

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

NÁVRAT DOSPĚLÝCH K FORMÁLNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ

Bakalářská diplomová práce

Obor studia: Andragogika se specializací na personální rozvoj

Autor: Markéta Davidová, DiS.

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

Olomouc 2022

Prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma „Návrat dospělých k formálnímu vzdělávání“ vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne.

Podpis

Anotace

Jméno a příjmení:	<i>Markéta Davidová, DiS.</i>
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Obor studia:	<i>Andragogika se specializací na personální rozvoj</i>
Obor obhajoby práce:	<i>andragogika se specializací na personální rozvoj</i>
Vedoucí práce:	<i>doc. Mgr. Dan Ryšavý, Ph.D..</i>
Rok obhajoby:	2023

Název práce:	Návrat dospělých k formálnímu vzdělávání
Anotace práce:	Vzdělávání dospělých se stává nutností současné doby a vstupuje do popředí zájmu. Bakalářská práce se zabývá důvody dospělých studentů Andragogiky pro návrat k formálnímu vzdělávání. Jako nejčastější důvod zvolili prohloubit znalosti/dovednosti v oblasti, která je zajímavá. Charakteristiky této vybrané skupiny studentů a jejich uváděné důvody návratu k formálnímu vzdělávání byly porovnány s výsledky šetření AES .Byly srovnávány také vybrané hodnotové orientace a postoje této skupiny, které se týkají práce s výsledky české části šetření EVS. .
Klíčová slova:	vzdělávání dospělých, dospělý účastník vzdělávání, formální vzdělávání, motivace dospělých ke vzdělávání, celoživotní vzdělávání
Title of Thesis:	Return of adults to formal education
Annotation:	Nowadays adult education is becoming a necessity and is coming to the fore. The bachelor thesis deals with the reasons of adult students of Andragogy for returning to formal education. As the most common reason for return, they chose to improve their knowledge/skills in the area their interests. The characteristics of this selected group of students and their reasons for returning to formal education were compared with the results of the AES survey.

	Selected value orientations and attitudes of this group, which relate to work with the results of the Czech part of the EVS survey, were also compared.
Keywords:	Adult education, formal education of adults, formal education, adult's motivation to study, lifelong learning
Názvy příloh vázaných v práci:	Dotazník
Počet literatury a zdrojů:	18
Rozsah práce:	44 s. (66 072 znaků s mezerami)

Obsah

Úvod.....	6
Teoretická část	7
1. Vzdělávání dospělých.....	7
1.1 Historický pohled na teorie účasti dospělých ve vzdělávání.....	7
1.2 Definice vzdělávání dospělých	9
1.3 Celoživotní učení/vzdělávání	12
1.3.1 Dělení celoživotního učení	12
2 Dospělý účastník vzdělávání	16
2.1 Specifika vzdělávání dospělých	16
2.2 Pojem netradiční student	19
3 Motivace a důvody pro návrat dospělých ke vzdělávání	21
3.1. Typologie motivů	22
Empirická část	26
4 Kvantitativní výzkum důvodů pro návrat studentů andragogiky kombinované formy studia k formálnímu vzdělávání	26
4.1 Cíl práce:.....	26
4.2 Hypotézy	26
4.3 Výzkumná metoda a nástroj pro sběr dat.....	28
4.4 Analýza a interpretace dat	29
4.4.1 Hypotéza č. 1.....	29
4.4.2 Hypotéza č. 2.....	33
4.4.3 Hypotéza č. 3.....	38
4.4.4 Hypotéza č. 4.....	39
Závěr	42
Literatura a zdroje.....	43

Úvod

Tématem této bakalářské práce je Návrat dospělých k formálnímu vzdělávání. Toto téma jsem si zvolila proto, že já sama jsem dospělým člověkem, který se po ukončení formálního vzdělávání po určité době k tomuto vzdělávání navrátil. Vždy mě zajímaly důvody tohoto kroku, který je pro dospělého člověka obvykle velmi náročný, protože musí skloubit své zaměstnání, studium a také svůj osobní nebo rodinný život

Cílem této práce je zjistit kdo a z jakých důvodů se vrací k formálnímu studiu vybraného studijního programu na vysoké škole. Konkrétně se jedná o studenty Andragogiky kombinované formy studia na Univerzitě Palackého v Olomouci. Charakteristiky vybrané skupiny studentů a jejich uváděné důvody návratu k formálnímu vzdělávání budou porovnány s výsledky šetření Adult Education Survey (ČSÚ 2016). Výzkumná otázka je stanovena takto: V čem se liší vybraná skupina dospělých a její důvody k návratu ke vzdělávání od zjištění dosavadních výzkumů širěji vymezené populace? Jak lze zjištěné rozdíly vysvětlit?

Budou také srovnávány vybrané hodnotové orientace a postoje této skupiny, které se týkají práce s výsledky české části šetření European Values Study (Rabušic, Chromková-Manea 2018). Dále se také práce zaměří na popis a interpretaci rozdílů uvnitř této vybrané skupiny tzv. netradičních studentů. Tento cíl bude zjišťován pomocí dotazníkového šetření, který bude sestaven na základě 4 hypotéz, které vychází z cíle práce a výzkumné otázky.

Práce je členěna na teoretickou a empirickou část. Teoretická část se skládá ze tří kapitol – vzdělávání dospělých, dospělý účastník vzdělávání a motivace a důvody pro návrat dospělých k formálnímu vzdělávání a empirická část je rozdělena na 4 kapitoly, kde je rozebírán cíl práce, hypotézy, výzkumná metoda a nástroj pro sběr dat a analýza a interpretace zjištěných dat.

Teoretická část

1. Vzdělávání dospělých

1.1 Historický pohled na teorie účasti dospělých ve vzdělávání

Historický pohled na proměnu teorií vysvětlujících účast dospělých ve vzdělávání Jan Kalenda (2021) ve své studii rozdělil do tří vln, které na sebe vzájemně navazují a kriticky na sebe reagují

První vlnu datuje od roku 1960-1989 a představují ji teorie, které jsou zaměřené na mikro-edukační determinanty účasti dospělých v celoživotním učení (individuální psychické charakteristiky aktérů, jako jsou jejich kognitivní schopnosti, přesvědčení a hodnotové orientace). Počátky tohoto období jsou spjaté s nástupem agendy vzdělávací politiky, která v důsledku rozvíjejících se úvah o přechodu k postindustriální společnosti a všeobecné krizi vzdělávacího systému akcentovala jeho společenský význam, k čemuž došlo především díky aktivitám různých mezinárodních skupin (UNESCO, OECD). Došlo ke zdůrazňování celoživotního rozměru vzdělávacích aktivit a na zajištění rovného přístupu všech dospělých ke vzdělávání a dále propagace dalšího vzdělávání jakožto nástroje budování znalostních ekonomik a snižování rozdílů mezi ekonomicky vyspělými státy a rozvojovými zeměmi. Tato vlna teorií byla postavena na tom, že závisí na aktivně se rozhodujícím dospělém, který je jen minimálně ovlivněn vnějšími silami. Autoři této generace se dále dají členit na dva dílčí proudy podle toho, zda upřednostňují pouze racionální důvody k účasti v CŽV- instrumentální motivace - první proud označujeme jako přístup v tzv. proudu teorie lidského kapitálu a autoři, kteří akcentují i jiné motivační zdroje- hodnoty, zkušenosti a neinstrumentální důvody k účasti -druhý proud označujeme jako přístup psychologicky orientovaný.

Duhou vlnu datuje od roku 1990-2009, kde převládají zejména výhradně přístupy orientované primárně na makro-edukační faktory účasti (míra nezaměstnanosti). Jde o výrazný odklon od psychologicky založených koncepcí i od koncepcí teorie lidského kapitálu, které byly typické pro první vlnu teorií. Jde o kritiku předchozích koncepcí, ale i celková proměna chápání CŽV v mezinárodním politickém a vědeckém prostředí. Začalo se upouštět od pojmu vzdělávání dospělých a začala se využívat koncepce celoživotního učení. Během tohoto posunu se vychýlil odborný zájem od implementace

sociálně inkluzivního systému CŽV směrem k učícímu se dospělému, který nese odpovědnost za další doplňování svých znalostí a dovedností. Důležitou částí této vlny byl sběr a publikace dat ohledně CŽV, čehož se chopily Evropská komise a OECD a které vytvořily výzkumné nástroje pro lepší řízení politiky v celé této oblasti. Evropská komise zahájila také pravidelný monitoring vzdělávání dospělých. Díky těmto zjištěným poznatkům z mezinárodních výzkumů došlo k výrazné transformaci dosavadních přístupů a nastal nástup teoretických přístupů silně orientovaných na vliv edukačního makro-prostředí, z něhož byly nově odvozovány faktory způsobující účast/neúčast v dalším vzdělávání. Spojujícím argumentem nově vznikajících teorií se stala teze, podle níž je CŽV vždy zasazeno do dalších sociálních subsystémů, které jej ovlivňují a formují. Autoři v této generaci se shodují, že účast v CŽV je determinována makro-sociálními institucemi. Jde o princip vysvětlování sociálních jevů za pomoci určení klíčových znaků prostředí, zpravidla určené instituce, která přispívají ke zvyšování šancí na zapojení člověka do CŽV v určité skupině dospělých. Toto období se rozděluje na tři výzkumné školy, kde se každá z nich zaměřila na jiné skupiny makro-edukačních faktorů a) přístup opírající svou argumentaci o tzv. režim utváření dovedností, b) školu zaměřenou na vliv institucí sociálního státu, c) teoretické koncepce orientované na sociodemografické faktory účasti a neúčasti v CŽV.

Třetí, současnou nastupující vlnu, datuje Kalenda od roku 2009-2019, zde převládají koncepce zaměřující se na syntézu mikro-edukačních a makro-edukačních determinantů participace v celoživotním vzdělávání. Jedním z předpokladů nástupu třetí vlny teorií účasti v CŽV se stala zejména realizace nových mezinárodních šetření (AES a PIAAC), realizace velkých výzkumných projektů celoevropského charakteru zaměřující se na systematické srovnávání účasti v CŽV a také výzkumná činnosti institucí. Kumulace těchto zjištění vedla k narušení východisek o možnosti úplného a uspokojivého vysvětlení participace dospělých v CŽV prostřednictvím obecných mechanismů postavených na sociodemografických proměnných či odkazem ke struktuře institucí sociálního státu. Faktory v pozadí zapojení dospělých do CŽV jsou mnohem komplexnější a vyžadují více situačně orientovaný přístup, který by kombinoval, jak vliv makro-edukačních faktorů, tak i mikro-edukačních faktorů. Základní strategií, jak se vyvarovat nedostatkům předchozích teorií se stala teoretická syntéza – tedy propojení obou přístupů. Současný pohled na CŽV zdůrazňuje humanizační potenciál, který jako klíčové téma přináší systematické snižování sociálních nerovností – které mají být měřeny a poté systematické odstraňovány. Výzkum se má dále zaměřovat na příčiny

neúčasti a vzdělanostní nerovnosti u sociálních skupin a zemí s nejvyšší mírou těchto nerovností.

Možnosti dalšího rozvoje teorií účasti v CŽV se nabízí ve třech různých cestách. První cesta je v obohacování stávajících teorií o příspěvky dalších vědních disciplín. Druhá cesta se nabízí jako revize a renesance stávajících teoretických modelů na základě nových empirických poznatků o účasti v CŽV. A třetí cesta je aplikace nových výzkumných metod, které mohou změnit naše představy o tom, jak se dospělí učí a vzdělávají v průběhu celého svého života.

1.2 Definice vzdělávání dospělých

Jak již z výše uvedeného historického kontextu vyplývá, vzdělávání vždy bylo, je a bude důležitou součástí života dospělého člověka. Proto se také postupem času vyvinul vědní obor Andragogika, jehož ústřední částí je vzdělávání dospělých a jehož objektem se stal dospělý člověk.

V obecných definicích se Zormanová (2017) shoduje s Průchou a Veteškou (2014) v tom, že vzdělávání dospělých se stává nutností současné doby, vstupuje do popředí zájmu také proto, že ovlivňuje konkurenceschopnost člověka na trhu práce.

Nutnost a účel vzdělávání dospělých se zdůvodňují z několika různých hledisek. Pro pochopení rozdělení záměrů vzdělávání dospělých je třeba si uvědomit, že jeho význam a účel se nemusí z hlediska účastníka, zadavatele a státu vzájemně překrývat. Beneš (2014) mezi účely dalšího vzdělávání uvádí:

- Druhá vzdělávací dráha pro dospělé, kteří z nějakých důvodů nezískali vzdělání podle svých potřeb nebo v určitém úseku svého života o toto vzdělání neměli zájem. Ve vyspělých zemích se v důsledku rozvoje vzdělávacích systémů většinou jedná o získání úplného středoškolského nebo také vysokoškolského vzdělání.
- Odborné vzdělávání a zvyšování kvalifikací a kompetencí.
- Rozvoj schopností plnit nové sociální role v rodině, jako občan, atd.
- Individuální rozvoj, který lze chápat obvykle jako rozvoj kulturních a všeobecných znalostí nebo schopnosti trávit nějak hodnotně svůj volný čas.

- V mnoha společnostech se doplňuje individuální rozvoj záměrem spojit jej se sociálním cítěním, solidaritou, sociální soudržností a také výchovou k občanství

Současná situace ve vzdělávání dospělých se dá dle Beneše (2014). charakterizovat takto:

- Hodnota a prestiž vzdělání roste. Stále více dospělých má potřebu participovat na dalším vzdělávání. Dostupná nabídka ovšem stále není stejná pro všechny dospělé.
- Vzdělávání dospělých se stalo součástí personální politiky téměř ve všech organizacích a podnicích. Výrazně se posouvá těžiště vzdělávání dospělých od zájmového a všeobecného ke vzdělávání zaměřenému spíše na získávání profesních kvalifikací a kompetencí.
- Podíl nestátní nabídky vzdělávání dospělých velmi prudce roste. Přestává platit představa, že vzdělávání dospělých zabezpečuje sociální politika státu. Vzdělávání není již jen spotřeba veřejných statků, stává se potřebou lidí a zbožím, které může vydělávat peníze a má svůj vlastní trh.
- Učení je pro část dospělých součástí konzumního způsobu života, např. pro technokraticky zaměřené jedince, plánující důsledně vlastní profesní kariéru, nebo naopak součástí kultivace životního stylu, např. v akcích zaměřených na spiritualitu a sebepoznání.
- Tyto změny jsou nejenom důsledkem společenského vývoje tedy měnících se nároků na dospělé, ale i změn ve vzdělanostní úrovni a hodnotovém zaměření současného dospělého jedince. Vzdělávání dospělých musí tedy reagovat nejenom na společenské změny, ale i na změny potenciálních účastníků. Lidé jsou náročnější, mnohem kritičtější, vzdělanější a vybíravější

Vzdělávání plní řadu funkcí, protože jeho prostřednictvím jedinec získává konkrétní dovednosti a znalosti, vědomosti, postoje, návyky, zkušenosti, kvalifikace a kompetence. Také člověk dostane přidělen určitý sociální status. Funkce vzdělávání dospělých nám popisují jeho základní smysl a vymezují jeho nejobecnější cíle. Jde o funkci humanizační (spočívá v obecné humanizaci

člověka), integrační funkci (spočívá v socializaci člověka) a kvalifikační funkci (umožňuje uplatnění na trhu práce). (Zormanová,2017)

Dále se v současné akademické literatury a politických diskurzích o vzdělávání dospělých objevují teze, které mají tendenci tvrdit, že účast dospělých ve vzdělávání koreluje s pocitem štěstí, a to i přes nedostatek silných empirických důkazů pro toto tvrzení. Ellen Boeren (2021) se zabývala tímto tvrzením a využila údaje z poslední vlny Evropského sociálního šetření, aby toto potvrdila. Výsledky naznačují, že studující dospělí mají v průměru tendence být šťastnější než nestudující. Ovšem tato korelace slábne při kontrole determinantů účasti a štěstí a zemí, ve kterých dospělí žijí. Tato studie potvrdila důležitost sociálních režimů a zjistila, že dospělí ve Finsku bývají šťastnější než v jiných zemích, a to bez ohledu na jejich účast ve vzdělávání v dospělém věku. Skóre štěstí bylo naopak nejnižší v Bulharsku a Maďarsku, což jsou země s nízkou mírou účasti ve vzdělávání dospělých a s největšími rozdíly ve skóre štěstí mezi studujícími a nestudujícími dospělými. Tvrdí se, že dobře strukturované vzdělávání dospělých může být důležitou charakteristikou sociálních režimů, ale že štěstí je určováno daleko více různými aspekty než jen tím, že se jedná o dospělého studujícího člověka.

1.3 Celoživotní učení/vzdělávání

Teoretický koncept celoživotního vzdělávání a učení zahrnuje všechny účelné formální i neformální činnosti související s učením, které se průběžně realizují s cílem dosáhnout zdokonalení a zvýšení dovedností, znalostí a také profesních kompetencí. Celoživotní učení představuje v ideálním případě kontinuální proces, který předpokládá komplementaritu a prolínání veškerých forem učení v průběhu celého života jedince. V současné době je zřejmá preference pojmu učení na úkor termínu vzdělávání, a to je výrazem toho, že aktivita a zodpovědnost za získávání a rozvíjení nových schopností a dovedností, znalostí a kompetencí je přenesena na jednotlivce. (Veteška, 2016)

Podle Strategie celoživotního učení ČR (2007) představuje celoživotní učení zásadní koncepční změnu pojetí vzdělávání a jeho organizačního principu, kdy všechny možnosti učení – ať již v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému či mimo ně – jsou chápány jako jeden propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli v průběhu celého života jedince. Formální vzdělávací systém vytváří pro toto pojetí celoživotního učení nezbytné základy, tvoří však pouze jen jednu jeho součást. Každému člověku by měly být poskytovány možnosti vzdělávat se v různých stádiích života v souladu s jeho možnostmi, potřebami a také jeho zájmy. Celoživotní učení chápe veškeré učení jako nepřerušenu dráhu „od kolébky do zralého věku“. Vysoce kvalitní základní a všeobecné vzdělávání pro všechny, od nejtěššího dětství, je jeho pevnou základnou. Mělo by zajistit, že se člověk „naučí učit se“ a že bude mít k učení kladný postoj. Následující počáteční i další vzdělávání by mělo vybavovat člověka dovednostmi a schopnostmi řešit novodobé problémy udržitelného rozvoje, sociální soudržnosti i ekonomiky založené na znalostech a nemělo by postrádat ani morální obsah.

1.3.1 Dělení celoživotního učení

Celoživotní učení můžeme rozčlenit do dvou základních etap, které jsou označovány jako počáteční a další vzdělávání:

Počáteční vzdělávání zahrnuje vzdělávání základní, střední a terciární, Probíhá v mladém věku a může být ukončeno po splnění povinné

školní docházky vstupem na trh práce nebo případně mezi ekonomicky neaktivní obyvatele. (Veteška & Tureckiová, 2008)

Další vzdělávání (continuing education, further education) probíhá po dosažení určitého stupně vzdělání, po prvním vstupu dospělého na trh práce. (Zde se vymezení dalšího vzdělávání částečně překrývá s vymezením počátečního vzdělávání, a to v tom, že zahrnuje i formální vzdělávání získané dospělými ve školském systému). Může být zaměřeno na různorodé oblasti vědomostí, dovedností, znalostí a kompetencí důležitých pro uplatnění v pracovním, občanském, ale i v osobním životě. Další vzdělávání je dle Vetešky (2016) tradičně členěno do tří typů (subsystémů):

- (další) profesní vzdělávání,
- Zájmové vzdělávání,
- Občanské vzdělávání.

Významnost dalšího vzdělávání pro rozvoj jednotlivce i celé společnosti je vysoká, proto je toto vzdělávání legislativně zakotveno, zejména v zákoně č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání. Tímto zákonem se další vzdělávání stává také zdrojem pro získávání uznávaných kompetencí a kvalifikací (národní soustava kvalifikací) Zákon obsahuje definici, kde se dalším vzděláváním obecně rozumí takové druhy vzdělávacích aktivit, jež nejsou počátečním vzděláním. (Průcha & Veteška, 2014).

Další vzdělávání může být realizováno buď v rámci volného času dospělého jedince nebo v zaměstnání v rámci pracovní doby. Může být tedy jak dobrovolné, tak i povinné (ze strany zaměstnavatele nebo upraveno dalšími zákony). Každý jedinec má možnost účastnit se po ukončení formálního počátečního vzdělávání dalšího vzdělávání, a to v průběhu celého svého dospělého života. Dospělý má možnost vybrat si z nabídky dalšího vzdělávání, která je dnes velmi rozmanitá. Produkt jeho vzdělávání může mít formální podobu (například vysvědčení, diplom, certifikát) nebo neformální podobu (například získání nových sociálních nebo profesních kompetencí). (Veteška,2016)

Veteška také uvádí, že v současném evropském politickém pojetí lze další vzdělávání chápat jako synonymum pojmu vzdělávání dospělých. Z hlediska vývoje a konceptualizace problematiky vzdělávání dospělých má ovšem jiné společenské a ekonomické konotace. Zásadní rozdíl můžeme

spatřovat také v tom, že vzdělávání dospělých probíhá i ve školách a směřuje tak k získání stupně vzdělání. (2016)

Celoživotní učení zahrnuje tři oblasti. Formální vzdělávání, neformální vzdělávání a informální učení a předpokládá prolínání a doplňování uvedených forem učení v průběhu celého dospělého života a zároveň v podstatě tedy vždy a všude. Proto ani termín „celoživotní“ úplně nevyhovuje, zdůrazňuje pouze časovou dimenzi. V současnosti se proto začíná používat i termín „všeživotní“ („lifewide“) učení, které více zdůrazňuje, že učení probíhá ve všech životních situacích. (Veteška & Tureckiová, 2008, Strategie celoživotního učení ČR, 2007)

Formální (školské) vzdělávání je realizováno ve vzdělávacích institucích, obvykle ve školách. Legislativa vymezuje funkce, cíle, obsahy, organizační formy a způsoby evaluace formálního vzdělávání. Zahrnuje získání na sebe vzájemně navazujících vzdělávacích stupňů – základní, střední a vysokoškolské. Absolventi jednotlivých stupňů vzdělávání získají potvrzení – vysvědčení, diplom, certifikát. (Veteška & Tureckiová, 2008).

Neformální (mimoškolské) vzdělávání je zaměřeno na získání vědomostí, dovedností a také kompetencí. Je poskytováno v zařízeních zaměstnavatelů, soukromých vzdělávacích institucích, nestátních neziskových organizacích. Může se jednat o volnočasové aktivity, krátkodobá školení a přednášky, počítačové kurzy, povinná školení zaměstnanců. Nevede k získání stupně vzdělání.

Informální učení je chápáno jako proces získávání vědomostí, osvojování si dovedností a kompetencí z každodenních zkušeností a činností v práci, v rodině nebo ve volném čase. Zahrnuje také sebevzdělávání, ovšem učící se nemá možnost ověřit si nabyté znalosti a dovednosti. Toto učení je na rozdíl od předchozích dvou neorganizované, zpravidla také nesystematické. (Strategie celoživotního učení ČR, 2007). Může být realizováno buď v institucích formálního vzdělávacího systému (nejčastěji ve středních, vyšších odborných a vysokých školách), nebo v institucích neformálních vzdělávání (vzdělávací instituce mimo systém škol (Veteška, 2016).

Další vzdělávání je určeno všem dospělým jedincům. Stejně jako v ostatních zemích je i v České republice cílová skupina dalšího vzdělávání velmi pestrá, což znamená, že tomuto musí odpovídat také různorodost nabídky. Cílovými skupinami mohou být například zaměstnanci, nezaměstnaní, odsouzení, migranti, senioři, občané v různých sociálních

a komunitních rolích. Každá tato cílová skupina má mnoho různých specifik, které jsou nutná v rámci jejich vzdělávání zohlednit. (Veteška, 2016)

2 Dospělý účastník vzdělávání

Z předchozí kapitoly tedy vyplývá, že vzdělávání dospělých se stalo součástí vědní disciplíny Andragogiky a jeho objektem se stal dospělý člověk.

Andragogika vyvíjí představy o svém potenciálním účastníkovi. Dnes se diskutuje především problém standardizace a individualizace života dospělého. Filozofie, sociologie, psychologie, lékařství a další vědy dělí lidstvo na děti/dorůstající a dospělé. Pedagogika a andragogika to dělají také. Pro pedagogiku znamenala dospělost po dlouhou dobu jen cíl výchovného působení. Dospělý byl hotový produkt a představoval normální stav, něco stabilního a již se nevyvíjecího, pokud pomineme stárnutí, které bylo chápáno pouze jako postupné slábnutí sil. Dítě je deficitní tvor, ovšem tvor, který má naději na vývoj, a jako takový vyžaduje péči. To platí i pro ostatní vědy, od psychoanalýzy přes socializační teorie po vědy právní, platí to i pro myšlenkové směry vyzdvihující převahu dětské přirozenosti nad společensky deformovaným dospělým. Lidský život probíhá v několika fázích a všechny dřívější i dnešní kultury dělení do fází v nějaké formě znaly, jejich základní rozlišení je na dětství a dospělost. Konstrukt dospělého se nedá určit bez konstruktů dítěte a naopak. V různých dobách a v různých společnostech neoznačovaly pojmy „dítě“ a „dospělý“ jedno a totéž. Představa vývojových fází podléhá historicko-sociálním vlivům a je téměř jisté, že dnešní dělení se bude i v budoucnu znovu měnit. (Beneš, 2014)

2.1 Specifika vzdělávání dospělých

Dle Zormanové (2017) se vzdělávání v dospělém věku jeví jako nutný doprovodný jev, protože v dospělosti nastávají situace, kdy dospělý jedinec zjišťuje, že již v určitém směru nepostačuje nárokům a požadavkům, které na něj klade například jeho profese, pracovní pozice, zaměstnavatel nebo politická činnost. Vzdělávání se v dospělém věku jeví jako nástroj k dosažení kariérního postupu, větší prestiže, vyššího mzdového či platového ohodnocení a také seberealizace.

Pro dospělé jedince ve vzdělávacím procesu jsou charakteristické změny, které souvisejí s procesem stárnutí, jedná se o změny hlavně v tělesné a psychické oblasti. Mezi tělesné změny řadíme zhoršení zraku a sluchu, změny v motorice, které se projevují v postupném zpomalování pohybů. K psychickým změnám řadíme zhoršující se paměť, především tu

krátkodobou. Se stoupajícím věkem se mění také vnímání, které se projevuje v ovlivňování vnímání jedince vlastními zkušenostmi, klesá také rychlost vnímání, snižuje se rychlost úkonů, zvětšuje se reakční doba a také se zvyšuje unavitelnost celého organismu.

Dospělý jedinec má v porovnání se žáky také rozdílný postoj ke vzdělávání, k učiteli, obsahu a cíli výuky. Pro dospělého jedince je charakteristické, že si uvědomuje důležitost zpětné vazby a také ji vyžaduje i průběhu svého učení, nikoliv pouze na jejím konci. Pozitivním rysem ve výuce dospělých je jejich aktivita, dále snaha podílet se na diskusích a uplatnit své zkušenosti z praxe. Při výuce se mohou občas vyskytnout i situace, kdy je vzdělávaný jedinec v některé konkrétní problematice odborně kompetentnější, než lektor anebo má v dané oblasti více pracovních zkušeností. Proto je nutné, aby dospělým studentům byla ve výuce dána možnost aktivně se podílet na řešení různých problémů. Pro dospělého jedince je důležité, aby se mu v procesu vzdělávání dostávalo příležitosti k aplikaci osvojených vědomostí, rozvíjení praktických dovedností a docházelo u něj k celkovému osobnostnímu rozvoji (Zormanová, 2017).

Pozitivním rysem dospělého jedince ve vzdělávání je větší odpovědnost, vyšší motivace, která je dána cílem seberealizace, profesního růstu či osobnostního rozvoje. Dospělý jedinec nese zodpovědnost za řešení svých vzdělávacích potřeb, deficitu vědomostí, dovedností, zkušeností, znalostí a také vzorců chování. Avšak na druhou stranu se lektor ve vzdělávacím procesu musí vyrovnat s tím, že se dospělý jedinec nechce zcela podřizovat jeho autoritě a nechce bez výhrad respektovat všechny informace, které se od něj dozví. Dospělý má svůj vlastní názor a vlastní zkušenosti a projevují se u něj stereotypy v myšlení a jednání. Dospělí lidé sdělované poznatky někdy přijímají kladně, jindy o nich pochybují a ověřují si jejich správnost, či je dokonce někdy zcela úplně odmítají.

Studující dospělý se nachází v nové životní situaci, musí skloubit soukromý život se životem pracovním a se studijními povinnostmi. Musí vzdělávání přizpůsobit svůj soukromý život, tedy zejména volný čas. Na zkoumání efektivity vzdělávání dospělého jedince bylo realizováno mnoho výzkumů. Známý je například výzkum Edwarda L. Thorndikea, který pomocí testů zjistil, že dospělý člověk je schopen se efektivně učit, a to i ve vysokém věku, avšak potřebuje delší dobu k osvojení poznatku. Protože dospělý jedinec obětuje vzdělávání velkou část svého volného času a také i finanční prostředky, potřebuje znát přínos svého dalšího vzdělávání.

Dále jsou dle Langer (2016) dospělí specifictví v těchto ohledech:

- Zkušenost: jedná se o základní rozlišovací prvek mezi dětmi a dospělými. Dospělí jedinci jsou totiž vybaveni větší „zásobou“ předchozích zkušeností, a to je důvod, proč veškeré přijímané informace porovnávají s těmi, které získali již dříve, ať v předchozím studiu nebo praxi. V této souvislosti mluvíme o filtru zkušenosti, prostřednictvím kterého třídí dospělý člověk nové informace – filtrují je sítím předchozího poznání.
- Životní priority: oproti dětem jsou u dospělých v popředí zájmu hlavně práce, rodina a osobní záliby, nikoliv vzdělávání. Je třeba se připravit na to, že vzdělávání zřejmě nikdy nebude pro účastníky důležitější než vlastní osobní, pracovní a rodinné problémy. Nesoustředěnost tak nemusí nutně souviset jen s psychickými faktory, ale může být ovlivněna osobním životem.
- Zralost: dospělí jedinci jsou již zralými osobnostmi, a to v několika ohledech. Zralost biologická se vyznačuje tím, že jedinec má vyvinuty všechny biologické funkce, sociální zralost charakterizuje schopnost navazovat a udržovat sociální vazby a vztahy, psychická zralost znamená stabilní rozvinutou osobnost a zralost ekonomická souvisí s finanční a materiální soběstačností. Zralost je typickým rysem a základním rozlišovacím mechanismem dospělého člověka.
- Motivace: motivační složka je ve vzdělávání z hlediska jeho efektivity zcela zásadní. U dospělých má jiný charakter – v ideálním případě převažuje motivace vnitřní: chci se vzdělávat, abych se rozvíjel, uspokojoval své potřeby, povýšil v práci, dokázal si, že to zvládnou. Motivace je dále popsána v následující kapitole.
- Záměrnost vzdělávání: dospělí lidé vstupují do vzdělávání s jasnými a zcela konkrétními cíli. Pedagogický univerzalizmus (učíme se to, co bychom mohli někdy potřebovat) nahrazuje andragogický utilitarismus (učíme se jen to, co potřebujeme, využijeme). Účastníci nejvíce ocení to, že získané znalosti či dovednosti využijí nejen v budoucnu, ale co nejdříve – nejlépe tedy ihned.
- Změny fyziologických a psychických funkcí: ačkoliv řada výzkumů jednoznačně prokázala schopnost vzdělávat se i ve vysokém věku, je

faktem, že v dospělosti postupně dochází ke změnám. Ty se převážně dotýkají smyslových orgánů člověka:

- Stálost pozornosti neklesá, ale zhoršuje se schopnost přenosu pozornosti mezi více objekty současně, při vzdělávání se proto doporučuje zabývat se menším množstvím objektů více do hloubky,
- Podobně je tomu i u paměti: je-li trénována, její kvalita neklesá tak rychle – odkazy na zhoršující se paměť jsou tedy spíše zástěrkou jiných nedostatků na straně dospělých.
- Charakteristiky osobnosti: pod tento obecný název můžeme zahrnout řadu specifík pramenících z osobnosti dospělého. Za nejdůležitější považujeme:
 - o Vysokou míru kritičnosti vůči svému okolí,
 - o obtížné přiznávání chyb a změnu názoru,
 - o obavu ze selhání a zesměšnění. (Langer, 2016)

2.2 Pojem netradiční student

Bručknerová a Rabušicová (2019) přichází s pojmem tzv. netradiční vysokoškolští studenti. I když je tento pojem celosvětově známý, zatím nedošlo ke sjednocení, protože je ovlivněn dobou a místem vzniku. Celosvětově je snaha o sjednocení pomocí tří kritérií: přerušovaná vzdělávací dráha, forma/způsob studia a způsob přijímání (specifické přijímací procedury). Je třeba konstatovat, že v České republice lze aplikovat pouze první dvě kritéria. Tento pojem považují za fenomén, u nějž nám nedělá problém si představit typický příklad, ovšem v souvislosti s rostoucí variabilitou vzdělávacích a kariérových drah je obtížné nastavit nutné podmínky, které by umožňovaly bezchybné přiřazení případně vyloučení konkrétních studentů. Pro české prostředí autorky považují za vhodné používat pojem netradiční studenti, u kterých považují za klíčové přerušovanou vzdělávací dráhu.

Specifika netradičních studentů vidí v tom, že jejich rozhodování vstoupit na vysokou školu není termínováno, nemá obvykle vnější oporu a na samostatný proces rozhodování si musí potenciální student vyhradit čas během pracovního nebo osobního života. Jejich volba studijního oboru je promyšlenější a uvědomělejší a také velmi často volí obor studia, který vede

k získání konkrétní kvalifikace, která se vztahuje k jejich profesi. Na druhou stranu díky nižší informovanosti a schopnosti orientovat se v akademických standardech kvality je složitější vybrat vhodnou formu a instituci ke studiu. Mnozí netradiční studenti si také přinášejí negativní vztah ke škole, což spolu s požadavky na vysoké škole může ovlivnit jejich setrvání při studiu. Věk, zkušenosti ze zaměstnání a rodičovství vybavují netradiční studenty schopností lépe ovládat své emoce a schopnost řešit problémy, jsou odolnější vůči studijní zátěži, dosahují lepších výsledků. Sociální vazby vzhledem k věkové variabilitě hůře navazují, ovšem jsou pro ně velmi významné v rámci vzájemné studijní podpory.

Tito studenti přinášejí také výzvu ke zvyšování kvality pro vysokoškolského učitele. Pracovní a životní zkušenosti nutí pedagogy aktualizovat obsahy hlavně v částech, ve kterých se obor týká praxe. Mohou podpořit pružnost a inovaci metod a uspořádání výuky v rámci vysokoškolských struktur.

3 Motivace a důvody pro návrat dospělých ke vzdělávání

Vzhledem k tomu, že motivace a důvody pro návrat dospělých ke vzdělávání spolu velmi úzce souvisí a motivace je zároveň pro další vzdělávání klíčová, je tématu motivace obecně a motivace dospělých ke vzdělávání věnována následující kapitola, která je uvedena obecnou definicí ze slovníku.

Andragogický slovník uvádí, že obecně „motivace je chápána jako vnitřní, uvědomovaný i neuvědomovaný stimul působící na chování, komunikaci, postoje subjektu. Různé druhy motivace (motivů) se projevují v aktivitách subjektu směřujících k dosažení určitého cíle, respektive k naplnění určitých potřeb. Podle Nakonečného (1997 in Průcha & Veteška, 2014) je motivace proces usměrňování, udržování a energetizace chování, je to „psychikou řízený druh regulace“.(Průcha & Veteška ,2014)

Dále přímo „motivace k učení je souhrnným označením kognitivních a emočních procesů, které umožňují směřování našeho chování k určitému cíli. Intenzita motivace k učení záleží na charakterových rysech a na konkrétní situaci.“ (Hofmann & Löhle, 2017, s.227) Motivace vychází z toho, že se nám učení a další vzdělávání vyplatí. Může se nám vyplatit finančně a mít podobu zvýšení platu nebo v tom, že můžeme dělat jinou práci, nebo že nás čeká kariéerní postup. Ale motivovat nás může i radost z vědění nebo z odborných diskusí, zájem o nějaký obor nebo možnost konečně se věnovat tomu, co jsme si odmalička přáli. Existuje mnoho důvodů, proč se dospělí chtějí dále vzdělávat. Mění se situace na trhu práce, objevují se nové problémy, mění se jejich zdravotní stav, musí držet krok s modernizací nebo se připravit na nové pracovní výzvy. K upevnění motivace velmi napomůže vlastní uznání, vzor, vizualizace cíle a sebenaplňující se proroctví (Hofmann & Löhle, 2017)

Beneš (2014) konstatuje, že se dá vycházet z toho, že se potencionálně může, a v dnešní době i musí, učit a vzdělávat takřka každý dospělý člověk. Ve skutečnosti se ale značná část populace systematicky neučí a nevzdělává, i když nutnost celoživotního vzdělávání většina dospělých uznává. Souhlas tedy automaticky neznamena aktivní účast.

Situace v České republice se dá charakterizovat takto: Společenské klima jednoznačně nebylo dosud příznivé, tato situace se ovšem pod vlivem přijaté strategie rozvoje lidských zdrojů, celoživotního učení, a především různých programů Evropských sociálních fondů začíná velmi rychle měnit.

Co se týká epochálních témat a výzev, nacházíme poněkud rozporuplnou situaci. Dospělí, nově vzniklá komerční zařízení, i organizace, reagovali na nové nároky vzniklé v důsledku společenských a ekonomických změn. To platí hlavně v oblastech, které jsou propojeny se změnou kvalifikačních požadavků, jako je počítačová gramotnost, jazyky nebo manažerské dovednosti.

Životní situace a zázemí utváří další oblast, která se zkoumá až v poslední době. Když vyjdeme ze současných výzkumů ze západních zemí, jsou hlavními překážkami účasti nedostatek času, chybějící péče o děti a nedostatek informací. Situace v České republice je v zásadě obdobná, výraznější je ovšem finanční aspekt dalšího vzdělávání.

Co se týče osobnostních charakteristik, jako jsou zájmy, zkušenosti s učením, styl učení, sebevědomí, zodpovědnost za vlastní osud, život, jsou naše poznatky mizivé. Podle západních výzkumů jsou hlavními důvody dalšího vzdělávání snaha rozvíjet vlastní schopnosti, získávání nových poznatků, udržení pracovního místa, přání zaměstnavatele.

3.1. Typologie motivů

Motivy mohou být různé: touha po sociálním uznání a prestiži, získání uznání příbuzných, zvědavost, radost z nového poznání a učení se, použitelnost naučeného při řešení konkrétního problému. Obvyklé rozlišení motivů na hodnotné (vnitřní – zájem o věc, radost z poznání) a méně hodnotné (vnější – prestiž, odměna atd..) se právě ve vzdělávání dospělých neosvědčilo. Většinou působí celý komplex motivů, který se vyvíjí a mění a který se nedá jednoznačně hierarchizovat. Motivy nejsou jednou provždy dané. Motivy k učení se začínají vyvíjet již v rané socializaci a jsou výsledkem učení a také ze zkušenosti s učením. Právě minulé zkušenosti s učením řady potenciálních účastníků vzdělávání dospělých bohužel odrazují. Motivy mají také vždy sociální zázemí, motivace lidí z různých sociálních vrstev není stejná. Rozhodující fakt je, že učení dospělých probíhá ne hlavně za účelem uspokojení poznávacích zájmů, ale v důsledku potřeby řešit konkrétní problémy (Beneš, 2014).

Beneš (2014) a také Langer (2016) na základě rozsáhlých výzkumů, provedených v různých zemích světa a v rozdílných kulturních prostředích, určuje (typologii) motivů účasti na dalším vzdělávání takto:

- sociální kontakt – účastníci navazují anebo rozvíjí společenské kontakty, hledají akceptaci u druhých, chtějí pochopit osobní problémy, zlepšit svou sociální pozici, mají potřebu skupinových aktivit a přátelství spřízněných dospělých,
- sociální podněty – účastníci mají snahu získat prostor, který není zatížen každodenními tlaky a frustracemi či únik z nudy nebo pocitu osamění
- profesní důvody – zde jde o zajištění nebo rozvoj vlastní pozice v zaměstnání,
- participace na politickém, hlavně komunálním životě – hlavním důvodem je zlepšení svých schopností účasti na komunálních záležitostech,
- vnější očekávání – potřeba splnit očekávání autority – doporučení zaměstnavatele, přátel, sociálních pracovníků, poradenských služeb.,
- kognitivní zájmy – tato motivace odpovídá klasické představě vzdělávání dospělých, která vycházela z vlastní hodnoty znalostí a jejich získávání, potřeba učit se jen pro radost z poznávání.

Motivy jednotlivých skupin se mohou lišit. Dají se zjistit motivační rozdíly podle věku, podle socioekonomického statusu, dosaženého vzdělání, podle pohlaví a životních okolností (počet dětí, rodinný stav). Mladší lidé mají spíše pragmatickou motivaci spojenou s výkonem profese, u starších lidí se daleko více objevuje motivace spojená s trávením volného času. (Beneš, 2014).

Na rozdíl od Beneše, Rabušicová a Rabušic (2008) konstatují, že motivace dospělých ke vzdělávání se rozlišuje na motivaci vnitřní a vnější. Vnitřní motivace vychází přímo z dospělého jedince s odkazem na Maslowovu teorii potřeb, kdy dospělý nachází v konkrétní vzdělávací aktivitě potěšení a je pro něj příjemná. Vnější motivace bývá obvykle vnímána jako výsledek vnějších tlaků na dospělého jedince, který vstupuje do vzdělávání, aniž by to bylo jeho osobním přáním. I když na vnitřní a vnější motivaci může být nahlíženo tak, že se vzájemně vylučuje, opak je pravdou. Obecně může být motivace dospělých pro vstup do dalšího vzdělávání paralelně sycena z obou těchto zdrojů. Dospělý člověk může uposlechnout tlaku svého zaměstnavatele a zároveň sám mít radost z nabytí nových zkušeností a dovedností. Motivace

je tedy energie, která vede lidské jednání k určitému a konkrétnímu cíli. Jestliže dospělý jedinec považuje možnost úspěchu ve vzdělávání za málo pravděpodobnou, jeho motivace klesá a zde do hry vstupují nejrůznější bariéry, které dospělí účastníci vnímají a které jejich pravděpodobnost úspěchu ještě dále snižují. Motivace je ve vzdělávání dospělých zcela klíčová. Dále dle svého výzkumu uvádí, že nejčastějším motivem pro návrat ke vzdělávání je především snaha o zlepšení možností pracovního uplatnění, tedy odměnou je zlepšení pozice na pracovním trhu. Tento motiv je zastoupen stejně u mužů i žen, avšak rozdíl je u různých vzdělaných skupin dospělých. Zde lze konstatovat, že čím vzdělanější byli respondenti, tím více stoupá motivace mimopracovní. Respondenti také jako nejčastější důvod pro návrat uvádí v naprosté většině případů jako motivaci vnitřní oproti motivaci vnější, zde nehrají roli ani pohlaví ani dosažené vzdělání.

Rohlíková a Vejvodová (2012) ještě dále zmiňují, že i když je dospělý člověk ke studiu nucen zaměstnavatelem, svou finanční nebo sociální situací, vždy zde existuje alternativa neučit se. Proto, aby vzdělávání bylo úspěšné je třeba si důvody, proč studovat zcela jasně a zřetelně vymežit. Výsledkem by obvykle měla být silná vnitřní motivace, která dospělému dodá energii k překonání všech počátečních problémů a pochybností hlavně v oblasti vlastní výkonnosti. Motivace pomáhá studujícímu dospělému jedinci být v jakémsi „bdělém“ stavu tedy stavu připravenosti k učení. Probouzí chuť ke studiu a také energii k překonávání překážek.

Podle Rohlíkové a Vejvodové (2012) může motivačně působit:

- obsah učiva,
- novost situace nebo předmětu,
- souvislost činnosti s předchozími zkušenostmi studujícího,
- osobní význam cíle činnosti,
- seberealizace studujícího,
- systematická kontrola a hodnocení výsledků dalšího studia.

Učební motivy ovšem mohou být také záporné strach z neúspěchu, ze ztráty zaměstnání, ale ve vzdělávání dospělých se snažíme hlavně o posilování kladné motivace. S postupující délkou a náročností studia je obvyklé, že motivace ochabuje a je třeba ji znovu povzbuzovat. Jedna z největších motivací je úspěch. Úspěch zvyšuje sebevědomí a sebehodnocení studujícího, tím zlepšuje jeho emoční stav příznivý pro výkon a zároveň stoupá motivace pro tu činnost, která k úspěchu vedla. Velký význam pro motivaci studujících v dalším vzdělávání má také komunikace v rámci studijní skupiny. Studující se často trápí, pokud neví, jak ve studiu pokračují ostatní

účastníci kurzu. Často se domnívá, že ostatní pilně pracují, jen on má problémy zvládat úkoly. Tento pocit může vést až k předčasnému ukončení studia, přitom je mnohdy neoprávněný, protože s problémy se potýká téměř většina všech studujících dospělých.

Empirická část

4 Kvantitativní výzkum důvodů pro návrat studentů andragogiky kombinované formy studia k formálnímu vzdělávání

4.1 Cíl práce:

Cílem této bakalářské práce je zjistit, proč se studenti Andragogiky kombinované formy studia na Univerzitě Palackého v Olomouci vrací k formálnímu studiu zpět na vysokou školu. Tyto odpovědi budou srovnány s výsledky šetření Adult Education Survey, které provádí Český statistický úřad v pravidelných intervalech. (ČSÚ 2016). Dále budou srovnávány vybrané hodnotové orientace a postoje této skupiny, které se týkají jejich práce s výsledky české části šetření European Values Study (Rabušic, Chromková-Manea 2018). Práce se také zaměří na rozdíly uvnitř této vybrané skupiny studujících podle věku a pohlaví. Na základě těchto formulovaných cílů byly stanoveny následující hypotézy.

Výzkumná otázka: V čem se liší vybraná skupina dospělých a její důvody k návratu ke vzdělávání od zjištění dosavadních výzkumů širěji vymezené populace? Jak lze zjištěné rozdíly vysvětlit?

4.2 Hypotézy

H1: Studenti andragogiky jako nejčastější důvod pro účast v dalším vzdělávání volí prohlubování znalostí a dovedností v oblasti, která je zajímavá. Důvody pro účast se budou měnit v závislosti na věku a pohlaví studenta.

Tato hypotéza byla stanovena na základě profilu absolventa kombinovaného studijního oboru Andragogiky. Z toho vyplývá, že studenti jsou vedeni v rámci studia k tomu, že osobnostní rozvoj je velmi důležitý a je třeba rozvíjet odborné znalosti, schopnosti a dovednosti. (Andragogika se specializací na personální rozvoj: Bakalářské kombinované studium, 2022).

Jak již bylo také zmíněno výše v kapitole 3 Motivace a důvody pro návrat dospělých ke vzdělávání, kde Beneš (2014) konstatuje, že mladší lidé mají spíše motivaci spojenou s výkonem profese, zatímco u starších lidí se více objevuje motivace spojená s trávením jejich volného času.

H2: Studenti andragogiky kombinované formy studia považují práci jako důležitou ve svém životě, považují práci za místo, kde mohou plně rozvinout své vlohy, souhlasí s tím, že pracovat je povinností vůči společnosti a upřednostňují ji i na úkor svého volného času. Ženy budou méně nakloněny myšlence, že práce by měla mít vždy přednost.

Langer (2016) mezi hlavní specifika dospělých oproti dětem uvedl, že v popředí jejich zájmu je práce. Tedy tato hypotéza má za cíl ověřit hodnotové orientace a postoje, které se týkají práce v obecné rovině.

H3: Studenti andragogiky kombinované formy studia jsou si vědomi důležitosti vzdělávání v průběhu celého života. S vyšším věkem studentů se toto přesvědčení bude snižovat.

Tato hypotéza vychází ze současné situace ve vzdělávání dospělých, kde je konstatováno, že stále více dospělých má potřebu participovat na dalším vzdělávání. Toto může být způsobeno jak tlakem zaměstnavatele nebo být například důsledkem rozvoje technologií a společenského vývoje. (Beneš, 2014). Vzdělávání v dospělém věku se také jeví jako nástroj k dosažení kariérního postupu, větší prestiže, seberealizace a také vyššího mzdového či platového ohodnocení. (Zormanová, 2017)

H4: Studium probíhá většinou mimo placenou pracovní dobu a náklady spojené se studiem platí z vlastních nákladů.

Pozitivním rysem dospělého jedince ve vzdělávání je větší odpovědnost, vyšší motivace, která je dána cílem seberealizace, profesního růstu či osobnostního rozvoje. Dospělý jedinec nese zodpovědnost za řešení svých vzdělávacích potřeb, deficitu vědomostí, dovedností, zkušeností, znalostí a také vzorců chování (Langer, 2016)

Tato hypotéza je tedy postavena na tom, že dospělý člověk si uvědomuje důležitost dalšího vzdělávání, a je srozuměn s tím, že do svého studia musí investovat svůj volný čas a také své vlastní finanční prostředky.

4.3 Výzkumná metoda a nástroj pro sběr dat

Pro zkoumání výše uvedených hypotéz byla zvolena kvantitativní metoda, tedy zkoumání pomocí dotazníku. Tento dotazník má za cíl ověřit či zamítnout stanovené hypotézy (Průcha, 2014).

Dotazník byl vytvořen pomocí on-line portálu survio.com a je součástí této práce jako příloha číslo 1. Tento dotazník byl pomocí přímého odkazu odeslán respondentům pomocí školního emailu a dále také rozeslán pomocí sociálních sítí.

Respondenty byli studenti Andragogiky kombinované formy studia v bakalářském studijním programu na Univerzitě Palackého v Olomouci. Dle těchto požadovaných kritérií bylo podle studijního oddělení k datu 3. 3. 2022 celkem 86 studentů (z toho 70 žen a 16 mužů).

Podle statistiky uvedeného dotazníku si jej zobrazilo celkem 70 studentů (z celkového počtu 86 oslovených), ovšem zcela vyplněný jej odeslalo zpět pouze 54 z nich. Tedy návratnost dotazníku činila 62,8 %.

Otázky byly využity a převzaty primárně z šetření Českého statistického úřadu Adult Education Survey (ČSÚ, 2018) a také druhá část otázek převzata z šetření mezinárodního srovnávacího projektu European Values Study (Rabušic & Chromková Manea, 2018).

4.4 Analýza a interpretace dat

Podle výsledků z dotazníkového šetření se povedlo shromáždit 54 platných a úplných odpovědí respondentů. Věková struktura byla stanovena ve dvou kategoriích, první kategorie do 31 let – mladší studující– zde je 30 respondentů a druhá kategorie nad 31 let – starší studující – zde je 24 respondentů. Dotazníkového šetření se zúčastnilo 45 žen a 9 mužů, tedy poměr mužů a žen vychází 1:5. Pro nízké četnosti nebudu dále uvádět procentuální údaje u všech následujících výsledků.

U respondentů jsem dále zjišťovala jejich pracovní status, kdy 46 respondentů odpovědělo, že pracují na plný či zkrácený úvazek, 4 respondenti se nachází na rodičovské dovolené a 4 respondenti odpověděli, že ani jedna z výše uvedených odpovědí neodpovídá jejich pracovnímu statutu – tedy odpověděli jiné.

4.4.1 Hypotéza č. 1

H1: Studenti andragogiky jako nejčastější důvod pro účast v dalším vzdělávání volí prohlubování znalostí a dovedností v oblasti, která je zajímavá. Důvody pro účast se budou měnit v závislosti na věku a pohlaví studenta.

Podle výsledků dotazníkového šetření je zřejmé, že nejčastějším důvodem pro návrat k formálnímu vzdělávání je pro respondenty celkově prohloubit znalosti/dovednosti v oblasti, která je zajímavá, druhým nejčastějším důvodem je zlepšit kariérní vyhlídky a třetím důvodem je zlepšit vyhlídky na získání nebo změnu práce. Hypotéza byla potvrzena a k drobným změnám dochází v závislosti na věku i pohlaví.

V závislosti na věku dochází k drobným změnám (viz tabulka a graf číslo 1). Ve věkové kategorii do 31 let je nejčastěji označovaným důvodem pro návrat prohloubit znalosti/dovednosti v oblasti, která mě zajímá, na druhém místě se umístil důvod získat osvědčení/diplom a stejný počet měl i důvod zlepšit vyhlídky na získání nebo změnu práce. Tyto výsledky ukazují, že mladší kategorie chce studovat obor, který je zajímavá a dále, že si je vědoma toho, že je třeba zlepšovat své možnosti na trhu práce pomocí zvyšování a prohlubování již nabyté kvalifikace a tedy jít si zcela pragmaticky za svým vytyčeným cílem i s pomocí diplomu.

Ve věkové kategorii nad 31 let je nejčastějším důvodem pro návrat ke vzdělávání prohloubit znalosti/dovednosti v oblasti, která mě zajímá, druhým důvodem je zlepšit kariérní vyhlídky a třetím důvodem zlepšit vyhlídky na získání nebo změnu práce. Tyto výsledky ukazují, že tato skupina se zaměřuje na oblasti studia, ve kterých se pohybuje ať již profesně či osobně, a tedy je zde motivační faktor dozvědět se více o dané oblasti. Dále si je také vědoma toho, že musí zvyšovat svou cenu na trhu práce dalším vzděláváním ovšem již ne pouze pragmaticky získáním diplomu, jako předchozí věková kategorie, spíše prohlubováním již nabytých dovedností, schopností a kompetencí.

Porovnání s obecnou populací

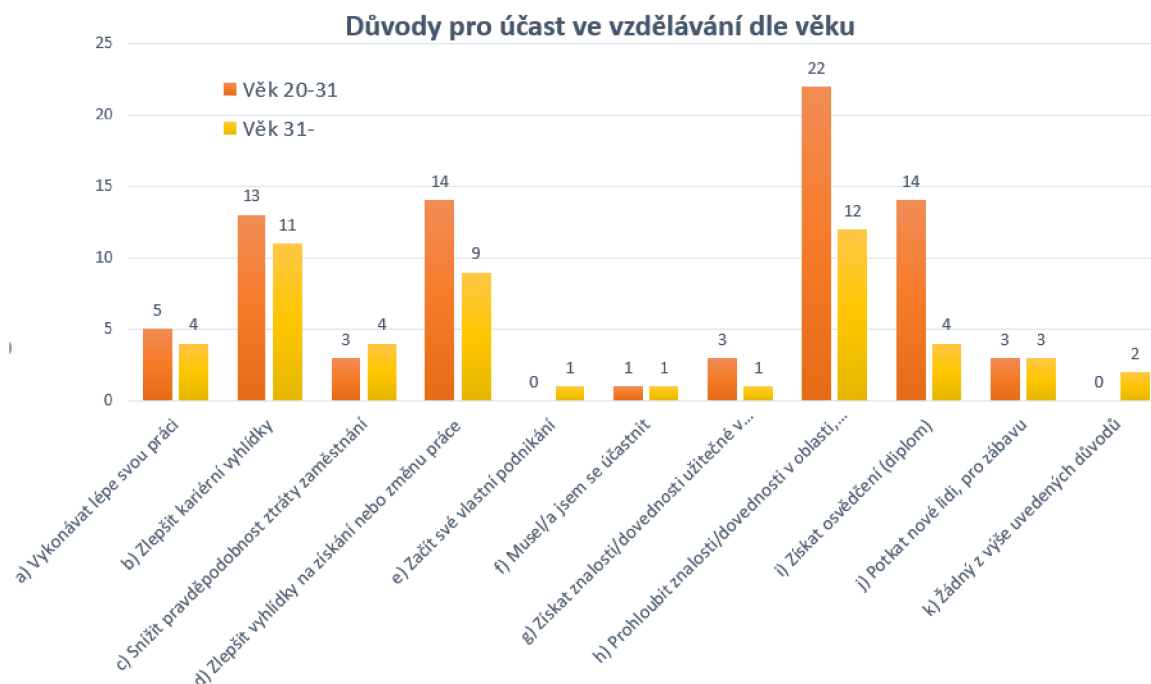
Tato otázka byla převzata z šetření Českého statistického úřadu Adult Education Survey (ČSÚ, 2018), ve kterém jako nejčastější důvod pro návrat ke vzdělávání bylo zlepšit kariérní vyhlídky. Na rozdíl od nejčastějšího důvodu, který uváděli studenti Andragogiky – prohlubování znalostí a dovedností v oblasti, která je zajímavá. Tento zjištěný rozdíl oproti běžné populaci může být ovlivněn dobou, ve které bylo zjišťování uskutečněno, dále také například tím, že studenti Andragogiky jsou obecně dle studijního plánu vedeni k tomu, že osobnostní rozvoj je velmi důležitý a také generační obměnou, kdy současná generace klade obecně veliký důraz na seberozvoj.

Tabulka 1 Důvody pro účast ve vzdělávání dle věku,

Důvody pro účast	Věk		Celkem
	20-31	31-	
a) Vykonávat lépe svou práci	5	4	9
b) Zlepšit kariérní vyhlídky	13	11	24
c) Snížit pravděpodobnost ztráty zaměstnání	3	4	7
d) Zlepšit vyhlídky na získání nebo změnu práce	14	9	23
e) Začít své vlastní podnikání	0	1	1
f) Musel/a jsem se účastnit	1	1	2
g) Získat znalosti/dovednosti užitečné v každodenním životě	3	1	4
h) Prohloubit znalosti/dovednosti v oblasti, která mě zajímá	22	12	34
i) Získat osvědčení (diplom)	14	4	18
j) Potkat nové lidi, pro zábavu	3	3	6
k) Žádný z výše uvedených důvodů	0	2	2

Zdroj: vlastní

Graf 1 Důvody pro účast ve vzdělávání dle věku



Zdroj: vlastní

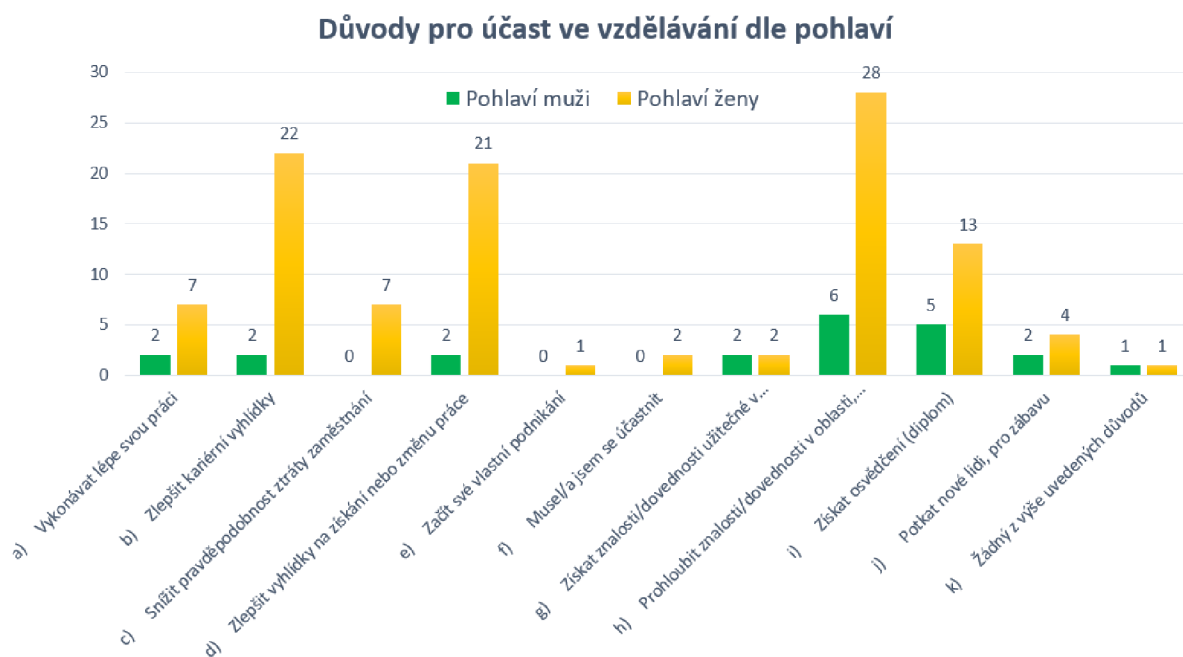
Tabulka a graf číslo 2 ukazuje důvody pro účast ve vzdělávání, které je řazeno dle pohlaví. Z toho je jasně patrné, že se nejčastější důvod pro návrat nemění a u obou pohlaví je to shodně důvod prohloubit znalosti/dovednosti v oblasti, která mě zajímá. Na druhém místě se u žen objevuje důvod zlepšit kariérní vyhlídky a u mužů získat osvědčení/diplom. Toto svědčí o větší pragmatičnosti u mužského pohlaví, tedy chtějí mít své úspěšné vzdělávání potvrzeno diplomem, který by jim mohl v kariéře pomoci.

Tabulka 2 Důvody pro účast ve vzdělávání dle pohlaví

Důvody pro účast	Pohlaví		Celkem
	muži	ženy	
a) Vykonávat lépe svou práci	2	7	9
b) Zlepšit kariérní vyhlídky	2	22	24
c) Snížit pravděpodobnost ztráty zaměstnání	0	7	7
d) Zlepšit vyhlídky na získání nebo změnu práce	2	21	23
e) Začít své vlastní podnikání	0	1	1
f) Musel/a jsem se účastnit	0	2	2
g) Získat znalosti/dovednosti užitečné v každodenním životě	2	2	4
h) Prohloubit znalosti/dovednosti v oblasti, která mě zajímá	6	28	34
i) Získat osvědčení (diplom)	5	13	18
j) Potkat nové lidi, pro zábavu	2	4	6
k) Žádný z výše uvedených důvodů	1	1	2

Zdroj: vlastní

Graf 2 Důvody pro účast ve vzdělávání dle pohlaví



Zdroj: vlastní

4.4.2 Hypotéza č. 2

H2: Studenti andragogiky kombinované formy studia považují práci jako důležitou ve svém životě, považují práci za místo, kde mohou plně rozvinout své vloh, souhlasí s tím, že pracovat je povinností vůči společnosti a upřednostňují ji i na úkor svého volného času. Ženy budou méně nakloněny myšlence, že práce by měla mít vždy přednost, i když to znamená mít méně volného času.

Výsledky dotazníkového šetření potvrdily, že respondenti považují práci jako důležitou ve svém životě, považují práci za místo, kde můžou plně rozvinout své vloh, souhlasí s tím, že pracovat je povinností vůči společnosti. Pouze v části hypotézy, že upřednostní práci i na úkor svého volného času respondenti nesouhlasili. Tato hypotéza jako celek tedy potvrzena nebyla.

Podle výsledků z dotazníkového šetření vyplynulo (viz tabulka a graf číslo 3), že muži i ženy nejčastěji volili odpověď, že práce je pro ně v životě velmi/dost důležitá a v závislosti na pohlaví se odpovědi nijak výrazně nelišily.

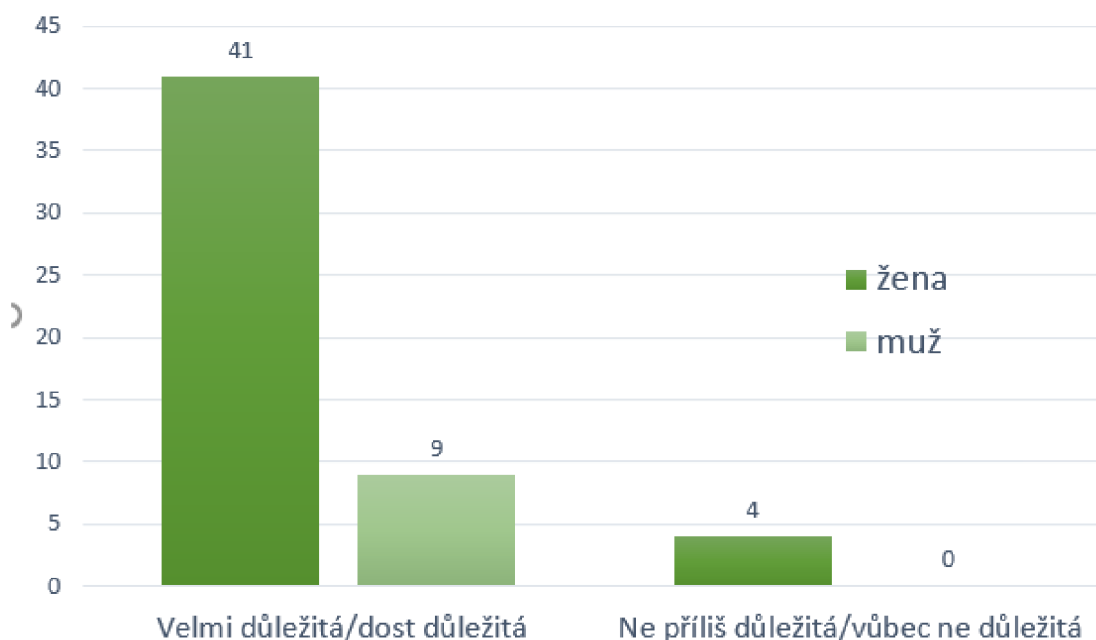
Tabulka 3 Jak je ve Vašem životě důležitá práce dle pohlaví

8. Jak je ve Vašem životě důležitá práce?	žena	muž	celkem
Velmi důležitá/dost důležitá	41	9	50
Ne příliš důležitá/vůbec ne důležitá	4	0	4

Zdroj: vlastní

Graf 3 Jak je ve Vašem životě důležitá práce dle pohlaví

Jak je ve Vašem životě důležitá práce dle pohlaví



Zdroj: vlastní

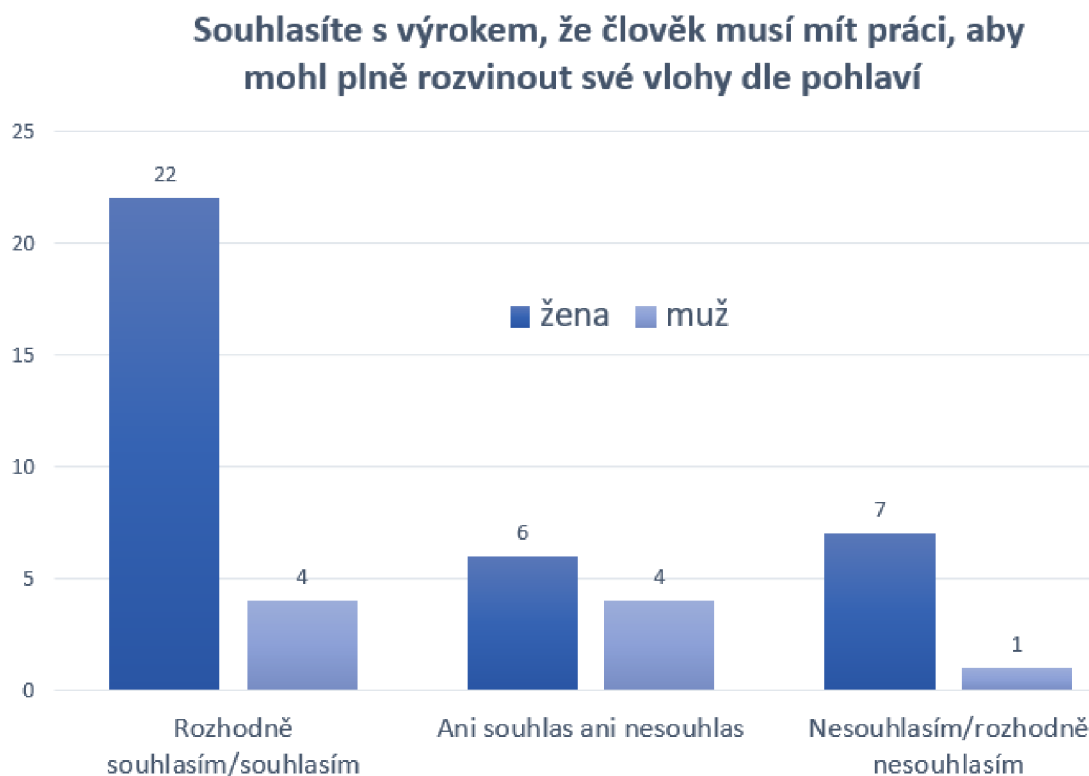
V otázce toho, zda jen v práci člověk může plně rozvinout své vlohy se ženy a muži úplně neshodli (viz tabulka a graf číslo 4). Zatímco ženy nejčastěji volily, že s tímto výrokiem rozhodně souhlasí/souhlasí, u mužů se nejčastěji objevovala odpověď ani souhlas ani nesouhlas společně se souhlasným stanoviskem. Tato odpověď naznačuje, že ženy se více než muži snaží ve své práci ztotožnit s činností a vnímají ji jako místo, kde se mohou realizovat, zatímco muži vnímají, že nejen prací živ je člověk a vnímají, že se mohou realizovat i mimo svou práci.

Tabulka 4 Souhlasíte s výrokiem, že člověk musí mít práci, aby mohl plně rozvinout své vlohy dle pohlaví

9. Souhlasíte s výrokiem, že člověk musí mít práci, aby mohl plně rozvinout své vlohy?	žena	muž	celkem
Rozhodně souhlasím/souhlasím	22	4	26
Ani souhlas ani nesouhlas	6	4	10
Nesouhlasím/rozhodně nesouhlasím	7	1	8

Zdroj: vlastní

Graf 4 Souhlasíte s výrokem, že člověk musí mít práci, aby mohl plně rozvinout své vlohy dle pohlaví



Zdroj: vlastní

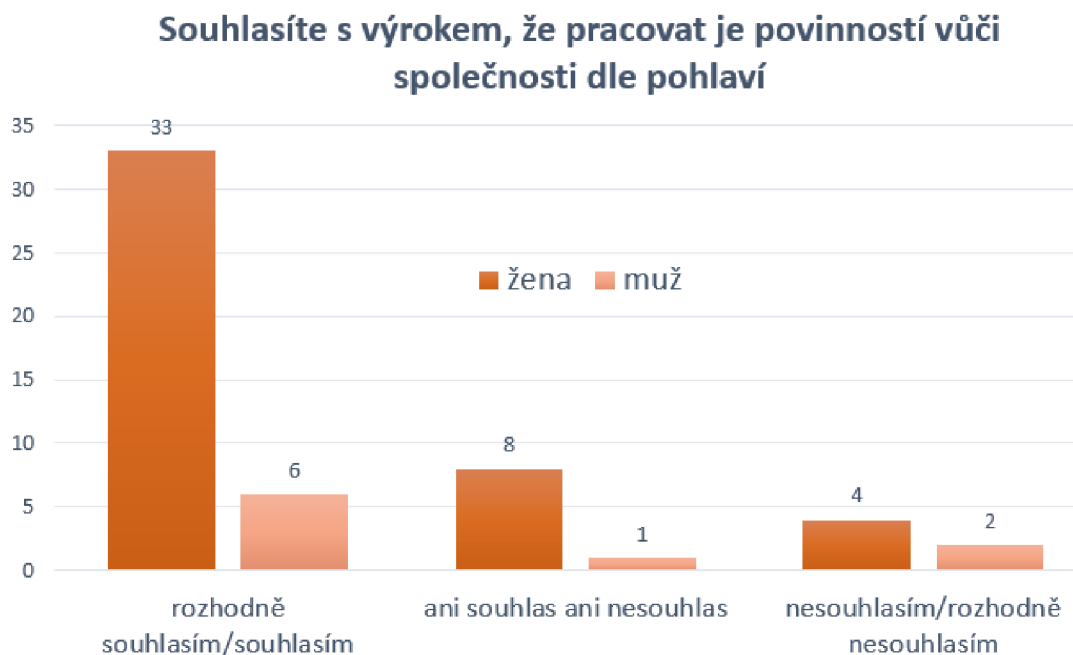
V otázce, zda je práce povinností vůči společnosti se respondenti shodli i v závislosti na pohlaví. Většina jich s daným výrokem rozhodně souhlasí/souhlasí (viz tabulka a graf číslo 5). Tuto odpověď zvolili nejčastěji muži i ženy. Tato odpověď naznačuje, že muži i ženy se cítí být platnými členy společnosti a svou pracovní činností přispívají k lepší společnosti.

Tabulka 5 Souhlasíte s výrokem, že pracovat je povinností vůči společnosti dle pohlaví.

10. Souhlasíte s výrokem, že pracovat je povinností vůči společnosti	žena	muž	celkem
rozhodně souhlasím/souhlasím	33	6	39
ani souhlas ani nesouhlas	8	1	9
nesouhlasím/rozhodně nesouhlasím	4	2	6

Zdroj: vlastní

Graf 5 : Souhlasíte s výrokem, že pracovat je povinností vůči společnosti dle pohlaví.



Zdroj: vlastní

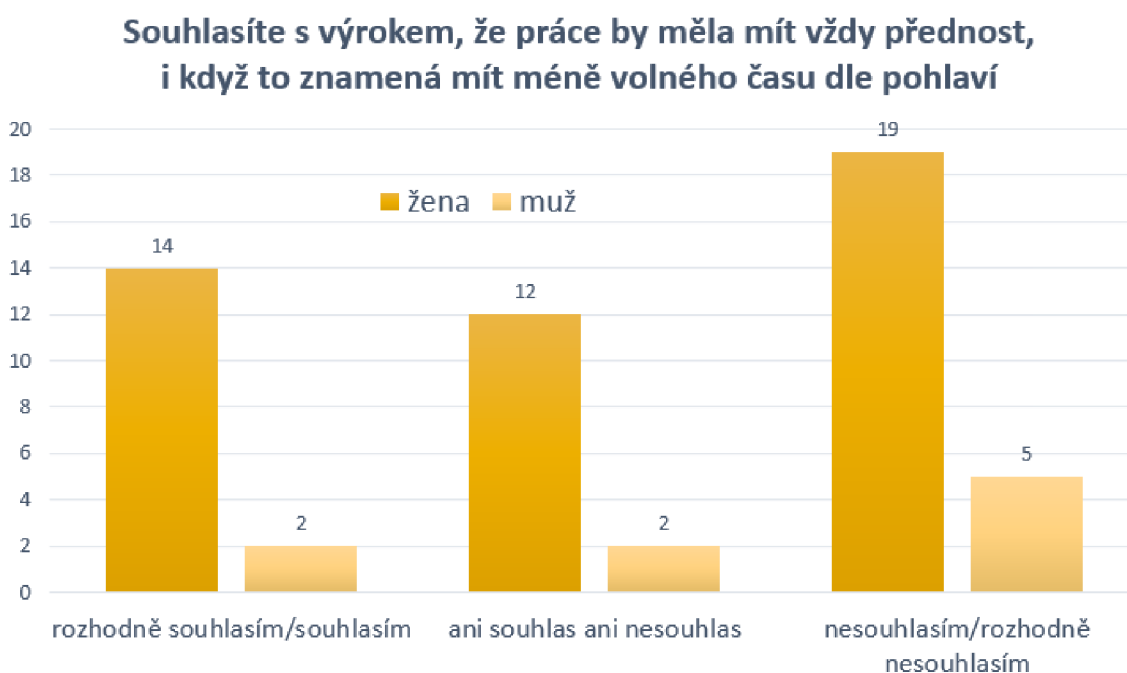
V této otázce toho, zda by práce měla mít vždy přednost i za cenu méně volného času respondenti bez ohledu na pohlaví zvolili, že s výrokem nesouhlasí. Tato odpověď napovídá, že dnes již lidé nejsou ochotni upřednostňovat svou práci před svým volným časem. A také v tomto bodě byla má hypotéza vyvrácena, protože jsem jako nejčtenější odpověď očekávala souhlasné stanovisko s tímto výrokem

Tabulka 6 Souhlasíte s výrokem, že práce by měla mít vždy přednost, i když to znamená mít méně volného času.

11. Souhlasíte s výrokem, že práce by měla mít vždy přednost, i když to znamená mít méně volného času?	žena	muž	celkem
rozhodně souhlasím/souhlasím	14	2	16
ani souhlas ani nesouhlas	12	2	14
nesouhlasím/rozhodně nesouhlasím	19	5	24

Zdroj: vlastní

Graf 6 : Souhlasíte s výrokem, že práce by měla mít vždy přednost, i když to znamená mít méně volného času.



Zdroj: vlastní

Porovnání s obecnou populací

Otázky týkající se druhé hypotézy byly převzaty z šetření mezinárodního srovnávacího projektu European Values Study (Rabušic & Chromková Manea, 2018). Obecně z výsledků této studie vyplývá, že práce je pro dospělé v životě velmi důležitá, souhlasí s výrokem, že člověk musí mít práci, aby mohl plně rozvinout své vloh, dále také, že pracovat je povinností vůči společnosti a nesouhlasí s výrokem, že práce by měla mít přednost, i když to znamená mít méně volného času. Tedy z tohoto jasně vyplývá, že studenti Andragogiky se nijak neodlišují od obecně zkoumané populace dospělých.

4.4.3 Hypotéza č. 3

H3: Studenti andragogiky kombinované formy studia jsou si vědomi důležitosti vzdělávání v průběhu celého života. S vyšším věkem studentů se toto přesvědčení bude snižovat.

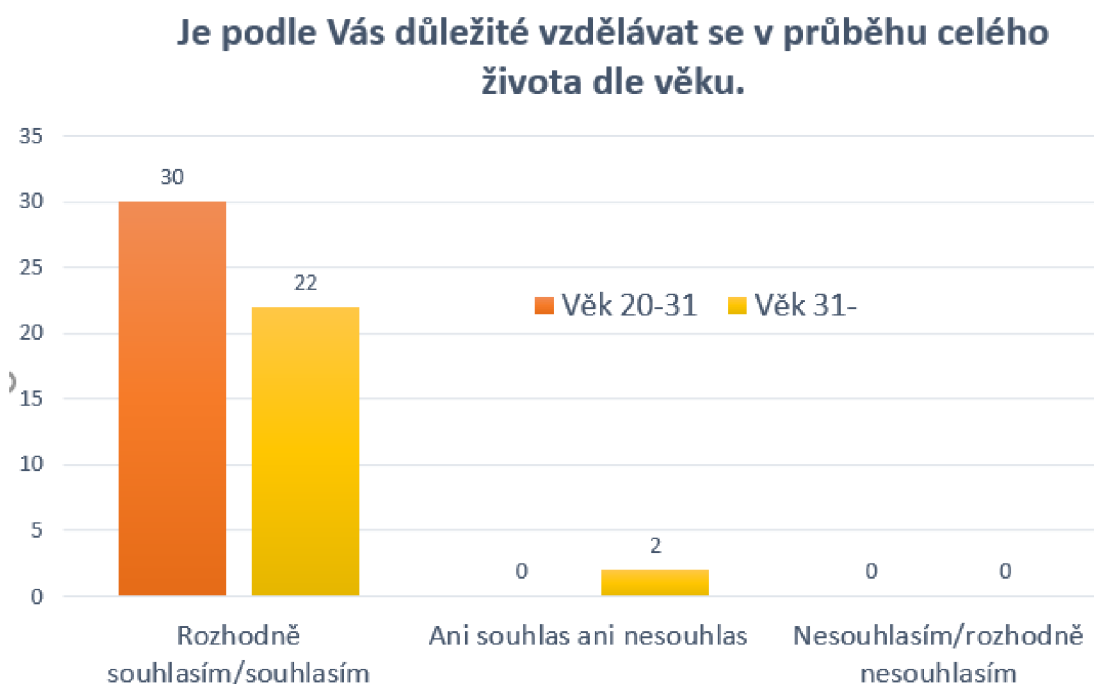
Tato hypotéza byla otázkou zcela potvrzena v první části výroku (viz tabulka a graf číslo 7). Ovšem věk respondentů na odpověď neměl absolutně žádný vliv. Toto může být zapříčiněno tím, že studují obor Andragogika, který je zaměřen na vzdělávání dospělých v průběhu celého jejich života a toto je studentům vštěpováno v průběhu celého jejich studia.

Tabulka 7 Je podle Vás důležité vzdělávat se v průběhu celého života dle věku.

5. Je podle Vás důležité vzdělávat se v průběhu celého života?	Věk		Celkem
	20-31	31-	
Rozhodně souhlasím/souhlasím	30	22	52
Ani souhlas ani nesouhlas	0	2	2
Nesouhlasím/rozhodně nesouhlasím	0	0	0

Zdroj: vlastní

Graf 7 Je podle Vás důležité vzdělávat se v průběhu celého života dle věku.



Zdroj: vlastní

4.4.4 Hypotéza č. 4

H4: Studium probíhá většinou mimo placenou pracovní dobu a náklady spojené se studiem platí z vlastních nákladů.

Tato hypotéza se pomocí dotazníkového šetření potvrdila. Nejčastější odpovědí, kdy probíhá studium u respondentů, byla pouze mimo placenou pracovní dobu (viz tabulka a graf číslo 8). Toto se ovšem odlišuje u oslovených žen a mužů. Zatímco ženy nejčastěji zvolily odpověď pouze mimo placenou pracovní dobu, u mužů byla nejčastější odpověď převážně během placené pracovní doby.

Nejčastější odpovědí, kdo platil náklady spojené se studiem je pouze já z vlastních prostředků (viz tabulka číslo 9). Toto opět napovídá tomu, že respondenti nespolehnou na podporu zaměstnavatele, ale jsou si vědomi toho, že vzdělání je důležité v rámci celého života a že je třeba do něj investovat.

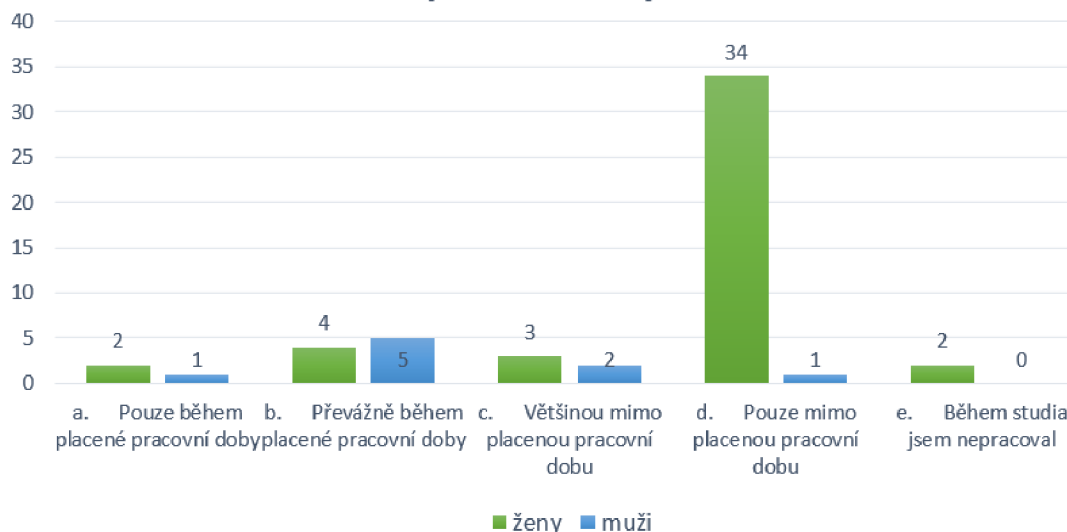
Tabulka 8 Probíhá Vaše studium Andragogiky během placené pracovní doby.

6. Probíhá Vaše studium Andragogiky během placené pracovní doby?	ženy	muži	celkem
a. Pouze během placené pracovní doby	2	1	3
b. Převážně během placené pracovní doby	4	5	9
c. Většinou mimo placenou pracovní dobu	3	2	5
d. Pouze mimo placenou pracovní dobu	34	1	35
e. Během studia jsem nepracoval	2	0	2

Zdroj: vlastní

Graf 8 Probíhá Vaše studium Andragogiky během placené pracovní doby.

Probíhá Vaše studium Andragogiky během placené pracovní doby?



Zdroj: vlastní

Porovnání s obecnou populací

Tato otázka byla převzata z šetření Českého statistického úřadu Adult Education Survey (ČSÚ, 2018). Podle dat obecné populace má 16% pracujících účastníků dalšího vzdělávání možnost vzdělávat se převážně během své pracovní doby a v tomto případě jim také zaměstnavatel přispíval i finančně, 41% dospělých se studia účastnili převážně mimo placenou pracovní dobu, což naznačuje, že jim zaměstnavatel vyšel vstříc alespoň částečně a 44% dospělých uvedlo, že se studia účastnili pouze mimo placenou pracovní dobu. Také naprostá většina obecné populace se při financování dalšího vzdělávání spoléhala pouze na své finanční prostředky.

Když tyto výsledky porovnáme s výsledky u studentů Andragogiky, zde nejvíce studentů celých 64,8% odpovědělo, že jejich studium probíhá pouze mimo placenou pracovní dobu, 16,6% uvedlo, že studium probíhá převážně během placené pracovní doby a 9,2% odpovědělo, že studium probíhá většinou mimo placenou pracovní dobu. Při srovnání těchto výsledků dojdeme k závěru, že v obecné populaci se nachází více studentů, kteří se mohou zcela nebo alespoň částečně spolehnout na podporu svého zaměstnavatele při studiu. V otázce financování studia se výsledky obou zjišťování shodují.

Tabulka 9 Kdo platil náklady spojené s Vaším studiem Andragogiky

7. Kdo platil náklady spojené s Vaším studiem Andragogiky (učebnice, ubytování) ?	ženy	muži	celkem
a. Vy (z vlastních prostředků)	42	9	51
b. Zaměstnavatel	1	0	1
c. Úřad práce	0	0	0
d. Jiné veřejné instituce	0	0	0
e. Rodinný příslušník/příbuzný	0	0	0
f. Někdo jiný	0	0	0
g. Žádné z uvedených nákladů nevznikly	2	0	2

Zdroj: vlastní

Závěr

Tématem této bakalářské práce byl Návrat dospělých k formálnímu vzdělávání, tedy zjistit kdo a z jakých důvodů se vrací k formálnímu studiu vybraného studijního programu na vysoké škole. Konkrétně se jednalo o studenty Andragogiky kombinované formy studia na Univerzitě Palackého v Olomouci. Byly porovnány charakteristiky vybrané skupiny studentů Andragogiky v kombinované formě a uváděných důvodů návratu k formálnímu vzdělávání s výsledky šetření Adult Education Survey (ČSÚ 2016). Studenti Andragogiky jako nejčastější důvod pro návrat k formálnímu vzdělávání zvolili prohloubit znalosti/dovednosti v oblasti, která je zajímavá, v závislosti na věku se důvody mírně odlišovaly. Tato odpověď se lišila od nejčastějšího důvodu pro návrat v šetření AES, kde obecná populace zvolila jako nejčastější důvod zlepšení kariérních vyhlídek.

Dále byly srovnávány vybrané hodnotové orientace a postoje této skupiny s výsledky české části šetření European Values Study (Rabušic, Chromková-Manea 2018). Zde se jednalo o výroky týkající se práce. Studenti Andragogiky uvedli, že je pro ně práce v životě velmi/dost důležitá, souhlasí s výrokem, že člověk musí mít práci, aby mohl plně rozvinout své vlohy a že pracovat je povinností vůči společnosti. S výrokem, že práce by měla mít vždy přednost, i když to znamená mít méně volného času, uvedli nesouhlasné stanovisko. Při srovnání s šetřením EVS u obecné populace vyšlo najevo, že studenti Andragogiky se svými názory nijak výrazně neodlišují.

Díky dotazníkovému šetření, stanovení hypotéz a následné komparaci dat s výsledky šetření AES a EVS u obecné populace, došlo k naplnění cíle této bakalářské práce.

Literatura a zdroje

Andragogika se specializací na personální rozvoj: Bakalářské kombinované studium. (2022). Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie. Retrieved October 15, 2022, from <https://ksa.upol.cz/uchazecum/studijni-programy/andragogika-se-specializaci-na-personalni-rozvoj/>

Beneš, M. (2014). *Andragogika* (2., aktualiz. a rozš. vyd). Grada.

BOEREN, Ellen. Are adult learners in Europe happier than non-learners? Statistical evidence from the European Social Survey. *European Educational Research Journal* [online]. 2021, 1-16 [cit. 2022-08-16]. ISSN 1474-9041. Dostupné z: [doi:10.1177/14749041211014608](https://doi.org/10.1177/14749041211014608)

Brücknerová, K., & Rabušicová, M. (2019). Netradiční vysokoškolští studenti: charakteristiky a potenciál odloženého studia. *Studia paedagogica*, 24(1), 33-49. <https://doi.org/https://doi.org/10.5817/SP2019-1-2>

ČSÚ. VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH V ČESKÉ REPUBLICE: Výstupy z šetření Adult Education Survey 2016. (2018). Praha. Dostupné také z: <https://www.czso.cz/csu/czso/vzdelavani-dospelych-v-ceske-republice-2016>

Hofmann, E., & Löhle, M. (2017). *Jak se úspěšně učit: nejlepší strategie a techniky* (přeložil Iva MICHŇOVÁ). Grada.

Kalenda, J. (2021). Tři vlny: vývoj teorií účasti dospělých ve vzdělávání (1960 až 2019). *Studia paedagogica*, 26(1), 91-124. <https://doi.org/10.5817/SP2021-1-4>

Langer, T. (2016). *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Grada Publishing.

Průcha, J. (2014). *Andragogický výzkum*. Grada.

Průcha, J., & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník* (2., aktualiz. a rozš. vyd). Grada.

Rabušic, L., & Chromková Manea, B. E. (2018). *Hodnoty a postoje v České republice 1991-2017: Pramenná publikace European Values Study*. Masarykova univerzita.

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

Rohlíková, L., & Vejvodová, J. (2012). *Vyučovací metody na vysoké škole: praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Grada.

Strategie celoživotního učení ČR. (2007). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

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

Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Grada.

Vzdělávání dospělých v České republice: Výstupy z šetření Adult Education Survey 2016. (2018). Český statistický úřad. <https://www.czso.cz/csu/czso/vzdelavani-dospelych-v-ceske-republice-2016>

Zormanová, L. (2017). *Didaktika dospělých*. Grada.

Seznam tabulek

Tabulka 1 Důvody pro účast ve vzdělávání dle věku	30
Tabulka 2 Důvody pro účast ve vzdělávání dle věku	31
Tabulka 3 Jak je ve Vašem životě důležitá práce dle pohlaví.....	33
Tabulka 4 Souhlasíte s výrokem, že člověk musí mít práci, aby mohl plně rozvinout své vlohy dle pohlaví.....	34
Tabulka 5 Souhlasíte s výrokem, že pracovat je povinností vůči společnosti dle pohlaví.....	35
Tabulka 6 Souhlasíte s výrokem, že práce by měla mít vždy přednost, i když to znamená mít méně volného času.....	36
Tabulka 7 Je podle Vás důležité vzdělávat se v průběhu celého života dle věku.	38
Tabulka 8 Probíhá Vaše studium Andragogiky během placené pracovní doby.	39
Tabulka 9 Kdo platil náklady spojené s Vaším studiem Andragogiky.....	41

Seznam grafů

Graf 1 Důvody pro účast ve vzdělávání dle věku.....	31
Graf 2 Důvody pro účast ve vzdělávání dle pohlaví.....	32
Graf 3 Jak je ve Vašem životě důležitá práce dle pohlaví.....	34
Graf 4 Souhlasíte s výrokem, že člověk musí mít práci, aby mohl plně rozvinout své vlohly dle pohlaví.....	35
Graf 5 : Souhlasíte s výrokem, že pracovat je povinností vůči společnosti dle pohlaví.....	35
Graf 6 : Souhlasíte s výrokem, že práce by měla mít vždy přednost, i když to znamená mít méně volného času.....	37
Graf 7 Je podle Vás důležité vzdělávat se v průběhu celého života dle věku.....	38
Graf 8 Probíhá Vaše studium Andragogiky během placené pracovní doby.....	40

Seznam příloh

Příloha č. 1 Dotazník

Příloha č. 1 Dotazník

Dotazník

Dotazník je určen současným studentům Andragogiky kombinované formy studia v bakalářském studijním programu na Univerzitě Palackého v Olomouci.

1. **Uvedte prosím svůj věk**
2. **Pohlaví** – uzavřená otázka
 - a. Žena
 - b. Muž
3. **Uvedte prosím Váš pracovní status**
 - a. Pracující – plný úvazek, zkrácený úvazek
 - b. Na rodičovské dovolené
 - c. Jiné
4. **Jaké důvody byly důležité pro Vaši účast ve vzdělávání v oboru Andragogiky?**
 - a) Vykonávat lépe svou práci
 - b) Zlepšit kariérní vyhlídky
 - c) Snížit pravděpodobnost ztráty zaměstnání
 - d) Zlepšit vyhlídky na získání nebo změnu práce
 - e) Začít své vlastní podnikání
 - f) Musel/a jsem se účastnit
 - g) Získat znalosti/dovednosti užitečné v každodenním životě
 - h) Prohloubit znalosti/dovednosti v oblasti, která mě zajímá
 - i) Získat osvědčení (diplom)
 - j) Potkat nové lidi, pro zábavu
 - k) Žádný z výše uvedených důvodů
5. **Je podle Vás důležité vzdělávat se v průběhu celého života?**
 - a. Rozhodně souhlasím
 - b. Souhlasím
 - c. Ani souhlas ani nesouhlas
 - d. Nesouhlasím
 - e. Rozhodně nesouhlasím
6. **Probíhá Vaše studium Andragogiky během placené pracovní doby?**
 - a. Pouze během placené pracovní doby
 - b. Převážně během placené pracovní doby
 - c. Většinou mimo placenou pracovní dobu
 - d. Pouze mimo placenou pracovní dobu
 - e. Během studia jsem nepracoval

- 7. Kdo platil náklady spojené s Vaším studiem Andragogiky (učebnice, ubytování) ?**
- Vy (z vlastních prostředků)
 - Zaměstnavatel
 - Úřad práce
 - Jiné veřejné instituce
 - Rodinný příslušník/příbuzný
 - Někdo jiný
 - Žádné z uvedených nákladů nevznikly
- 8. Jak je ve Vašem životě důležitá práce?**
- Velmi důležitá
 - Dost důležitá
 - Ne příliš důležitá
 - Vůbec ne důležitá
- 9. Souhlasíte s výrokem, že člověk musí mít práci, aby mohl plně rozvinout své vlohy?**
- Rozhodně souhlasím
 - Souhlasím
 - Ani souhlas ani nesouhlas
 - Nesouhlasím
 - Rozhodně nesouhlasím
- 10. Souhlasíte s výrokem, že pracovat je povinností vůči společnosti**
- rozhodně souhlasím
 - souhlasím
 - ani souhlas ani nesouhlas
 - nesouhlasím
 - rozhodně nesouhlasím
- 11. Souhlasíte s výrokem, že práce by měla mít vždy přednost, i když to znamená mít méně volného času?**
- rozhodně souhlasím
 - souhlasím
 - ani souhlas ani nesouhlas
 - nesouhlasím
 - rozhodně nesouhlasím