 655 s. ISBN 80-7178-463-X

ČIHÁČEK, V., 2006. *Bariéry účasti dospělých v kurzech celoživotního vzdělávání – „peníze jsou až na prvním místě“*. In Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity, *Studia Paedagogica*, U 11, *Vzdělávání dospělých v rámci celoživotního učení*, Brno: Masarykova univerzita, s. 119-131. ISBN 80–210-4143-9, ISSN 1211-6971.

DĚDINA, J. a V. CEJTHAMR, 2005. *Management a organizační chování: manažerské chování a zvyšování efektivity, řízení jednotlivců a skupin, manažerské role a styly, moc a vliv v řízení organizací*. Praha: Grada 339 s. ISBN 80-247-1300-4.

DUCHOŇ, B. a J.ŠAFRÁNKOVÁ, 2008. *Management: integrace tvrdých a měkkých prvků řízení*. Vyd. 1. Praha: C.H. Beck, XII, 378 s. Beckovy ekonomické učebnice. ISBN 978-80-7400-003-4.

HARTL, P. a H. HARTLOVÁ, 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 776 s. ISBN 80-717-8303-X.

HLADÍLEK, M., 2009. *Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 186 s. ISBN 978-80-86723-75-4.

KALOUS, J. a A. VESELÝ, 2006. *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. 1. Vydání. Praha: Karolinum, 159 s. ISBN 978-80-2461-262-3.

KOHOUTEK, R., 2002. *Základy užité psychologie*. Praha: Akademické nakladatelství CERM, 544 s. ISBN 80-214-2203-3.

KOHOUTEK, T. a I. ČERMÁK, 2009. *Psychologie. Katastrofické události*. 1. Vydání. Praha: Academia, 364 s. ISBN 978-80-200-1816-8

KOTLER, P., 1997. *Marketing. Management. Analýza, plánování, realizace a kontrola*. 3. doplněné a upravené vydání, Rychnov n Kněžnou: Viktoria Publishing a.s. ISBN 80-85605-08-2.

MADSEN, K. *Teorie motivace: srovnávací studie moderních teorií motivace*. 1. vyd., Praha: Academia, 1972, 381 s. ISBN 21-090-72.

- MARQUES, C., F. JIRÁSEK a kolektiv, 2009. *Řízení lidských zdrojů*. 3. vyd. Praha: Bankovní institut vysoká škola, 275 s. ISBN 978-8-7265-146-7.
- MUŽÍK, J., 2004. *Androdidaktika*. 2. přepracované vyd. Praha: ASPI, 146 s. ISBN 80-7357-045-9.
- MUŽÍK, J., 2005. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 202 s. ISBN 80-7238-220-9.
- NAKONEČNÝ, M., 1997: *Encyklopedie obecné psychologie*. 2. rozšířené vydání. Praha: Academia, 437 s. ISBN 80-200-0625-7
- NAKONEČNÝ, M., 1993. *Základy psychologie osobnosti*. 1. vyd. Praha: Management Press, 232 s. ISBN 80-85603-34-9.
- NÁRODNÍ PROGRAM ROZVOJE VZDLÉAVÁNÍ V ČR. *Bílá kniha*, 2001. Praha: Tauris, 98 s. ISBN 80-211-0372-8
- PALÁN, Z. a T. LANGER, 2008. *Základy andragogiky*. Praha: VŠ J. A. Komenského, 199 s. ISBN 80-86723-03-8
- PALÁN, Z., 2002. *Lidské zdroje: výkladový slovník*. 1. Vydání. Praha: Academia, 280 s. ISBN 80-200-0950-7.
- PAUKNEROVÁ, D., 2012. *Psychologie pro ekonomy a manažery*. 3., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada, 259 s. Management (Grada). ISBN 978-80-247-3809-3.
- PLHÁKOVÁ, A., 2004. *Učebnice obecné psychologie*. 1. Vydání. Praha: Academia, 472 s. ISBN 978-80-200-1499-3.
- POSPÍŠIL, O., 2001. *Pedagogika dospělých – andragogika (studijní text)*. Praha: Univerzita Karlova, 220 s. ISBN 80-7290-064-1.
- PROVAZNÍK, V. a R. KOMÁRKOVÁ, 2004. *Motivace pracovního jednání*. 2 přepracované vydání. Praha: Oeconomica. ISBN: 80-245-0703.
- PRŮCHA, J., 2006. *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál, 263 s. ISBN 80-7367-155-7.

- PRŮCHA, J., 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1., Praha: Portál, 935 s.  
ISBN 978-80-7367-546-2.
- RABUŠICOVÁ, M. a L. RABUŠIC, 2008. *Učíme se po celý život?: O vzdělávání dospělých v České republice*. 1. vyd., Brno: Masarykova univerzita, 349 s.  
ISBN 978-80-210-4779-2.
- RABUŠICOVÁ, M., 2006. *Místo vzdělávání dospělých v kontextu celoživotního učení*. 1. vyd., Brno: Masarykova univerzita, 211 s. ISSN 0031-3815.
- ŘÍČAN, P., 2005. *Psychologie*. Příručka pro studenty. 1. Vydání. Praha: Portál.  
ISBN 80-7178-923-2.
- ŠERÁK, M., 2009. *Zájmové vzdělávání dospělých*. 1. Vydání. Praha: Portál. 207 s.  
ISBN 978-80-7367-551-6.
- ŠTĚPANÍK, J., 2008. *Umění jednat s lidmi 3. Stres, frustrace a konflikty*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 168 s. ISBN 978-80-247-1527-8.
- ŠTIKAR, J. a kol., 1998. *Základy psychologie práce a organizace*. Praha: Karolinum, 203 s. ISBN 80-7184-091-2.
- VODÁČEK, L. a O. VODÁČKOVÁ, 1999. *Management: teorie a praxe v informační společnosti*. 3. vyd., dopl. a rozš. Praha: Management Press, 291 s.  
ISBN 80-85943-94-8.
- VTÍPIL, Z., 2005. *Sociální psychologie práce*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 87 s. ISBN neuvedeno.
- VÝROST, J. a I. SLAMĚNÍK, 2008. *Sociální psychologie*. 2 přepracované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, 416 s. ISBN 978-80-247-1428-8.

## Seznam použitých internetových zdrojů

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD, 2007. *Další vzdělávání dospělých* [online], Dostupné z: <http://czso.cz/csu/2009edicniplan.nsf/publ/3313-09-2007>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČR, 2007. *Implementační plán Strategie celoživotního učení* [online], [cit. 2019-02-10]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/uploads/Strategie\\_CZU\\_schvaleno\\_vladou.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_CZU_schvaleno_vladou.pdf)

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČR, 2010. *Průvodce dalším vzdáváním* [online], [cit. 2019-02-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/pruvodce-dalsim-vzdelavanim>

NÁRODNÍ VZDĚLÁVACÍ FOND. *Memorandum o celoživotním učení* [online], [cit. 2019-02-10]. Dostupný z: <http://www.nvf.cz/archiv/memorandum/obsah.htm>

SMETÁČKOVÁ, I., 2015. *Gender ve vysokoškolském kurikulu* [online], [cit. 2019-09-02] Dostupné z: <http://www.genderaveda.cz>

SPARKS, D. S., 2016. *Emotions Help Steer Students' Learning, Studies Find* [online], [2019-02-16]. Dostupné z: <http://www.edweek.org/ew/articles/2016/04/27/emotions-help-steer-students-learning-studies-find.html>.

## **SEZNAM ZKRATEK**

APOD – A podobně

CD – Kompaktní disk

ČR – Česká republika

EHS – Evropská hospodářská studia

EU – Evropská unie

H – Hypotéza

Km – Kilometr

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

NAPŘ – Například

NKP – Národní kulturní památka

OACD – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj

SOC – Sociální

TZV – Takzvaně

UJAK – Univerzita Jana Amose Komenského v Praze

UNESCO – United Nations Educational Scientific and Cultural Organization  
(Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu)

USA – United States of America (Spojené státy americké)

V – Věda

VŠ – Vysoká škola

# SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK

## Seznam obrázků

Obrázek 1: Maslowova hierarchie potřeb .....	29
Obrázek 2: Hygienické faktory dle Herzbergovy teorie.....	32
Obrázek 3: Motivátory dle Herzbergovy teorie.....	33

## Seznam grafů

Graf 1: Genderové rozdělení respondentů .....	47
Graf 2 Podíl žen a mužů mezi studujícími VŠ.....	48
Graf 3: Podíl žen a mužů mezi absolventy/kami VŠ .....	48
Graf 4: Podíl žen a mužů mezi studujícími hlavních skupin VŠ oborů.....	49
Graf 5: Věkové rozdělení respondentů .....	50
Graf 6: Pracovní zařazení studujících .....	51
Graf 7: Typ studijního programu .....	52
Graf 8: Forma studia .....	53
Graf 9: Spokojenost se školou .....	54
Graf 10: Hlavní motiv ke studiu při zaměstnání.....	56
Graf 11: Předpoklad zvýšení vzdělání .....	57
Graf 12: Studovaný obor.....	58
Graf 13: Vzdálenost za vzděláním.....	59
Graf 14: Ochota dojíždění za vzděláním .....	60
Graf 15: Finanční náročnost vzdělávání .....	61
Graf 16: Finanční příspěvek od zaměstnavatele .....	62
Graf 17: Zájem společnosti na vzdělávání.....	63
Graf 18: Podpora ze strany vedení.....	64
Graf 19: Podpora ze strany kolegů .....	65
Graf 20: Podpora rodiny .....	66



## **Seznam tabulek**

Tabulka 1: Počet návštěv .....	45
Tabulka 2: Čas vyplňování dotazníku .....	46

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Dotazník .....	I
----------------------------	---

# PŘÍLOHY

## Příloha A – Dotazník

### 1. Jakožto student UJAK jste v pracovním zařazení\*

Vyberte jednu odpověď

Zaměstnanec státního sektoru

Zaměstnanec soukromého sektoru

Podnikatel

### 2. V jakém typu studijního programu se na UJAK vzděláváte?\*

Vyberte jednu odpověď

Bakalářský

Magisterský

Doktorský

### 3. Jakou formu studia navštěvujete?\*

Vyberte jednu odpověď

Prezenční

Kombinované

#### 4. Jak jste spokojen/a se školou, kterou navštěvujete?

1 hvězdička nejméně spokojen/a, 5 hvězdiček nejvíce spokojen/a

★	★	★	★	★
1	2	3	4	5

#### 5. Co Vás vede ke vzdělávání při zaměstnání?\*

Vyberte jednu nebo více odpovědí

Osobní rozvoj

Požadavek zaměstnavatele

Zvýšení pracovního uplatnění

Dosažení vyššího příjmu

Osobní zájem o daný obor

Podnět od rodiny, přátel

Jiná odpověď, prosím doplňte



## 6. Přemýšlel/a jste někdy po Vašem nástupu do zaměstnání (podnikání), že si zvýšíte své dosavadní vzdělání?\*

Vyberte jednu odpověď

Ano

Ne

## 7. Jaký obor na UJAK studujete?\*

Vyberte jednu odpověď

Resocializační a penitenciární pedagogika

Mezinárodní vztahy a diplomacie

Vzdělávání dospělých - andragogika

Speciální pedagogika – vychovatelství

Sociální a mediální komunikace

Evropská hospodářskosprávní studia

Management cestovního ruchu

Právo v podnikání

Manažerská studia – řízení lidských zdrojů

Scénická a mediální studia

Bezpečnostní studia

Audiovizuální komunikace a tvorba

## 8. Jak daleko dojíždíte za vzděláním?\*

Vyberte jednu odpověď

Nikam nejezdím

1 - 20 km

21 - 50 km

Více než 50 km

## 9. Jak daleko jste ochotni dojíždět za vzděláním?\*

Vyberte jednu odpověď

Nejsem ochoten dojíždět

1 - 20 km

21 - 50 km

Více než 50 km

## 10. Kolik Vás ročně stojí dohromady Vaše vzdělávání při zaměstnání?

Vyberte jednu odpověď

25 000 - 50 000 Kč

> než 50 000 Kč

## 11. Přispívá finančně či jinou formou Váš zaměstnavatel na Vaše vzdělávání?\*

Vyberte jednu odpověď

Ano

Ne

## 12. Má vedení ve Vaší firmě zájem a sleduje vzdělávací aktivity svých pracovníků?\*

Vyberte jednu odpověď

Ano

Ne

### 13. Vnímáte podporu ze strany vedení Vaší firmy při Vašem vzdělávání?\*

Vyberte jednu odpověď

Ano

Ne

### 14. Vnímáte podporu ze strany Vašich kolegů, spolupracovníků při Vašem vzdělávání?\*

Vyberte jednu odpověď

Ano

Ne

### 15. Podporuje Vás rodina při Vašem vzdělávání?\*

Vyberte jednu odpověď

Ano

Ne

### 16. Jste:\*

Vyberte jednu odpověď

Muž

Žena



## 17. Kolik je Vám let?\*

Vyberte jednu odpověď

19 - 26 let

27 - 34 let

35 - 42 let

43 - 50 let

> 50 let

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora:** Jana Pocová

**Obor:** Andragogika

**Forma studia:** kombinovaná

**Název práce:** Motivace ke vzdělávání dospělých při zaměstnání

**Rok:** 2020

**Počet stran textu bez příloh:** 65

**Celkový počet stran příloh:** 7

**Počet titulů českých použitých zdrojů:** 43

**Počet titulů zahraničních použitých zdrojů:** 0

**Počet internetových zdrojů:** 6

**Vedoucí práce:** RNDr. Jan Žufan, Ph.D., MBA