

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

**MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM
2018–2020**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Michaela Chvojková

Motivace dospělých k dalšímu formálnímu vzdělávání

Praha 2020

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Bohumír Fiala

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

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

DIPLOMA THESIS

Michaela Chvojková

The Motivation of Adults to the Following Formal Education

Prague 2020

The Diploma Thesis Work Supervisor:
PhDr. Bohumír Fiala

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 14. února 2020

.....
Michaela Chvojková

Poděkování

Děkuji PhDr. Bohumíru Fialovi za poskytnutí cenných rad při odborném vedení diplomové práce.

Anotace

Diplomová práce se ve své teoretické části zabývá problematikou motivace dospělých ve formálním vzdělávání, které spadá do celoživotního vzdělávání. Zaobírá se významem celoživotního učení a jeho vývojem, etapami i formami. Dále vzděláváním dospělých a situací v současné společnosti. Teoretická část také obsahuje charakteristiku dospělého jedince z pohledu andragogiky jako účastníka dalšího formálního vzdělávání, specifika vzdělávání dospělých nebo diferenciaci dospělého dle schopnosti učit se. V neposlední řadě tato část hovoří také o motivaci a bariérách ve vzdělávání včetně jejich charakteristik. Praktická část na základě dotazníkového výzkumu a jeho následné analýze prezentuje konkrétní výsledky šetření.

Klíčová slova

Bariéry, celoživotní učení, dospělý, formální vzdělávání, motivace, vzdělávání dospělých.

Annotation

The theoretical part also contains the characteristics of an adult from the perspective of andragogy as a participant in further formal education, specifics of adult education or adult differentiation according to the ability to learn. Last but not least, the theoretical part also contains motivation and barriers in education including their characteristics. The practical part presents the results of the survey based on the questionnaire research and its subsequent analysis.

Keywords

Adult, adult education, barriers, formal education, lifelong learning, motivation.

OBSAH

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 CELOŽIVOTNÍ UČENÍ	11
1.1 Vývoj a význam celoživotního učení	12
1.2 Etapy celoživotního vzdělávání.....	14
1.3 Vzdělávání dospělých.....	16
1.4 Formy celoživotního učení	18
1.5 Vzdělávání dospělých v současné společnosti	20
2 DOSPĚLÝ JEDINEC JAKO ÚČASTNÍK DALŠÍHO FORMÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	23
2.1 Charakteristika dospělého jedince z hlediska andragogiky.....	24
2.2 Specifika vzdělávání dospělých	25
2.3 Dospělý jedinec ve formálním vzdělávání	27
2.3.1 Diferenciace dospělých podle schopnosti učit se	29
3 MOTIVACE A BARIÉRY DOSPĚLÝCH VE VZDĚLÁVÁNÍ	31
3.1 Charakteristika motivace	32
3.2 Motivace dospělých k dalšímu formálnímu vzdělávání.....	34
3.3 Bariéry ve vzdělávání	36
PRAKTICKÁ ČÁST	39
4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	39
4.1 Cíl výzkumu	39
4.2 Výzkumná metoda.....	39
4.3 Průběh výzkumu.....	41
4.4 Výzkumné šetření.....	42
4.4.1 Kompletní charakteristika respondentů dotazníkového šetření.....	52
5 SHRUTÍ	58
ZÁVĚR	61
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	63
SEZNAM ZKRATEK	66
SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK	67
SEZNAM PŘÍLOH	68

ÚVOD

V současné moderní společnosti je celoživotní učení považováno za jeden z nejvýznamnějších bodů, díky kterému dosahuje udržitelné životní úrovně, neboť už dávno neplatí, že získané znalosti v primárním studiu lidem dnes postačí po celý život. Dnešní společnost charakterizuje neustálý rychlý vývoj, ke kterému musí být všichni jedinci dostatečně flexibilní. Dostatečné připravenosti na tento fenomén je možné dosáhnout získáváním nových zkušeností, znalostí, dovedností a informací po celý život. Celoživotní učení, jehož součástí je právě další formální vzdělávání, v aktuálním smyslu představuje základní přechod mezi vzděláváním a zaměstnáním, který umožňuje lidem získat nové kvalifikace či kompetence v průběhu celého jejich života. Toho všeho lze dosáhnout díky výše zmiňovaným novým informacím a díky zdokonalování svých dovedností, a proto není divu, že se vzdělávání účastní čím dál více dospělých i starších dospělých. Vzhledem ke skutečnosti, že znalosti získané v primárním školském vzdělávání již dávno po celý život nestačí, je tak celoživotní vzdělávání nezbytným krokem pro udržení hodnoty a konkurenceschopnosti jedince na trhu. Vzdělávání dospělých neovlivňuje pouze člověka, který se ho účastní, ale také společnost okolo, a proto by si dnešní zaměstnavatelé v České republice měli uvědomit důležitost vzdělávání a vzdělání svých zaměstnanců. Není náhoda, že jedním z cílů Evropské unie je tvorba konkurenceschopné ekonomiky, která je založená právě na znalostech. Tato ekonomika též pečuje o rozvoj nabídky pracovních možností. Nově získané informace, dovednosti a znalosti je možné využít ve všech oblastech života dospělého jedince, avšak především na trhu práce k možnému kariéřnímu růstu. Posilování vzdělání a vzdělávání se zlepšuje též politický a ekonomický život občanů. To umožňuje snížit chudobu a podporovat aktivní život podílející se na moderní společnosti. Dospělí mají bohužel ve svém studiu nevýhody rodinného a pracovního charakteru, které jim nedovolí věnovat se svému vzdělávání naplno.

Autorka si uvedené téma vybrala vzhledem ke skutečnosti budoucí kariéry vzdělavatelky dospělých. Ač takových výzkumů proběhlo již nespočet, dle odborných zdrojů je počet výzkumů na toto téma stále nízký. Autorku v tomto případě cíleně zajímal stav existujících k dalšímu vzdělávání v Pardubickém kraji. Proto je empirická část založena na průzkumu technologicky zaměřených společností ve zmiňovaném kraji, kde se

předpokládá nutnost nejrychlejší adaptace k vývoji technologií, které společnosti nejen vyvíjejí, ale také ke své činnosti využívají. V současnosti se pouze u mála pozic nepředpokládá průběžné další vzdělávání. V této práci bylo slovní spojení další formální vzdělávání zvoleno záměrně, neboť je práce zaměřena na dospělé, kteří již působí na pracovním trhu a mají potřebu si zvýšit své dosavadní dosažené vzdělání ve školských institucích. Nejedná se o jedince, kteří se vzdělávají v počátečním vzdělávání před vstupem na trh, ač jsou již také dospělými jedinci. Aktuální překážkou dnešní společnosti je celkové zaostávání dovedností a znalostí právě u dospělých generací, které vyplývá také z celkového přístupu státu k dalšímu vzdělávání.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část se zaměřuje na proces vzdělávání a je rozdělena do 3 kapitol. První kapitola se zabývá smyslem celoživotního učení. Obsahuje vývoj a význam celoživotního učení, etapy celoživotního vzdělávání, formy celoživotního učení, podkapitulu o charakteristice vzdělávání dospělých a jako poslední vzdělávání dospělých v současné společnosti. Ta je zároveň stěžejní částí teoretické diplomové práce, proto ji autorka věnovala nejvíce prostoru, neboť je důležité porozumět pozici dalšího formálního vzdělávání ve vzdělávací soustavě. Ve druhé kapitole se autorka věnuje dospělému jedinci jako účastníkovi dalšího formálního vzdělávání. Charakterizuje dospělého jedince z hlediska andragogiky, specifikuje vzdělávání dospělých a dospělého jedince ve formálním vzdělávání, ale také obsahuje i diferenciaci dospělých dle schopnosti učit se. Třetí a zároveň poslední kapitola teoretické práce se zabývá motivací a bariérami dospělých ve vzdělávání. Zabývá se tedy charakteristikou motivace, motivací dospělých k dalšímu formálnímu vzdělávání a bariérami ve vzdělávání.

Empirická část je zaměřena na proces výzkumu. Obsahuje cíl výzkumu, výzkumnou metodu, průběh výzkumu, analýzu a samotné nejdůležitější výzkumné šetření a vyhodnocování prováděného dotazníkového šetření, kde jsou interpretovány konkrétní výsledky doplněné o grafy.

Cílem práce je charakteristika výzkumného vzorku a analýza problematiky dalšího formálního vzdělávání. Zaměřuje se na motivaci, která doprovází dospělé jedince zpět do školních lavic a zároveň také na analýzu bariér a překážek, které jim v návratu naopak brání. Cíl práce byl zvolen na základě charakteristik společnosti, ve kterých byl průzkum prováděn, kde se očekává nejvyšší podíl účasti na dalším vzdělávání.

V neposlední řadě je nutno podotknout, že postoje dospělých k dalšímu formálnímu vzdělávání jsou zkoumány pouze na výzkumném vzorku z Pardubického kraje.

TEORETICKÁ ČÁST

1 CELOŽIVOTNÍ UČENÍ

V první kapitole diplomové práce se autorka zabývá smyslem a významem celoživotního vzdělávání zaměřujícím se na vzdělávání v dospělém věku. Vzdělávání dospělých tvoří celoživotní proces, který umožňuje jednotlivcům ve společnosti udržet krok s vývojem¹ v oblastech, jako jsou ekonomická, kulturní, technologická nebo politická gramotnost. Hospodářský prospěch je v dnešním moderním světě při rozšiřující se globalizaci závislý na vzdělanosti občanů, a právě na jejich gramotnosti trvale udržitelného rozvoje, které byly zmíněny výše². Vzděláváním i učením nabývá lidský potenciál nových rozměrů a tvoří se tak nové lidské zdroje³. Jak uvádí Barták, „*pouze široká mezioborová vzdělanost nám umožní participovat na hospodářském vývoji světa a eliminovat negativní socioekonomické dopady na jednotlivce*“⁴.

Do celoživotního učení jsou zařazeny všechny učební aktivity, které provází člověka v průběhu jeho života, jejichž cílem je rozvoj vědomostí, kompetencí, umožnění osobního růstu a profesního nebo sociálního uplatnění. Jak definuje Beneš, „*učení se v celé šíři života je jednou z dimenzí celoživotního učení a zdůrazňuje propojení a rovnoprávnost formálního, neformálního a informálního učení. Celoživotní vzdělávání je plánovaná, cílevědomá a institucionalizovaná aktivita v rámci celoživotního učení, při které se realizuje to, co společnost považuje za důležité*“⁵.

Potřeba celoživotního učení a vzdělávání je odezvou na potřebu znalostí a kompetencí, které nezprostředkovává jen stávající školská soustava, je však cílem politiky rozvíjení lidských zdrojů. Uplatnění a propagace celoživotního vzdělávání a učení není výhradně jen záležitostí, která by se týkala andragogiky a pedagogiky. Zároveň je také nutný sled koordinovaných didaktických, administrativních,

¹ CIRBES, M. *Didaktika dospělých*. Bratislava: Obzor, 1989. Encyklopédia osvetového pracovníka, s. 84. ISBN 80-215-0008-5

² BARTÁK, J. *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa Nakladatelství, 2008. Management studium (Alfa nakladatelství), s. 10. ISBN 978-80-87197-12-7.

³ PLAMÍNEK, J. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 2., rozš. vyd. Praha: Grada, 2014, s. 18. ISBN 978-80-247-4806-1.

⁴ BARTÁK, J. *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa Nakladatelství, 2008. Management studium (Alfa nakladatelství), s. 10. ISBN 978-80-87197-12-7.

⁵ BENEŠ, M. Celoživotní učení a vzdělávání. In: VETEŠKA, J. *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*. Praha: Educa Service, 2009, s. 25. ISBN 978-80-87306-04-8.

metodických, právních a organizačních rozhodnutí, výnosů a nařízení. Beneš uvádí, že v dnešní sféře EU jde v první řadě o:

- „*zaměstnatelnost*,
- *konkurenční schopnost ekonomiky*,
- *sociální soudržnost*,
- *aktivní občanství*.“⁶

Možnosti pro jedince, které celoživotní učení poskytuje, nejsou přijímány jako garance vysokého sociálního a profesního postavení.⁷

Následující podkapitoly charakterizují vývoj a význam celoživotního učení, etapy celoživotního vzdělávání, vzdělávání dospělých, formy celoživotního učení a v neposlední řadě vzdělávání dospělých v současné společnosti.

1.1 Vývoj a význam celoživotního učení

Dle Strategie celoživotního učení doprovází lidstvo potřeba celoživotního vzdělávání již od dob Jana Amose Komenského, jehož koncepty týkající se vzdělávání pokrývaly celý lidský život. Díky této souvislosti lze tvrdit, že idea celoživotního vzdělávání a učení není ničím inovativním. Během rozvoje společnosti se pouze měnily důvody, proč by se měli lidé stále průběžně vzdělávat, stejně tak jako se měnila očekávání, která jedinec do svého učení vkládal, cíle nebo ekonomické a sociální souvislosti.⁸ Beneš v Celoživotním učení a vzdělávání uvádí, že kořeny celoživotního vzdělávání sahají do antiky a židovské kultury, ale také se objevují v mimoevropských filozofiích, náboženstvích a kulturách. Představy byly poté oživeny v renesanci, humanismu a osvícenství. Jistým vrcholem bylo právě dílo výše zmiňovaného Jana Amose Komenského, který integroval didaktiku a pedagogiku s filozofickými představami.

⁶ BENEŠ, M. Celoživotní učení a vzdělávání. In: VETEŠKA, J. *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*. Praha: Educa Service, 2009, s. 26. ISBN 978-80-87306-04-8.

⁷ Tamtéž., s. 26.

⁸ *Strategie celoživotního učení ČR*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007, s. 10. ISBN 978-80-254-2218-2.

Vznik moderního pojetí celoživotního vzdělávání datuje Beneš na první polovinu 20. století. Za zakladatele tohoto pojetí jsou považováni Basil Yeaxlee a Eduard Lindeman, již zastávali názor, že „*učení je integrální součástí života, proto je i vzdělávání nikdy nekončícím procesem. Na celoživotním vzdělávání se musí podílet celý vzdělávací systém, vzdělávání se ale nemůže redukovat jen na učení se ve vzdělávacích zařízeních. Naopak, všechny společenské instituce, odbory, církve, komunity atd. musí podporovat a umožňovat učení*“⁹. Následujícím cílem bylo změnit vzdělávání v sebeurčené, které by vycházelo nejenom z učební látky předmětů, ale také z potřeb, zkušeností a zájmů jedinců. Mimo profesní vzdělávání jsou tyto představy platné dodnes, včetně tvrzení, že se vzdělávání netýká povolání, ale předně osobnostního rozvoje. Optimální podmínky pro rozvoj idey nastaly až v 60. a 70. letech dvacátého století, kdy právě v této době docházelo ke společenské a hospodářské prosperitě, technickému a vědeckému rozmachu nebo demokratizaci západních společností, díky čemuž prorazila myšlenka parity možností ve vzdělávání. Současně započalo přijímání faktu, že současné školství není způsobilé zajistit nezbytné kvalifikace pro společenský vývoj a hospodářský nárůst. Právě tato krize školství a další kvalifikační nároky mohly za vznik koncepcí celoživotního vzdělávání a učení¹⁰.

Bočková charakterizuje celoživotní vzdělávání jako vzdělávání založené na nezbytnosti permanentní kultivace jedince a jeho vývoje. Je významným nástrojem společenského progresu i rozvoje životních hodnot jedince. Podílí se na socializaci a je klíčovým prostředkem integrace do kultury dané společnosti. Celoživotní vzdělávání je demokratické, neboť je kdykoli během života dostupné kterémukoli jednotlivci¹¹.

Pro doplnění Strategie celoživotního učení ČR uvádí, že „*celoživotní učení je v ideálním pojetí považováno za nepřetržitý proces, ve skutečnosti jde spíše o neustálou připravenost člověka učit se než o neustálé studium. Vychází přitom ze zásady, že konkrétní získané kompetence nejsou tak cenné jako schopnost učit se. Mluví se tedy spíše o celoživotním učení, nikoli vzdělávání, aby se tím zdůraznil význam i takových učebních*

⁹ BENEŠ, M. Celoživotní učení a vzdělávání. In: VETEŠKA, J. *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*. Praha: Educa Service, 2009, s. 26. ISBN 978-80-87306-04-8.

¹⁰ Tamtéž.

¹¹ BOČKOVÁ, V. *Celoživotní vzdělávání - výzva nebo povinnost?*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2000. Texty k otevřenému a distančnímu vzdělávání, s. 9. ISBN 80-244-0155-x.

aktivit každého jedince, které nemají organizovaný ráz, tzn. samostatného učení např. při práci, při pobytu v přírodě, na kulturních akcích apod.“¹².

Rozvoj celoživotního učení a narůstající požadavky mají dopad mimo jiné i na přeměnu českého školství, které se muselo uzpůsobit požadavkům moderní společnosti. Realizace pojetí celoživotního učení se dle Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice koncentruje na několik stěžejních okruhů. Prvním z nich je vytvoření potřebné základny pro celoživotní učení zvýšením podílů a zájmu na předškolním vzdělávání, zkvalitněním a inovací primárního vzdělávání, v němž by se měla co nejvíce užívat individualizovaná a diferenciovaná výuka. Ta by měla být následována šířením programů středního vzdělávání a podílením se účastí na něm. Druhou oblastí a zároveň i cílem je tvorba promyšlených vazeb mezi prací a učením, které umožňují poddajnější přechody mezi vzděláváním, odbornou přípravou a zaměstnáním. Třetím úkolem je aktualizované definování úlohy a ručení všech partnerů na místní, regionální a celostátní úrovni v oblasti vzdělávacího systému i mimo něj. Posledním úkolem je tvořit podnět a motivaci pro investice do lidského kapitálu, kvůli zajištění dalších finančních zdrojů především pro terciární vzdělávání¹³.

1.2 Etapy celoživotního vzdělávání

Dle odborných zdrojů celoživotní vzdělávání probíhá ve třech základních fázích:

1. etapa

První etapou celoživotního vzdělávání je předškolní výchova, která je uskutečňována hlavně v rodinách, ale také v jeslích nebo v mateřské škole.

2. etapa

Druhou etapou je školní vzdělávání. V něm je zahrnuto povinné základní vzdělávání, které nemá ve všech zemích jednotnou délku trvání. Poskytuje všeobecné

¹² *Strategie celoživotního učení ČR*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007, s. 7-8. ISBN 978-80-254-2218-2.

¹³ VETEŠKA, J. a T. VACÍNOVÁ. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011, s. 47. ISBN 978-80-7452-012-9.

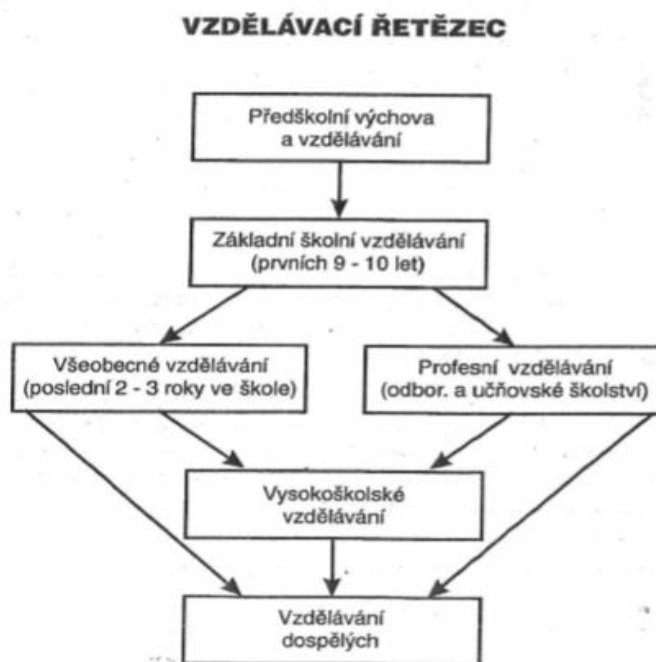
vzdělání a vytváří základ pro další vzdělání a rozvoj jedince. Dále rozvíjí dychtivost po poznání, seznamuje žáky s informačními zdroji a učí člověka efektivnímu učení.

Druhá etapa však zahrnuje nejen základní vzdělávání, ale také středoškolské a vysokoškolské, které zahrnuje přípravu pro život a budoucí povolání. Tato fáze je důležitým milníkem, neboť tvoří přechod mezi základním vzděláváním a vzděláváním dospělých.

3. etapa

Poslední fází celoživotního vzdělávání je vzdělávání dospělých. To následuje po systematickém školním vzdělávání a souvisí se vstupem do zaměstnání. Jedná se o individuální a organizované vzdělávací aktivity, které doplňují a substituují dříve získané vzdělání, a vědomě rozvíjejí nejen vědomosti, zájmy a dovednosti jedince, ale také jeho osobní či sociální kvality potřebné pro plnohodnotný osobní i pracovní život¹⁴.

Obrázek 1: Vzdělávací řetězec



Zdroj¹⁵

¹⁴ BOČKOVÁ, V. *Celoživotní vzdělávání - výzva nebo povinnost?*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2000. Texty k otevřenému a distančnímu vzdělávání, s. 9-11. ISBN 80-244-0155-x.

¹⁵ BOČKOVÁ, V. *Celoživotní vzdělávání - výzva nebo povinnost?*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2000. Texty k otevřenému a distančnímu vzdělávání, s. 11. ISBN 80-244-0155-x.

1.3 Vzdělávání dospělých

Vzdělávání dospělých neboli další vzdělávání zaujímá nejdelší část lidského života a je mnohem různorodější než jeho dvě předcházející kapitoly (tj. předškolní a školní vzdělávání)¹⁶. Pojmy vzdělávání dospělých a další vzdělávání se dle Thelenové zabývá detailně Peter Jarvis, který uvádí, že je důležité tyto pojmy správně chápat. Uvádí, že „*vzdělávání dospělých je mnohem komplexnější než školní vzdělávání dospělých*“¹⁷.

Toto vzdělávání je chápáno jako souhrnná soustava institucionálně organizovaných a individuálních vzdělávacích aktivit, které kompenzují, doplňují nebo jakkoli jinak obohacují dosud získané vzdělání. Dospělé osoby si těmito aktivitami účelně rozvíjejí dovednosti, vědomosti, zájmy, postoje a jiné sociální nebo osobní kvality, které jsou nezbytné pro plnohodnotný pracovní i soukromý život. Dalo by se tedy říci, že do vzdělávání dospělých se tak řadí rozmanité typy vzdělávání, rekvalifikace, pracovní školení či výcviky. Podmínkou pro účast je ukončené primární formální vzdělávání¹⁸.

Dle Bočkové vzdělávání dospělých zahrnuje:

- „*školní vzdělávání*,
- *další profesní vzdělávání*,
- *občanské vzdělávání*,
- *zájmové vzdělávání*.“¹⁹

Školní vzdělávání dospělých

Pod pojmem školní vzdělávání dospělých se skrývá formální vzdělávání na školách. Je to tak šance pro dospělé dosáhnout takového stupně a druhu vzdělání, které se běžně získává v mladém věku. Vzdělávání je poskytováno od základního stupně vzdělání přes vyučení a maturitní studium, vyšší odborné studium, bakalářské a magisterské studium až po doktorandské studium. Zakončení tohoto studia je stvrzeno

¹⁶ VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016, s. 106. ISBN 978-80-262-1026-9.

¹⁷ THELENOVÁ, K. *Sociologie, andragogika a teorie učení Petera Jarvise*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, s. 47. ISBN 978-80-244-4309-6.

¹⁸ PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000, s. 97. ISBN 80-7178-399-4.

¹⁹ BOČKOVÁ, V. *Celoživotní vzdělávání - výzva nebo povinnost?*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2000. Texty k otevřenému a distančnímu vzdělávání, s. 15. ISBN 80-244-0155-x.

certifikátem, jako je například diplom nebo vysvědčení. Formálnímu vzdělávání bude ještě autorkou věnována pozornost v další podkapitole této práce.

Další profesní vzdělávání

Další profesní vzdělávání vyznačuje veškeré formy profesního a odborného vzdělávání, které dospělý absolvuje během svého aktivního pracovního života po ukončení odborného vzdělávání. Cílem je rozvoj vědomostí a způsobilostí potřebných pro vykonávání určitého povolání. Udrží tudíž soulad mezi požadavky na vykonávání určité profese a kvalifikovaností jedince²⁰.

Občanské vzdělávání

Cílem občanského vzdělávání je formování povědomí o právech a povinnostech osob a způsobilosti zodpovědně naplňovat jejich role občana. V občanském vzdělávání je obsažena problematika etická, právní, ekologická, estetická, všeobecně vzdělávací, náboženská, politická, sociální a jiné. Zaměřuje se na uspokojení společenských potřeb občanů, zlepšení a prohloubení života a vytváření skupinové celistvosti.

Zájmové vzdělávání

Zájmové vzdělávání tiší osobní vzdělávací potřebu, která umožňuje seberealizaci ve volném čase. Vzhledem k rozmanitosti lidských zájmů je také obsah tohoto vzdělávání velice rozmanitý. V České republice je realizováno v první řadě zájmovými organizacemi jako je například Český svaz zahrádkářů, organizace přátel výtvarného umění apod.²¹.

V praxi i teorii vzdělávání dospělých jasně převažuje prvek profesní. Pokud se hovoří o praxi vzdělávání dospělých, většina lidí si představí především podnikové neboli firemní vzdělávání, rekvalifikační atd. „*Dominance tohoto typu vzdělávání je natolik drtivá, že se ostatním segmentům nedostává potřebné pozornosti.*“²²

²⁰ BOČKOVÁ, V. *Celoživotní vzdělávání - výzva nebo povinnost?*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2000. Texty k otevřenému a distančnímu vzdělávání, s. 15-16. ISBN 80-244-0155-x.

²¹ Tamtéž., s. 16.

²² ŠERÁK, M. In: VETEŠKA, J. a T. VACÍNOVÁ. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011, s. 43. ISBN 978-80-7452-012-9.

1.4 Formy celoživotního učení

V České republice se celoživotním učením zabývá mnoho autorů jako například Beneš, Mužík, Veteška nebo Rabušicová a Rabušic, od kterých autorka zároveň čerpá v této práci. Jako i v ostatních vědních oborech, i v tomto má každý z autorů rozdílný postoj k dělení forem celoživotního učení. Ucelené pojetí představuje Strategie celoživotního učení ČR, kterou vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Tato strategie vychází z analýzy primárních strategických dokumentů ČR a EU, které se přímo zabývají a dotýkají otázek celoživotního učení, a to z různých úhlů pohledu. Přínos Strategie celoživotního učení ČR se zakládá v první řadě na propojení jednotlivých aspektů zmiňovaných v jednotlivých spisech do ucelené koncepce celoživotního učení a v neposlední řadě také na záměru ucelit úsilí všech zainteresovaných účastníků při realizaci tohoto uváděného konceptu²³.

Strategie celoživotního učení ČR segmentuje celoživotní učení do dvou hlavních etap, kterými jsou počáteční vzdělávání a další vzdělávání. Do počátečního vzdělávání se řadí základní, střední a terciární vzdělávání, probíhající v mladém věku a ukončené kdykoli po dokončení povinné školní docházky. Další vzdělávání probíhá oproti počátečnímu po docílení určitého stupně vzdělání a po vstupu na trh práce. Toto vzdělávání je zaměřeno na různou škálu vědomostí, kompetencí a dovedností potřebných pro uplatnění v životě²⁴.

Diplomová práce je zaměřena na formální vzdělávání, avšak existují i jiné formy učení, díky nimž si může dospělý rozšířit poznatky. Celoživotní učení se skládá ze vzdělávání formálního, neformálního a informálního. V průběhu života se předpokládá jejich vzájemné doplňování se a prolínání. Tyto termíny byly zavedeny a objasněny na základě „*Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku*“²⁵, která byla sestavena a následně zveřejněna v roce 2003 Národním vzdělávacím fondem a Ministerstvem práce a sociálních věcí ČR, na základě Lisabonské strategie²⁶.

²³ *Strategie celoživotního učení ČR*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007, s. 5. ISBN 978-80-254-2218-2.

²⁴ Tamtéž.

²⁵ SKALKOVÁ, J. In: SAK, P. a J. MAREŠ. *Člověk a vzdělání v informační společnosti*. Praha: Portál, 2007, s. 91. ISBN 978-80-7367-230-0.

²⁶ Tamtéž.

Právě formální vzdělávání, bariéry a motivaci k němu si autorka vybrala jako stěžejní skutečnost pro svůj výzkum.

Formální vzdělávání

Formální vzdělávání neboli školské vzdělávání je dle CEDEFOP uskutečňováno ve vzdělávacích institucích²⁷. Legislativa vymezuje jeho cíle, organizační formy, obsahy, funkce a v neposlední řadě způsoby hodnocení²⁸. Formální vzdělávání v sobě také zahrnuje vzájemně na sebe navazující vzdělávací stupně (základní, střední a vysokoškolský), po jejichž dokončení získají žáci či studenti doklad o absolvování. Takovým dokladem je v České republice například diplom, vysvědčení nebo certifikát²⁹. „Formální vzdělávání ve všech jeho různých podobách a projevech se tak intenzivně institucionalizovalo ve své demografii, kulturním dopadu a vnitřních kvalitách, že „školskou společnost“ lze označit za nový typ vztahu mezi vzděláváním a společností.“^{30, 31}

Neformální vzdělávání

Mimoškolské učení, kterým je nazýváno právě neformální vzdělávání, je realizováno formou workshopů, seminářů, kurzů, a to zpravidla v zaměstnavatelských zařízeních, neziskových organizacích, soukromých vzdělávacích institucích, ale také i ve školách. Neformální vzdělávání je cíleno na nabytí nových vědomostí, zkušeností, kompetencí a dovedností, které mohou danému jedinci vylepšit jeho pracovní uplatnění nebo společenské postavení. Toto vzdělávání není zakončeno získáním dalšího uceleného stupně vzdělání, tudíž zahrnuje například kurzy cizích jazyků, počítačů, autoškol nebo

²⁷ PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2012, s. 105. ISBN 978-80-247-3960-1.

²⁸ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E. a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008, s. 65. ISBN 978-80-7367-416-8.

²⁹ VETEŠKA, J. a T. VACÍNOVÁ. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011, s. 51. ISBN 978-80-7452-012-9.

³⁰ Formal education in all its various forms and expressions has become so intensely institutionalized in its demography, cultural impact, and internal qualities that we can refer to the „schooled society“ as a new type of relationship between education and society.“

³¹ MEHTA, J. a S. DAVIES. *Education in a new society: renewing the sociology of education*. London: The University of Chicago Press, 2018, s. 69. ISBN 978-0-226-51742-1.

rekvalifikační kurzy. Řadí se sem také povinné školení zaměstnanců, přednášky související se změnami legislativy a krátkodobá školení³².

Informální učení

Informální učení znamená proces nabývání vědomostí, postojů, kompetencí a dovedností z běžného každodenního života. Děje se tak z denních zkušeností, pracovních činností, ale také v rodině nebo ve volném čase s osobami kolem daného jedince. Je neorganizované, nekoordinované vzdělávací institucí a nesystematické. Jedinec tudíž nemá možnost si ověřit své nabyté dovednosti a znalosti, jako je tomu například u formálního i neformálního vzdělávání³³.

1.5 Vzdělávání dospělých v současné společnosti

Současná situace vzdělávání dospělých by se dala charakterizovat dle Beneše následovně. Beneš uvádí, že význam a prestiž vzdělávání dospělých dále neustále roste. Stále větší množství dospělých cítí potřebu podílet se na dalším vzdělávání, avšak nabídka, kterou Česká republika disponuje, není vyrovnaná. Vzhledem k nedostatečné angažovanosti státu nebyl v systému vzdělávání dospělých vytvořen čtvrtý subsystém vzdělávací soustavy, který by doplnil stávající odborné, všeobecné a vysoké školství³⁴.

V současné sféře Evropské unie jde v první řadě o zaměstnatelnost, sociální soudržnost, konkurenční schopnost ekonomiky a aktivní občanství. „*Jako přínos pro jedince se vyzdvihuje především možnost jeho seberealizace. Příležitosti, které celoživotní učení jedinci nabízí, nejsou ovšem chápány jako garance vysokého profesního a společenského statusu*“³⁵.

³² VETEŠKA, J. a T. VACÍNOVÁ. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011, s. 51. ISBN 978-80-7452-012-9.

³³ VETEŠKA, J. a T. VACÍNOVÁ. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011, s. 51. ISBN 978-80-7452-012-9.

³⁴ BENEŠ, M. *Andragogika*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada), s. 35. ISBN 978-80-247-4824-5.

³⁵ BENEŠ, M. Celoživotní učení a vzdělávání. In: VETEŠKA, J. *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*. Praha: Educa Service, 2009, s. 26. ISBN 978-80-87306-04-8.

Celoživotní učení nepodporuje pouze Evropská unie, ale také řada mezinárodních organizací. Beneš ve svých textech předkládá například OECD, UNESCO a Radu Evropy, které mají svá zaměření.

OECD přišlo s konceptem periodického vzdělávání jako klíčového principu celoživotního vzdělávání. To znamená, že má jedinec možnost kdykoli v průběhu života obměňovat povolání a vzdělávání. Cílem je konkrétně sociální soudržnost, rozvoj osobnosti, hospodářský růst a rozvoj lidských zdrojů.

Materiály UNESCO vycházejí z idey prohlubování demokracie, udržení míru, humanity, pokroku a mezinárodní spolupráce. UNESCO bere v úvahu zájmy rozvíjejících se zemí, a právě díky tomu byla výsledkem nová filozofie výchovy³⁶. *„Zároveň se UNESCO snaží odstranit chudobu a podporovat udržitelný rozvoj. UNESCO je přesvědčeno, že vzdělání je lidským právem po celý život a že přístup musí odpovídat kvalitě. Organizace je jedinou agenturou OSN, která má mandát pokrýt všechny aspekty vzdělávání. Byla pověřena vedením globálního programu The Global Education 2030 prostřednictvím Sustainable Development Goal 4. Plánem k dosažení tohoto cíle je The Education 2030 Framework for Action. UNESCO poskytuje světové a regionální vedoucí postavení ve vzdělávání, posiluje vzdělávací systémy po celém světě a reaguje na současné globální výzvy prostřednictvím vzdělávání s rovností pohlaví jako základním principem. Její práce zahrnuje rozvoj vzdělávání od předškolního po vysokoškolské vzdělávání i mimo něj.“*^{37,38}

Rada Evropy vychází ve svém konceptu permanentního vzdělávání z roku 1975, jenž vychází z demokracie a rovnosti šancí celistvého rozvoje jedince.

³⁶ BENEŠ, M. Celoživotní učení a vzdělávání. In: VETEŠKA, J. *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*. Praha: Educa Service, 2009, s. 27. ISBN 978-80-87306-04-8.

³⁷ „Education transforms lives and is at the heart of UNESCO’s mission to build peace, eradicate poverty and drive sustainable development. UNESCO believes that education is a human right for all throughout life and that access must be matched by quality. The Organization is the only United Nations agency with a mandate to cover all aspects of education. It has been entrusted to lead the Global Education 2030 Agenda through Sustainable Development Goal 4. The roadmap to achieve this is the Education 2030 Framework for Action. UNESCO provides global and regional leadership in education, strengthens education systems worldwide and responds to contemporary global challenges through education with gender equality an underlying principle. Its work encompasses educational development from pre-school to higher education and beyond.“

³⁸ *Education transforms lives* [online]. [cit. 2019-12-26]. Dostupné z: <https://en.unesco.org/themes/education>

Evropská unie se ze začátku rozvíjela jako ekonomicky zaměřená organizace, avšak dnes naopak oblast celoživotního učení podstatně ovlivňuje pomocí mnoha rozličných programů, projektů a fondů vzdělávání³⁹.

³⁹ BENEŠ, M. Celoživotní učení a vzdělávání. In: VETEŠKA, J. *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*. Praha: Educa Service, 2009, s. 27. ISBN 978-80-87306-04-8.

2 DOSPĚLÝ JEDINEC JAKO ÚČASTNÍK DALŠÍHO FORMÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Vzhledem k tématice formálního vzdělávání dospělých je důležité vymezit pojmy, jako je dospělý jedinec nebo specifika ve vzdělávacím procesu dospělých. Vzdělávání dospělých má svá specifika a mělo by probíhat jiným způsobem než vzdělávání dětí a mládeže. Dle Bartáka se „*dospělí účastníci z hlediska výchovy a vzdělávání liší od mládeže zejména věkem, úrovní vzdělání, druhem profese, životními zkušenostmi, dovednostmi, schopnostmi, vlastnostmi, růzností motivů ke studiu, vzdělávacími potřebami, zájmy, životními postoji, ale také zdravotním stavem a disponibilním časem k rozvoji*“⁴⁰. Tyto uvedené rozdíly mohou také působit jako bariéry a motivace dospělých pro zahájení dalšího formálního vzdělávání. I motivace ke vzdělávání je jedním z rozdílů mezi mládeží a dospělými. Motivací se podrobněji zabývá třetí kapitola této diplomové práce. Mimo skutečnost, kdy se jedná o požadavek zaměstnavatele, vstupuje dospělý do dalšího formálního vzdělávání dobrovolně. Na druhé straně právě díky svým dovednostem a zkušenostem přistupuje ke vzdělávacímu procesu kritičtěji než účastník počátečního vzdělávání.

Vzhledem ke skutečnosti vnímání dospělého v této diplomové práci z pohledu andragogiky je nutné si tento pojem a jeho specifika vymezit a přiblížit ve vzdělávacím procesu.

Tato kapitola diplomové práce se věnuje charakteristice dospělého jedince z pohledu andragogiky, specifikům vzdělávání dospělých, dospělému jedinci ve formálním vzdělávání a diferenciaci dospělých dle schopnosti učit se.

Pojem další vzdělávání je zde zvolen záměrně na základě skutečnosti, kdy se tohoto vzdělávání rozhodnou dospělí jedinci účastnit až po nástupu na trh práce. Nejedná se o jedince, kteří se vzdělávají v počátečním vzdělávání před vstupem na trh.

⁴⁰ BARTÁK, J. *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa Nakladatelství, 2008. Management studium (Alfa nakladatelství), s. 17. ISBN 978-80-87197-12-7.

2.1 Charakteristika dospělého jedince z hlediska andragogiky

Vymezit jednoznačně pojem, jakým je dospělý jedinec, je velmi spleťité, neboť pojetí každého autora je jiné a všichni mají svou vlastní charakteristiku. V naší společnosti není přechod do dospělosti jednoznačně vymezen určitým mezníkem, který by tento vstup do nové etapy života jasně charakterizoval a potvrzoval. Dle Vágnerové je jedním z nejlépe definovatelných faktorů formální dosažení dospělosti z právního hlediska neboli dosažení zletilosti⁴¹. Toto tvrzení lze doplnit autorem Základů andragogiky Zdeňkem Palánem, který uvádí, že dospělého člověka vymezují tyto charakteristiky:

- „sociální zralost,
- ekonomická nezávislost,
- citová zralost,
- biologická zralost,
- sociologická zralost.“⁴²

Etapy dospělosti detailně rozebírá ve své knize Marie Vágnerová, která se zaměřuje v první řadě na porozumění významného úseku lidského života, a to dospělosti a stáří.

Tyto etapy dělí následovně:

- „**Mladá dospělost** – období mezi 20–40 lety, zahrnuje změnu osobnosti, v socializačním rozvoji, ekonomickou nezávislost a potřebu zkoušet nové role;
- **střední dospělost** – období 40–50 let, obsahuje vrchol zralosti, nárůst zodpovědnosti, interindividuální variabilita, dospělý balancuje svou minulost a přemýšlí o své budoucnosti;
- **starší dospělost** – rozmezí 50–60 let, v této fázi musí dospělí změnit postoj k vlastnímu životu, těší se z toho, čeho dosáhli, předávají zkušenosti dalším generacím a přichází nová role prarodiče.“⁴³

⁴¹ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří*. Praha: Karolinum, 2007, s. 9. ISBN 978-80-246-1318-5.

⁴² PALÁN, Z. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J.A.Komenského, 2003, s. 51. ISBN 80-86723-03-8.

⁴³ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří*. Praha: Karolinum, 2007, s. 9-233. ISBN 978-80-246-1318-5.

Věkové skupiny v etapách dospělosti uvádí každý autor jinak a liší se až o 5–10 let. Další dělení poskytuje například Říčan. Oproti Vágnerové se jeho vrchní věková hranice u mladé dospělosti pohybuje o 10 let níže. Následující etapa je mezi 30. a 40. rokem života, třetí etapa se pohybuje v rozmezí 40–50 let a v posledním období jsou jedinci ve věku 50–60 let⁴⁴. V čem ale lze všechny autory sjednotit je ta skutečnost, že období dospělosti má počátek okolo 20. roku života a pokračuje až do 60–65 let. Vzhledem k tomu, že se všechny fáze prolínají, není snadné jejich hranice přesně určit.

Ve společenských vědách se fáze dospělosti až do počátku 20. století prozkoumávala pouze okrajově. Až do tohoto období se věnovala pozornost ve výzkumu v první řadě pouze mládí a stáří, kdy se dospělost považovala pouze za přechodnou věkovou etapu mezi těmito obdobími. Výzkumy v této době tvrdily, že rozvíjení psychiky je ukončeno dovršením biologické dospělosti, což bylo považováno za spodní hranici dospělosti. Naopak vrchní hranice byla spojována s projevy tělesného a psychického stáří nebo poklesem výkonnosti. Vzhledem k faktu, že období dospělého nelze vnímat pouze jen jako regresivní proces, vytvořila se potřeba prozkoumat i rozvoj dospělého jedince⁴⁵.

Je zároveň také nutné respektovat, že dospělí jedinci budou vzhledem ke svým pracovním a životním zkušenostem přijímat nové vědomosti kritičtěji, se zřetelem na svá přání, tužby, potřeby i aspirace. Dospělý vstupuje do vzdělávacího procesu z velké části dobrovolně, a tudíž lze předpokládat jistou motivaci a vlastní zájem na jeho dalším rozvoji⁴⁶.

2.2 Specifika vzdělávání dospělých

Vzdělávání dospělých vykazuje svá vlastní specifika oproti vzdělávání mládeže a dětí, a tudíž by mělo probíhat jiným způsobem. Mužík tvrdí, že *„dospělý člověk se snaží být ve výuce aktivní, chce se na ní podílet diskutováním, řešením problémů osobním vystupováním. Pro jeho postup ve výuce je důležitým předpokladem zpětná vazba. Dospělý by měl znát výsledky svého učení, nikoliv až na konci (jako např. vysokoškolský*

⁴⁴ ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 3. vyd. Praha: Portal, 2014, s. 229-329. ISBN 978-80-262-0772-6.

⁴⁵ VACÍNOVÁ, M. Specifika dospělých. In: VETEŠKA, J. *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*. Praha: Educa Service, 2009, s. 111. ISBN 978-80-87306-04-8.

⁴⁶ Tamtéž.

student), ale již v průběhu výuky. Jinými slovy měl by se průběžně dozvídat, zda si v učení (výuce) počíná dobře či chybuje“⁴⁷.

Specifika dospělého jedince, jako předmětu vzdělávání, by se dala dle Mužíka dělit do dvou skupin – na fyziologické a psychické. Fyziologická studie dokazuje, že s přibývajícím věkem činnost senzomotorických a tělesných funkcí sestupnou tendenci. V tomto případě klesá rychlost vnímání a rychlost úkonu, stoupá reakční doba nebo se zvyšuje únava. Další výraznou, tentokrát psychologickou, odlišností dospělých je jiné vnímání a pojetí času, a tudíž následovně i rozdílné hospodaření s ním. Dospělý cítí více zodpovědnosti za plánování svých životních plánů a jedná dle určitého systému hodnot a norem, který je poměrně stabilizován. Pro dospělého člověka se v tuto chvíli, kdy opět nastupuje do procesu výuky, rodí nová životní situace. Pro dospělého je mnohem složitější přizpůsobit soukromý život školním povinnostem⁴⁸.

Diference ve vzdělávání dětí a mládeže a ve vzdělávání dospělých nejsou pouze v oblastech, které jsou dle Mužíka zmiňovány výše, ale též v představě o vzdělávací a výchovné péči. Mládež a děti jsou teoreticky připravováni pro vstup na trh práce, ale tou dobou ještě netuší, jak své osvojené poznatky použijí. Většinou mají minimální nebo nemají žádné informace z praxe, a z toho důvodu není možné, aby po vyučujícím požadovali, aby se zaměřili na oblast, která je pro ně nejvíce problematická. Oproti tomu je dospělý účastník, který znovu vstupuje do vzdělávacího procesu, vybaven svými vlastními praktickými zkušenostmi, a tudíž může požádat o odbornou radu a pomoc při řešení konkrétní záležitosti.

Tabulka 1: Rozdíly ve vzdělávání dětí, mládeže a dospělých

Děti, mládež	Dospělí
<i>„Vzdělávání jako příprava na život</i>	<i>Vzdělávání jako nutný doprovodný jev života</i>
<i>Zaměření na vzdělávací normativy</i>	<i>Zaměření na potřeby účastníka</i>
<i>Učení potencionálního</i>	<i>Učení potřebného</i>
<i>Nápodoba a kontrola chování</i>	<i>Pomoc při řešení profesních a životních problémů.“</i>

Zdroj⁴⁹

⁴⁷ MUŽÍK, J. *Androdidaktika*. 2., přeprac. vyd. Praha: ASPI, 2004. Lidské zdroje, s. 25. ISBN 80-7357-045-9.

⁴⁸ Tamtéž., s. 28.

⁴⁹ Tamtéž., s. 30.

Mezi další fakta, která rozlišují děti, mládež a dospělé, náleží příznivé a nepříznivé vlivy, které ovlivňují proces učení dospělých. Výčet nepříznivých vlivů je u dospělých účastníků vzdělávání rozsáhlejší než výčet vlivů příznivých. Do nepříznivých vlivů se řadí například praktické zkušenosti, stereotypy v myšlení nebo shánění a vyhledávání odpovědi na životní otázky. Mezi vlivy příznivé je zahrnuta kritika sebe sama, osvojování si a třídění nových poznatků a informací nebo vyšší motivace k učení⁵⁰. Detailněji popisuje příznivé i nepříznivé vlivy následující tabulka.

Tabulka 2: Příznivé a nepříznivé vlivy na průběh vyučování a učení dospělých

Nepříznivé vlivy	Příznivé vlivy
<i>„Odlišné názory, které dospělý získal na základě praktických zkušeností, ty mohou způsobovat, že odmítá přijmout prezentovanou učební látku</i>	<i>Kritičnost dospělých zaměřená jak k přijímání poznatku, tak k zaměření vlastního studijního výkonu</i>
<i>Stereotypy v myšlení a jednání způsobují, že dospělý může apriori zamítat nebo přijímat s nedůvěrou řešení problému, které je prováděno ve výuce</i>	<i>Schopnost osvojovat si poznatky v relaci k jiným, snahu třídit informace a vytvářet soustavu poznatků</i>
<i>Dospělý konfrontuje výukovou situaci s komplikovaností reálných vztahů v praktickém životě. To ho vede k tomu, že si není jist svými přístupy a stále více se přesvědčuje, že neexistují obecně platné recepty pracovních postupů</i>	<i>Potřeba sebeuplatnění dospělých je často spojena s vyšší motivací k učení a k aplikaci získaných poznatků</i>
<i>Dospělý často ve výuce hledá odpověď na praktické nebo životní otázky, což často může ústit v utilitarismus. Dospělý člověk žádá ve vyučování pouze poznatky bezprostředně aplikovatelné v praxi, odmítá teoretické vysvětlení a odůvodnění“</i>	

Zdroj⁵¹

2.3 Dospělý jedinec ve formálním vzdělávání

Míra začlenění dospělých osob do formálního vzdělávání se odvíjí od různých na sebe navzájem působících a provázaných faktorů, ke kterým patří především kvalita legislativního prostředí a také kvalita institucionálního prostředí pro formální vzdělávání. Dále je to například také vzdělanostní složení populace a aktuální kvalifikační požadavky na trhu práce. Svou roli hraje také podpora politická a investice do vývoje a rozvíjení odvětví vzdělávání (včetně vzdělávání dospělých) nebo dosažitelná nabídka vzdělávacích

⁵⁰ MUŽÍK, J. *Androdidaktika*. 2., přeprac. vyd. Praha: ASPI, 2004. Lidské zdroje, s. 28-29. ISBN 80-7357-045-9.

⁵¹ Tamtéž., s. 28-29.

možností a příležitostí umožňujících osobnostní a pracovní růst. V neposlední řadě je důležitá rozvinutost takových forem vzdělávání, které vzdělávajícím se umožní sladit jejich pracovní, rodinné a studijní povinnosti.

V České republice je dospělým uchazečům o formální vzdělávání poskytována řada příležitostí, jak se opět začlenit do vzdělávacího procesu. Eventuality formálního vzdělávání poskytovaného školami, jsou legislativně upraveny příslušnými zákony. To znamená školským zákonem a zákonem o vysokých školách⁵². Školský zákon č. 317/2008 Sb. jako jednu ze zásad a cílů vzdělávání (§2, odstavec 1, písmeno h) uvádí: „možnost každého vzdělávat se po dobu celého života při vědomí spoluodpovědnosti za své vzdělávání“⁵³. Jak bylo již výše zmíněno, účast dospělých obyvatel republiky ve formálním vzdělávání je v hlavní míře podmíněna šancemi a schopností zkombinovat toto vzdělávání s dalšími povinnostmi. Proto je zájemcům o vzdělávání nabízena nejen běžná forma denního studia, ale i další varianty jako například večerní, kombinované, dálkové nebo distanční studium. Vzdělání, kterého jedinec dosáhne v těchto formách je rovnocenné se získaným vzděláním v denní formě⁵⁴.

Není snadné monitorovat alespoň přibližně dospělé a jejich účast na dalším vzdělávání. Zdrojem těchto dat je například Šetření o dalším vzdělávání, kterého se účastní i Česká republika. Dle „Výroční zprávy o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice“⁵⁵ došlo po roce 2012 k poklesům účasti na vzdělávání (viz graf 1).

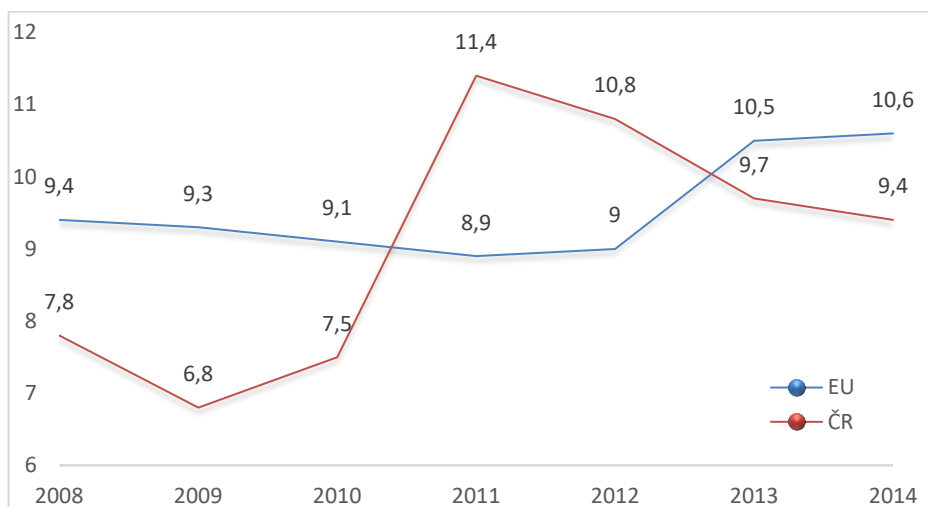
⁵² PŮBALOVÁ, B. *Vzdělávání dospělých v České republice* [online]. © 28. 2. 2018 [cit. 2019-12-05]. Dostupné z: czso.cz/csu/czso/vzdelavani-dospelych-v-ceske-republice-2016

⁵³ Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). § 2 odst. 1 písmeno h, Odklad povinné školní docházky In: *Sbírka zákonů, Česká republika*. 2004, částka 190, s. 10275. Dostupné z: http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=561/2004&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy

⁵⁴ PŮBALOVÁ, B. *Vzdělávání dospělých v České republice* [online]. © 28. 2. 2018 [cit. 2019-12-05]. Dostupné z: czso.cz/csu/czso/vzdelavani-dospelych-v-ceske-republice-2016

⁵⁵ VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016, s. 110-111. ISBN 978-80-262-1026-9.

Graf 1: Podíl dospělých na dalším vzdělávání v ČR a EU v letech 2008–2014 (v %)



Zdroj⁵⁶

2.3.1 Diferenciace dospělých podle schopnosti učit se

Jak bylo zmíněno v předešlé podkapitole, fyziologická studie dokázala, že s narůstajícím věkem senzomotorické i tělesné funkce sestupují. Autorka se tedy rozhodla přiblížit právě i diferenciaci dospělých dle jejich schopnosti učit se, neboť i tato skutečnost je významným faktorem pro úspěšné dokončení jejich dalšího vzdělávání. Bočková uvádí rozdělení skupin dle věku následovně:

Věk 18–30 let

První skupinou jsou tzv. mladí dospělí. Ti mají velké předpoklady pro studium. Vzdělání a studium je pro tuto skupinu prostředkem k dosahování jejich životních cílů.

Věk 30–45 let

Osoby ve věku 30–45 let jsou označovány za tzv. zralé dospělé. Zralí dospělí se obvykle vyznačují jasně vytyčenými cíli, ale zároveň také tendencí tíhnout k prakticismu. Jejich zájem o učení a vzdělávání bývá většinou úzce spojen s pracovním postavením.

⁵⁶ Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2014 In: VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016, s. 112. ISBN 978-80-262-1026-9.

Věk 45–60 let

Třetí skupinu dospělých, kterou tvoří dospělí ve věku 45–60 let, charakterizují bohaté zkušenosti, které jsou nejen životní, ale i pracovní. Dospělí v této kategorii si uvědomují nezbytnost a potřebu hlubšího vzdělání. Charakterizuje je zájem prozkoumat do hloubky například kulturní, filozofické a vědecké problémy. Většinou studují individuálně⁵⁷.

Věk 60 a více let

V poslední věkové skupině už dospělí zpravidla studovat nezačínají. Jedná se většinou spíše o pokračování ve studijních zvyklostech. Udržují si svou duševní svěžest a zároveň si tím udržují i zájem o nové znalosti a vědomosti.

Schopnost a způsobilost učit se je u dospělých ovlivněna nejenom věkem, ale také mnoha dalšími činiteli, jakými jsou například úroveň vzdělání, sociální a rodinné poměry nebo druh profese. Účinek a vliv těchto faktorů může být rozhodně podstatnější než věk. Účast dospělého člověka ve vzdělávání významně ovlivňuje také motivace. Významnými motivy dospělých jsou například potřeba rozvíjet se, sebeuplatnění nebo odstranění vlastních nedostatků. Velmi důležitý je také vliv nároků ze zaměstnání a rodiny.⁵⁸

Detailněji se motivací ke vzdělávání autorka věnuje v poslední kapitole teoretické části této diplomové práce.

⁵⁷ BOČKOVÁ, V. *Celoživotní vzdělávání - výzva nebo povinnost?*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2000. Texty k otevřenému a distančnímu vzdělávání, s. 17. ISBN 80-244-0155-x.

⁵⁸ Tamtéž, s. 17-18.

3 MOTIVACE A BARIÉRY DOSPĚLÝCH VE VZDĚLÁVÁNÍ

V poslední kapitole teoretické části diplomové práce se autorka zabývá z velké části motivací, která je jednou z psychologických charakteristik postojů dospělých a která se zároveň podstatně týká oblasti dalšího formálního vzdělávání dospělých, neboť ovlivňuje dospělého jedince pro jeho vstup do školního režimu. Vágnerová definuje motivaci a motivy jako „*faktory, které aktivizují lidské chování, zaměřují je na určitý cíl a v tomto směru je udržují po určitou dobu. Takto navozené jednání směřuje k uspokojení určité potřeby*“⁵⁹.

Dle toho, odkud motivace vychází, je dělena na motivaci vnější a motivaci vnitřní.

Vnitřní motivace je stav, kdy jedinec vykonává určitou činnost s cílem svého vlastního uspokojení.

Vnější motivace je naopak stav, kdy jedinec vykonává svou činnost pod nátlakem a vlivem vnějších činitelů, mezi které se například řadí udržení si své pracovní pozice nebo materiální odměna⁶⁰.

Platí zde však skutečnost, že motivace vnitřní je účinnější než motivace vnější⁶¹. Do vnitřní motivace nepochybně patří i sebemotivace. Tu uvádí Mužík ve své publikaci o didaktice dospělých, která je zaměřena na profesní vzdělávání. Uvádí, že sebemotivace dospělého jedince vzbuzuje sílu k učení. Dospělý v sobě vzbuzuje svou individuální taktikou vlastní motivaci. Nejčastěji to bývá autosugesce pro příklad taková, kdy si dospělý říká, že když to zvládli jiní, musí to zvládnout také. Neexistuje k učení lepší motivace nežli úspěch⁶².

Třetí kapitola této práce obsahuje charakteristiku motivace (ke vzdělávání), motivaci dospělých k dalšímu formálnímu vzdělávání, a v poslední části této kapitoly jsou nastíněny také bariéry, se kterými se dospělí při svém vstupu do dalšího formálního vzdělávání potýkají.

⁵⁹ VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004, s. 168. ISBN 80-246-0841-3.

⁶⁰ *Jak efektivně zvýšit motivaci zaměstnanců?* [online]. 15. 2. 2019 [cit. 2019-11-14]. Dostupné z: <https://www.webrangers.cz/motivace-zamestnancu/>

⁶¹ *Obecná teorie motivace* [online]. [cit. 2019-11-14]. Dostupné z: https://snncls.cz/wp/wp-content/uploads/file/Motivace_Moos.pdf

⁶² MUŽÍK, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus, 2005, s. 9. ISBN 80-7238-220-9.

3.1 Charakteristika motivace

Průběh vzdělávání dospělých oproti počátečnímu vzdělávání má, mimo rozdíly uváděné v předchozích kapitolách, i následující rozdíl, kterým je právě řešená a zkoumaná motivace. Převážná část mladších žáků se účastní vzdělávacího procesu především z donucení, avšak dospělí vstupují do dalšího vzdělávání nepovinně a dobrovolně. Nejedyn dospělý si dokáže představit, jaká rizika a nástrahy ho čekají při návratu do školního prostředí. I z tohoto důvodu je pro dospělé nutná alespoň minimální motivace, která je k tomuto kroku dovede. Tato kapitola charakterizuje pojem motivace, která ve spojení se vzděláváním dospělých vede kroky v životě jakéhokoli jedince.

Motivace dle Palána je „*dynamický intrapsychický proces, v němž vzájemné vztahy podnětů (motivace vnitřní) a prostředí (motivace vnější) vytvářejí napětí, soustředění a zaměření aktivity, která po rozhodovacím procesu vede k cíli. Vzájemný vztah a souhrn hybných faktorů (motivů, pohnutek), které podmiňují a energizují lidské jednání v určité situaci*“⁶³. V souvislosti s pojmem motivace se spojuje i pojem motiv. Velké množství autorů, jako například Palán, Říčan či Vágnerová, považují motiv a motivaci za dva zcela rozdílné pojmy. Vágnerová uvádí, že motivy lze interpretovat jako individuální příčiny určitého chování, které jedinci dává smysl. Dále tvrdí, že chování jedince ovlivňují motivy vědomé a nevědomé, které mohou působit samostatně nebo také obě složky společně. Motivory určují také směr nebo průběh určitého chování, intenzitu aktivity a délku jejího trvání. V motivaci se zrcadlí psychický stav jedince, ale také na ni působí i vlivy prostředí. V rámci vzájemného působení vnitřních a vnějších motivů vznikají aktuální motivy. Z pohledu vnitřního podnětu je zdrojem motivu potřeba, která je impulzem k danému jednání. Oproti tomu z pohledu vnějšího prostředí působí motivačně pobídka, což znamená vnější podnět označovaný jako incentiva, který podněcuje vznik potřeby a z ní vyplývající motiv⁶⁴.

Dle Říčana se motivy dají třídit rozmanitými způsoby, avšak počátek by měl být od primárních biologických potřeb, které, jak tvrdí, mají všichni jedinci stejné. Jejich podskupinou jsou pozitivní potřeby, k jejichž uspokojení dojde díky patřičnému předmětu nebo objektu, mezi které patří například potraviny, oděv i lidé. K pozitivním

⁶³ PALÁN, Z. *Lidské zdroje: výkladový slovník*. Praha: Academia, 2002, s. 125. ISBN 80-200-0950-7.

⁶⁴ VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004, s. 168. ISBN 80-246-0841-3.

potřebám Říčan řadí také potřeby negativní. K uspokojení je naopak nutné se vyvarovat nežádoucímu objektu i stavu. Sem je zahrnuta potřeba bezpečí nebo potřeba klidu pro spánek atd. Druhou kategorií primárních potřeb jsou psychologické potřeby. I když jsou biologicky zakořeněny, jsou zároveň formovány učením. Patří sem převážně sociální potřeby vztahující se k druhým lidem, jako například potřeba autonomie, agrese, potřeba být s druhými lidmi a péče o ně. V neposlední řadě to může být také potřeba vyniknout. Z psychologických potřeb vychází i motivy sekundární, které jsou často odvozovány od potřeb biologických. Mezi tyto motivy se řadí potřeba peněz, za něž si lze obstarat potravu a zdraví⁶⁵.

Další autor zabývající se motivy je také Beneš. Ten uvádí typologii motivů následovně:

- *„sociální kontakt – účastníci se snaží navázat nebo rozvinout kontakty, hledají akceptaci druhých, mají potřebu skupinových aktivit,*
- *sociální podněty – účastníci se snaží o získání prostoru nezatěžovaného každodenními frustracemi,*
- *profesní důvody – zajištění nebo rozvoj vlastní pozice v zaměstnání,*
- *participace na politickém, hlavně komunálním životě – zlepšení svých schopností účasti na komunálních záležitostech,*
- *vnější očekávání – účastník následuje doporučení zaměstnavatele, přátel nebo poradenských služeb,*
- *kognitivní zájmy – motivace odpovídá klasické představě o vzdělávání dospělých, která vycházela z vlastní hodnoty znalostí a jejich získávání.“⁶⁶*

Zdeněk Palán ve své publikaci poukazuje také na další dva druhy motivace, a to na motivaci pozitivní a motivaci negativní. Do motivace pozitivní Palán řadí zvědavost, vůli něco dokázat, radost z úspěchu nebo předsevzetí. Tuto motivaci umocňuje i pocit vnitřního uspokojení. Zároveň se mění s věkem, neboť si dospělý člověk postupně přesněji uvědomuje, co se od něho očekává, své cíle učení a jeho přístup je dán spíše cílevědomostí. Motivace je zároveň také jedním ze znaků efektivnosti studijního procesu.

⁶⁵ ŘÍČAN, P. *Psychologie: příručka pro studenty*. Vyd. 2., dopl. Praha: Portál, 2008, s. 179-186. ISBN 978-80-7367-406-9.

⁶⁶ BENEŠ, M. *Andragogika*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada), s. 106. ISBN 978-80-247-4824-5.

Důležitá je i ta skutečnost, že učení dospělých zpravidla neprobíhá se záměrem uspokojit potřebu poznání, ale z nezbytnosti řešit určité problémy. Oproti pozitivní motivaci stojí motivace negativní. Tato motivace je méně účinná, neboť se jedná o motivování strachem. Toto tvrzení je však spíše teoretické, neboť je motivující spíše síla radosti z úspěchu, která je oslabována obavami z neúspěchu⁶⁷.

U osob z různých věkových kategorií je nutností věnovat pozornost i rozdílným motivacím k sebevzdělání a odlišným schopnostem se vzdělávat. Lidé by si měli uvědomovat a uznávat potřebu se celoživotně vzdělávat, neboť pouze díky této skutečnosti budou ke vzdělávání pozitivně motivováni. To znamená pochopit evoluci společnosti a přijmout zodpovědnost za rozvoj své vlastní osobnosti sebevzděláváním. Z hlediska psychologických charakteristik vzdělávajících se osob a psychodidaktických charakteristik vzdělávacího procesu je nezbytnost zkoumat způsobnost vzdělávat se ve vztahu k věku člověka, zabývat se vyhledáváním ideálních vzdělávacích postupů, ale také tím, jak zajistit efektivnost výsledků vzdělávacích aktivit atd.⁶⁸.

3.2 Motivace dospělých k dalšímu formálnímu vzdělávání

Vůle k návratu do procesu dalšího formálního vzdělávání je řízena, jak autorka v této práci zmiňuje, vlastní potřebou. Člověk jakožto člen učící se společnosti je veden k celoživotnímu vzdělávání a zdokonalování se. Avšak v průběhu života jsou na jedince kladeny nároky v oblasti například rodinné, pracovní nebo i veřejné. V současnosti, kdy prochází společnost nepřetržitým vývojem a podmínky pro život se mění, je další vzdělávání a rozšiřování si znalostí považováno za nezbytnost. Ať je už důvodem pro zvyšování si úrovně vzdělání cokoli, vždy je dospělý veden určitým motivem. Z tohoto důvodu věnuje autorka podkapitolu motivaci dospělých k dalšímu formálnímu vzdělávání, jakožto nejvýznamnějšímu faktoru ovlivňujícímu vzdělávání dospělých.

Palán uvádí, že motivace ke vzdělávání je „*mechanismus podnětů, které podmiňují lidské jednání*“⁶⁹. Zároveň je také základní podmínkou aktivní účasti ve vzdělávání, a i zde působí stejné motivy, které byly zmíněny v charakteristice výše. Tato

⁶⁷ PALÁN, Z. *Lidské zdroje: výkladový slovník*. Praha: Academia, 2002, s. 126. ISBN 80-200-0950-7.

⁶⁸ BOČKOVÁ, V. *Celoživotní vzdělávání - výzva nebo povinnost?*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2000. Texty k otevřenému a distančnímu vzdělávání, s. 13. ISBN 80-244-0155-x.

⁶⁹ PALÁN, Z. *Lidské zdroje: výkladový slovník*. Praha: Academia, 2002, s. 125. ISBN 80-200-0950-7.

motivace se dělí na „*habituální (pohnutky odvozené od postojů získaných dříve)* a *aktuální (momentální krátkodobé motivy – strach z uplatnění na trhu práce)*“⁷⁰.

Motivaci ke vzdělávání je nutno chápat jako soubor rozmanitých a vzájemně se ovlivňujících motivů. Je dokázáno, že úspěchy při studiu zintenzivňují a stabilizují výkonnostní studijní motivaci. Naopak neúspěchy nebo přehnané požadavky motivaci snižují a vyvolávají trému⁷¹.

Podle výzkumu Rabušicové a Rabušice, který prováděli v roce 2008, se pouze 9 % všech dotazovaných respondentů vrátilo do vzdělávacího procesu. Toto číslo nebylo pro vzdělávání dospělých v České republice nijak pozitivní. Kromě celkového množství respondentů, kteří se vzdělávali nebo vzdělávají, ukazuje také dělení respondentů dle stupně dosaženého vzdělání, kterého dosáhli díky dalšímu vzdělávání. Tento výzkum byl zaměřen i na skutečné druhy motivace, které dospělí uvádějí. Nejčastějším motivem, který se u dotazovaných respondentů objevoval, byl motiv zlepšit si své pracovní uplatnění. Tuto variantu uvedlo 53 % dotázaných.

Dalšími důvody byla například pro 23 % respondentů touha po osobním rozvoji nebo požadavek od zaměstnavatele. Tento motiv zvolilo 17 % respondentů, jakožto důvod pro návrat do dalšího formálního vzdělávání. Výsledky se samozřejmě dále rozlišují dle věkových skupin⁷².

Oproti tomu průzkum Adult Education Survey 2016 uvádí důvody účasti na formálním vzdělávání následovně:

- „*získat osvědčení,*
- *zlepšit kariérní vyhlídky,*
- *prohloubit znalosti/dovednosti v oblasti, která mě zajímá,*
- *zlepšit vyhlídky na změnu práce,*
- *získat znalosti/dovednosti užitečné v každodenním životě,*
- *potkat nové lidi,*
- *vykonávat lépe svou práci,*
- *snížit pravděpodobnost ztráty zaměstnání,*

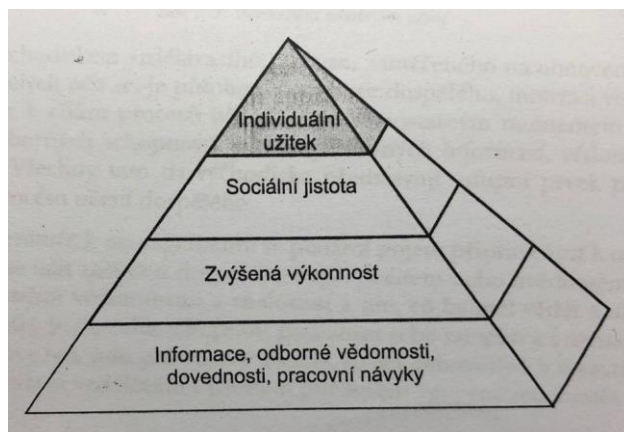
⁷⁰ PALÁN, Z. *Lidské zdroje: výkladový slovník*. Praha: Academia, 2002, s. 125. ISBN 80-200-0950-7.

⁷¹ Tamtéž.

⁷² RABUŠICOVÁ, M. a L., ed. *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 48-50. ISBN 978-80-210-4779-2.

- *musel/a jsem se účastnit,*
- *začít své vlastní podnikání.*⁷³

Obrázek 2: Pyramida motivace učení



Zdroj⁷⁴

3.3 Bariéry ve vzdělávání

Návrat do vzdělávacího procesu neposkytuje pouze výhody, jakými jsou například docílení vyššího vzdělání, rozšíření či získání nových informací nebo značnou konkurenceschopnost na trhu práce. Přináší též již dříve zmiňovaný nedostatek času na rodinu, absenci v zaměstnání, ztrátu volného času nebo omezení svých osobních zájmů. Ztížené vzdělávání mohou mít dospělí v pokročilejším věku kvůli jejich zdravotnímu stavu. Mohou se potýkat například se zhoršeným zrakem, sluchem či sníženou pohyblivostí. Autorka se v této podkapitole zabývá právě konkrétními překážkami a bariérami, se kterými se mohou před vstupem nebo v průběhu dalšího formálního vzdělávání dospělí jedinci potýkat.

Rozmach celoživotního vzdělávání a jeho následná realizace přichází do styku i v současné době s nemalými překážkami. Překážky mohou být ze strany vzdělávajících organizací a samotného vzdělávání, nebo ze strany účastníka vzdělávání. Bočková uvádí

⁷³ PŮBALOVÁ, B. *Vzdělávání dospělých v České republice: Výstupy z šetření Adult Education Survey 2016* [online]. 28. 02. 2018 [cit. 2019-12-29]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/vzdelavani-dospelych-v-ceske-republice-2016>

⁷⁴ MUŽÍK, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus, 2005, s. 10. ISBN 80-7238-220-9.

bariéry v postojích ke vzdělávání, v dostupnosti vzdělávání a v neposlední řadě také v organizaci vzdělávání.

Postoje ke vzdělávání

Bohužel i v dnešní moderní společnosti je v povědomí lidí vzdělávání zakódováno jako aktivita dětí a mládeže, tudíž je vzdělávání dospělých stále považováno za něco mimořádného. Nepatrnou výjimkou je vzdělávání spojené s dosažením nových kvalifikací. Z pohledu Bočkové je známým faktem, že každá společenská vrstva má svůj postoj a vztah k celoživotnímu vzdělávání, a proto se do něj začleňují v různé míře. Již v roce 2000 uvádí v účasti na vzdělávání existenci rozdílů mezi mladšími a staršími jedinci, muži a ženami nebo mezi zaměstnanci s nižším a vyšším formálním vzděláním⁷⁵.

Dostupnost vzdělávání

Další bariérou celoživotního vzdělávání je dostupnost vzdělávání, která zasahuje do životů především věkově starší skupiny. Právě tuto kategorii potenciálních studentů omezují jak pracovní, tak i rodinné povinnosti, ale také nedostatek volného času, který by mohli svému dalšímu rozvoji věnovat.

Organizace vzdělávání

Možnost vzdělávání je převážně soustředěna do větších měst. Účastníci vzdělávání jsou vázáni na dojíždění, které může zatěžovat nejen je samotné fyzicky, ale také finančně či časově. Touto skutečností jsou znevýhodněni lidé žijící daleko od výše zmiňovaných velkých měst nebo lidé vyššího věku⁷⁶.

Z pohledu účastníka vzdělávání se, dle Crossové, dají bariéry rozvrhnout do tří skupin:

- „*situační bariéry*,
- *institucionální bariéry*,
- *osobnostní bariéry*.“⁷⁷

⁷⁵ BOČKOVÁ, V. *Celoživotní vzdělávání - výzva nebo povinnost?*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2000. Texty k otevřenému a distančnímu vzdělávání, s. 12-13. ISBN 80-244-0155-x.

⁷⁶ BOČKOVÁ, V. *Celoživotní vzdělávání - výzva nebo povinnost?*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2000. Texty k otevřenému a distančnímu vzdělávání, s. 13. ISBN 80-244-0155-x.

⁷⁷ CROSS, K. P. In: RABUŠICOVÁ, M. a L., ed. *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 98. ISBN 978-80-210-4779-2.

Situační bariéry

Situační bariéry vycházejí z aktuálního stavu potenciálního účastníka vzdělávání, kterými mohou být nedostatek času, špatná doprava z místa bydliště do místa vzdělávací instituce nebo také nedostatek peněz⁷⁸.

Institucionální bariéry

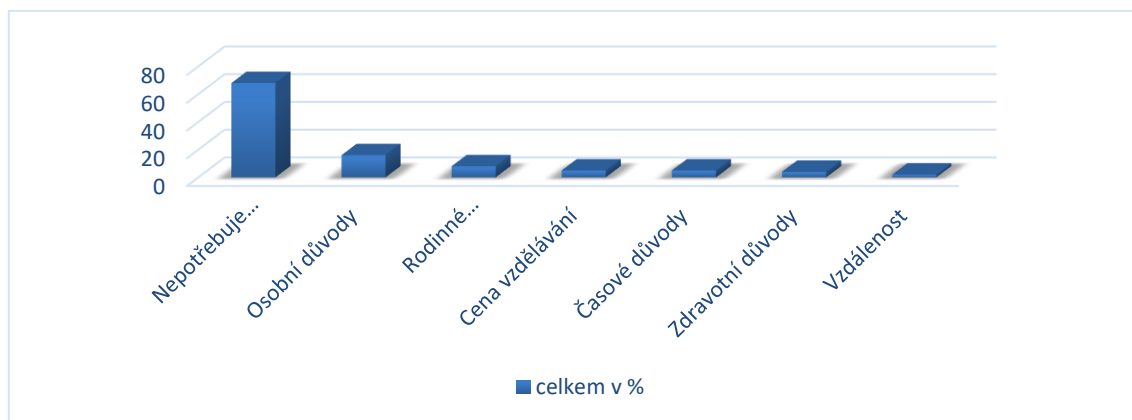
Mezi institucionální bariéry se řadí například nedostatek vhodných vzdělávacích programů nebo nevyhovující rozvrh hodin.

Osobnostní bariéry

Třetí skupina bariér se vztahuje k názorům a přístupům k sebevímání se jako učícího se jedince – studenta. Jednotlivec se může obávat toho, že je příliš starý na to, aby se šel znovu učit nebo nemusí věřit sám sobě, že učení znovu ve svém věku zvládne⁷⁹.

Zkoumáním bariér se zabývají například projekty BADED nebo KOOPERACE⁸⁰. Nejčastější bariéry a důvody neúčasti v dalším formálním vzdělávání zobrazuje následující graf.

Graf 2: Nejčastější důvody neúčasti v dalším vzdělávání



Zdroj⁸¹

⁷⁸ CROSS, K. P. In: RABUŠICOVÁ, M. a L., ed. *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 98. ISBN 978-80-210-4779-2.

⁷⁹ Tamtéž.

⁸⁰ VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016, s. 113. ISBN 978-80-262-1026-9.

⁸¹ PŮBALOVÁ, B. *Vzdělávání dospělých v České republice* [online]. 28. 02. 2018 [cit. 2019-12-25]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/vzdelavani-dospelych-v-ceske-republice-2016>

PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Jak již zmiňovala autorka v úvodu této diplomové práce, hlavním cílem je prozkoumat problematiku motivace dospělých v dalším formálním vzdělávání, která doprovází dospělé jedince zpět do školních lavic a bariér, které jim v návratu naopak brání. V teoretické části byly představeny poznatky z odborných zdrojů, na které tato část navazuje odborným kvantitativním výzkumem zaměřeným na Pardubický kraj.

4.1 Cíl výzkumu

Na počátku tohoto výzkumného šetření bylo třeba určit výzkumný problém a také cíl výzkumu. Cílem výzkumu je charakteristika a analýza problematiky motivace a bariér, které doprovázejí dospělého jedince při návratu do školských institucí v rámci dalšího formálního vzdělávání. Po stanovení výzkumného cíle bylo na řadě vytyčení hypotéz. Autorka se rozhodla pro následující čtyři hypotézy.

H1: „Respondentů, kteří se během svého života neúčastnili a aktuálně ani neúčastní dalšího formálního vzdělávání, je ve výzkumném vzorku více než respondentů, kteří se této formy studia účastnili nebo aktuálně účastní.“

H2: „Nejčastějším motivem respondentů, proč začít znovu studovat, je dosažení vyšších příjmů.“

H3: „Nejčastěji uváděným důvodem neúčasti v dalším formálním vzdělávání byly rodinné povinnosti.“

H4: „Bariéra nedostatku času na studium se v odpovědích respondentů vyskytuje častěji než finanční zátěž.“

Klíčovým úkolem šetření je odhalit, zda se předem stanovené hypotézy potvrdily nebo nikoli.

4.2 Výzkumná metoda

Pro realizaci tohoto šetření si autorka vybrala kvantitativní metodu výzkumu zprostředkovanou převážně elektronickými anonymními dotazníky na dané téma, neboť

právě takto lze získat nejvíce respondentů za požadovaný, relativně krátký, čas. Autorka se rozhodla pro sestavení méně obsáhlého dotazníku, neboť z předešlých zkušeností vyšlo najevo, že právě kratší dotazník má vyšší procento návratnosti i správnosti. Dotazník byl strukturován do 10 otázek, které jsou analytické, filtrační, dichotomické, trichotomické, alternativní, výčtové, uzavřené nebo polouzavřené. Otázky autorka sestavovala dle inspirace v odborných zdrojích, při výzkumech dalších autorů na toto téma. Analytické otázky obsahoval dotazník tři, které identifikovaly dotazované dospělé osoby. První z nich byla otázka č. 1 zkoumající pohlaví respondentů, dále to byla otázka č. 2, zabývající se nejvyšším dosaženým vzděláním respondentů a jako poslední otázka č. 10, která byla zaměřena na věk respondentů. Filtrační otázkou byla otázka č. 4, která se zabývala účastí na dalším formálním vzdělávání, zda se respondenti účastnili nebo v tuto chvíli účastní, či nikoli. Pokud se účastnili nebo stále účastní, dále se jich týkaly otázky č. 6 (Jaký byl Váš hlavní důvod začít znovu studovat?), č. 7 (Co vnímáte při Vašem studiu jako problém/bariéru?), č. 8 (Způsob financování vzdělávání) a č. 9 (Dokončil/a jste úspěšně své další formální vzdělávání?). V případě, že se respondenti neúčastnili nebo neúčastní dalšího formálního vzdělávání, týkala se jich po filtrační otázce otázka č. 5, která zkoumala skutečnost, z jakého důvodu se po nástupu do zaměstnání nezúčastnili nebo neúčastní dalšího formálního vzdělávání. Otázky č. 1 (Pohlaví), č. 2 (Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?), č. 3 (Přemýšlel/a jste někdy po Vašem nástupu do zaměstnání, že si zvýšíte své dosažené vzdělání?), č. 4 (Jste účastníkem nebo jste se zúčastnil/a po nástupu do zaměstnání školského vzdělávání?) a č. 10 (Váš věk) se týkaly všech respondentů. Dalším typem otázek byly otázky výčtové. Jednalo se o otázku č. 5 (Z jakého důvodu jste se po nástupu do zaměstnání nezúčastnil/a nebo neúčastníte školského vzdělávání?) a o otázku č. 7 (Co vnímáte při Vašem studiu jako problém/bariéru?). Zde respondenti mohli zvolit oproti zbylým otázkám více odpovědí, což v tomto případě byla možnost volby až 3 odpovědí. Otázky č. 2 (Vaše nejvyšší dosažené vzdělání), č. 3 (Přemýšlel/a jste někdy po Vašem nástupu do zaměstnání, že si zvýšíte své dosažené vzdělání?), č. 6 (Jaký byl Váš hlavní důvod začít znovu studovat?) a č. 8 (Způsob financování vzdělávání) byly otázkami alternativními, kde respondenti mohli naopak vybírat pouze jednu z uvedených variant. V neposlední řadě se v dotazníku objevuje také dichotomická a trichotomická otázka. Dichotomickou je otázka č. 4 (Jste účastníkem nebo jste se zúčastnil/a po nástupu do zaměstnání školského vzdělávání?), která je zároveň výše uvedenou otázkou filtrační.

Otázkou trichotomickou je otázka č. 9 (Dokončil/a jste úspěšně své další formální vzdělávání?). Dále lze také rozdělit otázky do dvou skupin, a to na uzavřené a polouzavřené. Mezi uzavřené, kde respondenti nemohli doplnit i svou variantu odpovědi, pokud si z uvedených nevybral tu optimální pro svou situaci, se řadí otázky č. 1 (Pohlaví), č. 2 (Vaše nejvyšší dosažené vzdělání), č. 3 (Přemýšlel/a jste někdy po Vašem nástupu do zaměstnání, že si zvýšíte své dosažené vzdělání?), č. 4 (Jste účastníkem nebo jste se zúčastnil/a po nástupu do zaměstnání školského vzdělávání?), č. 9 (Dokončil/a jste úspěšně své další formální vzdělávání?) a č. 10 (Váš věk). Naopak do polouzavřených, kde autorka dala prostor i pro vlastní odpověď respondentů, spadají otázky č. 5 (Z jakého důvodu jste se po nástupu do zaměstnání nezúčastnil/a nebo neúčastníte školského vzdělávání?), č. 6 (Jaký byl Váš hlavní důvod začít znovu studovat?), č. 7 (Co vnímáte při Vašem studiu jako problém/bariéru?) a č. 8 (Způsob financování vzdělávání).

Atribut povinnosti byl určen pouze pro zásadní otázky. Bylo tomu tak vzhledem ke skutečnosti, že se dotazník dále filtroval otázkou o účasti a neúčasti v dalším formálním vzdělávání. Jedná se o otázky č. 1 (Pohlaví), č. 2 (Vaše nejvyšší dosažené vzdělání), č. 3 (Přemýšlel/a jste někdy po Vašem nástupu do zaměstnání, že si zvýšíte své dosažené vzdělání?), č. 4 (Jste účastníkem nebo jste se zúčastnil/a po nástupu do zaměstnání školského vzdělávání?) a č. 10 (Váš věk).

Vzhledem k dobrovolnosti vyplnění dotazníku, na základě přímého odkazu rozesílaného určitým cílovým respondentům, autorka nevyžívala odpovědi typu „Nevím/Nechci odpovědět.“ Pokud někdo nechtěl odpovídat, mohl svobodně dotazník uzavřít a opustit, k čemuž došlo v 17 % případů. Autorce šlo tímto záměrem o validitu odpovědí. Díky této výzkumné metodě mohla autorka získat všechny důležité kvantitativní údaje potřebné pro svůj následující výzkum.

4.3 Průběh výzkumu

Po jeho vytvoření byl formulář s dotazníkem vyzkoušen předem na několika cílových respondentech, hlavně kvůli porozumění termínu další formální vzdělávání, se kterými autorka následně vedla rozhovor ohledně obsahu dotazníku. Bylo důležité zjistit, jak respondenti rozumí pokládaným otázkám a pojmům, které dotazník obsahoval. Jak

autorka předpokládala, tomuto pojmu dotázaní nerozuměli, proto bylo do úvodního textu přidáno vysvětlení, o jaké vzdělávání se jedná. Zároveň byly přidány další možné odpovědi v některých otázkách a kompletní otázka týkající úspěšného nebo neúspěšného dokončení vzdělání. Tomuto kroku následovalo distribuování dotazníků mezi nejmenované technologicky zaměřené společnosti v Pardubickém kraji. Autorčíným záměrem zároveň bylo, aby se dotazníky dostaly k respondentům nejen na řídicích pozicích, ale také mezi různé další kategorie zaměstnanců v rámci celé hierarchie společností. Oficiální dotazníkové šetření probíhalo od středy 18. prosince 2019 do pondělí 6. ledna 2020, kdy byl vyplněn poslední dotazník. Autorka zprostředkovala 360 dotazníků, které mohli vyplnit pouze ti respondenti, kteří obdrželi přímý odkaz na webových stránkách, kde byl dotazník zveřejněn. Z celkového počtu 360 dotazníků bylo 17 % otevřeno a nedokončeno a po detailnější analýze následně ještě dalších 6 % vyřazeno, vzhledem k nedodržení kritérií u jednotlivých otázek. Právě při této analýze si autorka všimla skutečnosti, že z těchto dvaceti vyřazených dotazníků jich chybně vyplnilo 19 žen a 1 muž. Dohromady bylo tedy z celkového počtu 360 dotazníků 82 chybných. Pro výzkum bylo možné využít 77 % (tedy 278) vyplněných dotazníků, což autorka považuje za velmi příznivou skutečnost pro tento kvantitativní výzkum. V tomto typu výzkumného šetření se vždy musí počítat se skutečností, že návratnost i správnost vyplněných dotazníků nemusí být a není vždy 100 %. Dotazník byl sestaven tak, aby u něj respondenti nestrávili zbytečně dlouhý čas. Dle statistiky dotazníku se čas strávený vyplňováním dotazníku pohyboval převážně mezi 1–5 minutami. Méně, než jednu minutu trávilo vyplňováním dotazníku 11 % respondentů, 1–2 minuty strávilo u dotazníku 38 % respondentů a 42 % dotázaných trvalo vyplnit dotazník 2–5 minut. Zbylým 9 % to trvalo déle než 5 minut. Po získání potřebného počtu responzí si autorka z internetového portálu přesunula odpovědi respondentů do excelového souboru, určila potřebný procentuální rozdíl výsledků dotazníkového šetření u hypotéz a začala zpracovávat následující výzkumné šetření.

4.4 Výzkumné šetření

Výzkumný vzorek tohoto dotazníkového šetření tvořili dospělí od 18 let, kteří jsou zaměstnání v rámci skoro celé hierarchie výše zmíněných nejmenovaných technologicky

zaměřených firem v Pardubickém kraji, od dělnických po manažerské pozice. Jak bylo nastíněno v předešlé podkapitole, z celkového počtu 360 dotazníků bylo pro výzkum možné použít 278 správně vyplněných dotazníků.

Pohlaví:

První otázka tohoto dotazníku se zabývala pohlavím všech zúčastněných respondentů. Dle konečné statistiky se dotazníkového šetření zúčastnilo 173 žen, tedy 62,2 % a 105 mužů, tedy 37,8 % z celkového využitelného výzkumného vzorku.

Vaše nejvyšší dosažené vzdělání:

V druhé výzkumné otázce respondenti uváděli své aktuálně nejvyšší dosažené vzdělání. Vybírat si mohli z následujících možností. Vysokoškolského vzdělání dosáhlo 47 % osob a vyššího odborného vzdělání 9,4 % respondentů. Vzdělání s maturitou na středním odborném učilišti a střední odborné škole získalo 33,8 % jedinců, vzdělání bez maturity na středním odborném učilišti a střední odborné škole 9,4 % osob a pouze se základním vzděláním na základní škole skončilo 0,4 % dotázaných jedinců.

Přemýšlel/a jste někdy po Vašem nástupu do zaměstnání, že si zvýšíte své dosažené vzdělání?

Ve třetí otázce dotazníkového šetření se stále ještě všichni respondenti zamýšleli, zda někdy po jejich nástupu do zaměstnání přemýšleli nad tím, že si zvýší své aktuálně nejvyšší dosažené vzdělání. 30,6 % dotázaných odpovědělo, že určitě ano a dalších 24,8 % jedinců uvedlo, že nad touto variantou spíše přemýšlelo. Oproti tomu 29,1 % respondentů o této skutečnosti spíše nepřemýšlelo a 15,5 % by si své nejvyšší vzdělání ne zvýšilo určitě.

Jste účastníkem nebo jste se zúčastnil/a po nástupu do zaměstnání školského vzdělávání?

Ve čtvrté otázce zjišťovala autorka jeden z nejdůležitějších údajů tohoto dotazníkového a výzkumného šetření, a to ten, zda se dotázaní respondenti účastnili/účastní nebo neúčastnili a ani aktuálně neúčastní po nástupu do zaměstnání dalšího formálního vzdělávání. Zde byly výsledky téměř vyrovnané, neboť 45,3 %

účastníků šetření se dalšího formálního vzdělávání účastnilo a 54,7 % nikoli. Tato otázka přináší také výsledky pro první hypotézu.

H1: Respondentů, kteří se během svého života neúčastnili a aktuálně ani neúčastní dalšího formálního vzdělávání, je ve výzkumném vzorku více než respondentů, kteří se této formy studia účastnili nebo aktuálně účastní.

Tabulka 3 znázorňuje celkový a procentuální výsledek čtvrté otázky dotazníkového šetření, díky kterému bude hypotéza potvrzena nebo vyvrácena. Z celkového počtu 278 respondentů se 126 dotázaných účastnilo nebo stále účastní dalšího formálního vzdělávání a 152 dotázaných se naopak dalšího formálního vzdělávání neúčastnilo.

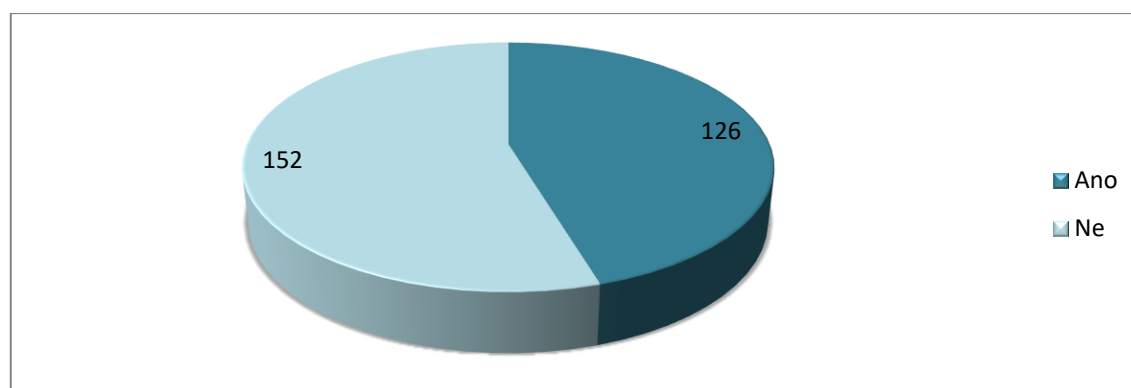
Tabulka 3: Účast respondentů v dalším formálním vzdělávání

Jste účastníkem nebo jste se zúčastnil/a po nástupu do zaměstnání školského vzdělávání?	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	126	45,3 %
Ne	152	54,7 %
Suma	278	100 %

Zdroj⁸²

Na základě této tabulky byl vytvořen graf níže (Graf 3: Účast respondentů v dalším formálním vzdělávání), který graficky znázorňuje a dokazuje nevelký rozdíl mezi oběma odpověďmi.

Graf 3: Účast respondentů v dalším formálním vzdělávání



Zdroj⁸³

⁸² Autorka práce, 2020 (vlastní šetření).

⁸³ Autorka práce, 2020 (vlastní šetření).

Tato hypotéza se potvrdí v případě, že se této formy studia neúčastní nadpoloviční většina respondentů. Vzhledem ke skutečnosti, že účastníků dalšího formálního vzdělávání bylo o 9,4 % méně, se tato hypotéza **potvrdila**.

Z jakého důvodu jste se po nástupu do zaměstnání neúčastnil/a nebo neúčastníte školského vzdělávání?

Pátá otázka se týkala důvodů, kvůli kterým se výše uvedených 54,7 % respondentů, dle otázky výše, po nástupu do zaměstnání dalšího formálního vzdělávání neúčastnilo nebo neúčastní. Finanční důvody uvedlo 19,4 % osob, zdravotní důvody 3,1 % osob a časovou náročnost 51,9 % jedinců. Rodinné povinnosti zabránily účasti v dalším formálním vzdělávání 26,9 % osob, nedostačující podpora ze strany zaměstnavatele se postarala o neúčast u 6,9 % dotázaných, negativní předchozí zkušenosti bránily 9,4 % respondentů a vzdálenost školy od trvalého bydliště byla důvodem neúčasti u 10 % osob. V neposlední řadě 46,9 % postačilo jejich dosud dosažené vzdělání a možnost jiné odpovědi využilo 20 % dotázaných. V této možnosti se objevovaly odpovědi jako například těhotenství, vlastní pohodlnost a lenost i odrazování rodiči. Pro někoho už další formální vzdělávání nemá pro život přidanou hodnotu, mají vlastní firmu, stále váhají nebo myslí si, že vzdělání nezaručí lepší práci. Někteří také uváděli, že by nikdy neupřednostnili další formální vzdělávání před svou rodinou nebo už nechtějí měnit svůj komfort za stres se studiem. Tato otázka tvoří základnu pro hypotézu č. 3. Responze této otázky nedávají dohromady 100% celek, neboť respondenti uváděli až tři odpovědi.

H3: Nejčastěji uváděným důvodem neúčasti v dalším formálním vzdělávání byly rodinné důvody.

Tato otázka i hypotéza se týkaly pouze respondentů, kteří uvedli, že se dalšího formálního vzdělávání neúčastnili ani právě neúčastní. Tabulka 4 znázorňuje odpovědi dotázaných na otázku, z jakého důvodu se dalšího formálního vzdělávání neúčastnili.

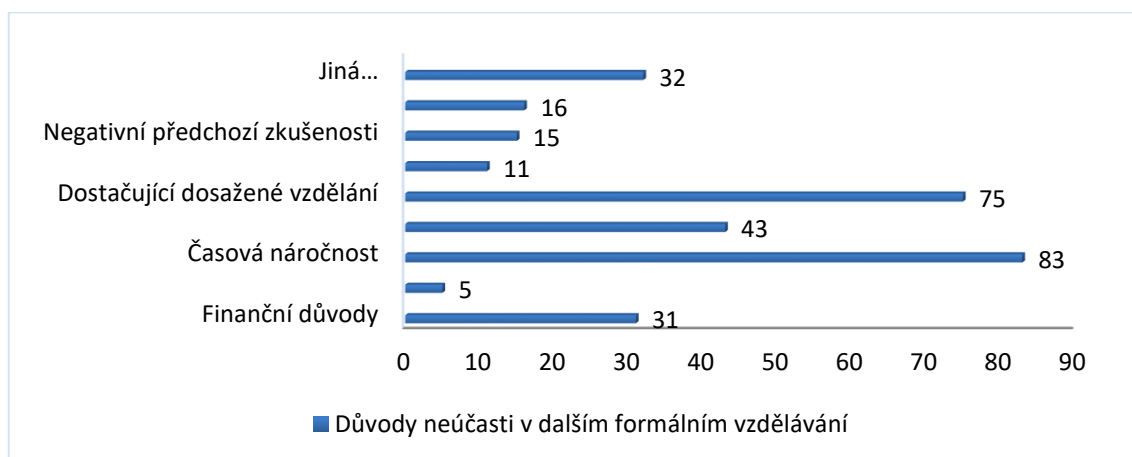
Tabulka 4: Důvody neúčasti respondentů v dalším formálním vzdělávání

Z jakého důvodu jste se po nástupu do zaměstnání nezúčastnil/a nebo neúčastníte školského vzdělávání?	Absolutní četnost	Relativní četnost
Finanční důvody	31	19,4 %
Zdravotní důvody	5	3,1 %
Časová náročnost	83	51,9 %
Rodinné povinnosti	43	26,9 %
Dostačující dosažené vzdělání	75	46,9 %
Nedostačující podpora ze strany zaměstnavatele	11	6,9 %
Negativní předchozí zkušenosti	15	9,4 %
Vzdálenost školy od trvalého bydliště	16	10 %
Jiná...	32	20 %

Zdroj⁸⁴

Z této tabulky je jasně patrné, že nejvíce odpovědí posbírala odpověď týkající se časové náročnosti, kvůli které se dospělí neúčastníci dalšího formálního vzdělávání, a z toho tedy vyplývá, že se třetí hypotéza **nepotvrdila**. Toto tvrzení nabývá věrohodnosti i grafem níže (Graf 4: Důvody neúčasti respondentů v dalším formálním vzdělávání), kde je graficky znázorněn početní rozdíl. Rodinné povinnosti získaly o 40 responzí méně než právě časová náročnost. Pro vyhodnocení této hypotézy bylo potřeba získat alespoň o 0,1 % převahující odpovědi respondentů. V tomto případě je zde 25% převaha.

Graf 4: Důvody neúčasti respondentů v dalším formálním vzděláváním



Zdroj⁸⁵

⁸⁴ Autorka práce, 2020 (vlastní šetření).

⁸⁵ Autorka práce, 2020 (vlastní šetření).

Jaký byl Váš hlavní důvod začít znovu studovat?

Otázka číslo šest zkoumá, jaký byl hlavní důvod respondentů, kteří se zúčastnili dalšího formálního vzdělávání, začít znovu studovat. Nejvyšší procento odpovědí se objevilo u zlepšení si možností pracovního uplatnění. To znamená, že tuto variantu hlavního důvodu, proč začít studovat volilo 25,5 % dotázaných. Druhým nejvíce voleným důvodem byl s 23,5 % požadavek zaměstnavatele či oboru práce. Tyto dva důvody následovalo s 12,1 % získání vyššího stupně vzdělání, s 11,3 % dosažení vyššího příjmu, stejně jako zájem o rozšíření znalostí v daném oboru. Snaha o osobní rozvoj se vyskytla u 7,1 % jedinců, k vyplnění volného času využívá další formální vzdělávání 2,1 % osob a na základě podnětů rodiny nebo blízkých začalo své studium 1,4 % dotázaných. Možnost jiné odpovědi využilo 5,7 % respondentů. Zde autorka našla odpovědi, že hlavním důvodem začít studovat byl také to, že si respondenti neumí svůj život bez studia už představit, neboť studují celý život nebo vidí možnost začít podnikat. U dalších se objevovaly také důvody takové, že i partneři studují nebo kvůli lepšímu zabezpečení rodiny, které by se dalo přičíst k variantě dosažení vyššího příjmu. Tato otázka poskytla responze pro vyhodnocení následující hypotézy č. 2.

H2: Nejčastějším motivem respondentů, proč začít znovu studovat, je dosažení vyšších příjmů.

Tabulka 5: Hlavní důvody studia respondentů

Jaký byl Váš hlavní důvod začít znovu studovat?	Absolutní četnost	Relativní četnost
Požadavek zaměstnavatele či oboru práce	30	23,5 %
Dosažení vyššího příjmu	14	11,3 %
Podněty od rodiny nebo blízkých	2	1,4 %
Zájem o daný obor, rozšíření znalostí	14	11,3 %
Získání vyššího stupně vzdělání	15	12,1 %
Zlepšení si možností pracovního uplatnění	32	25,5 %
Vyplnění volného času	3	2,1 %
Snaha o osobní rozvoj	9	7,1 %
Jiná...	7	5,7 %
Suma	126	100 %

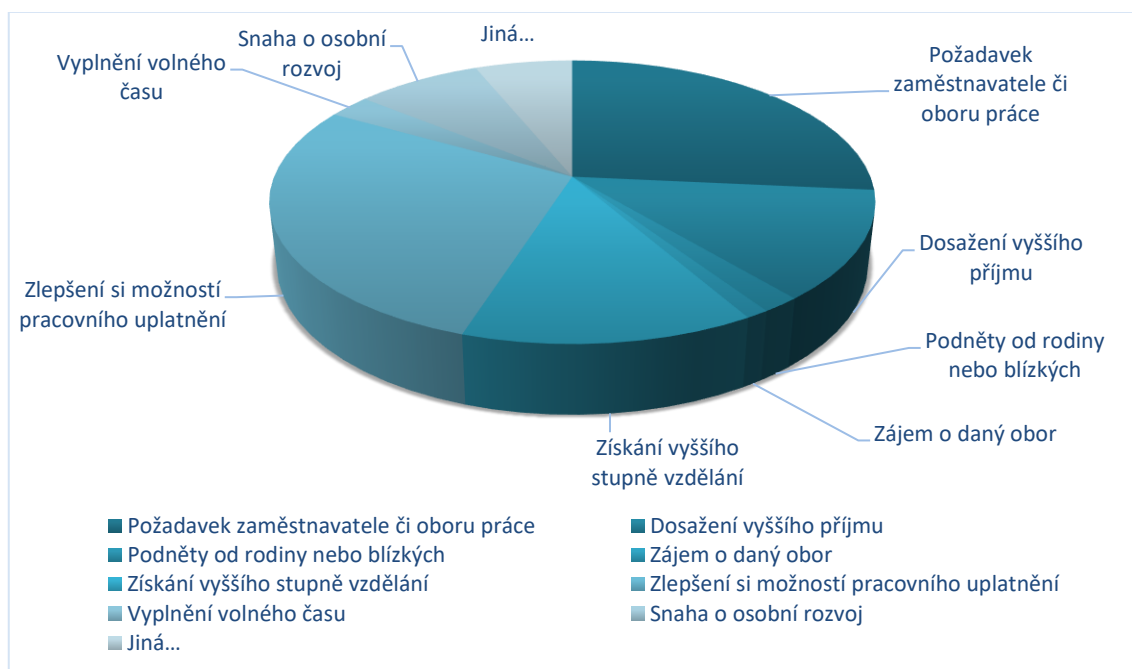
Zdroj⁸⁶

⁸⁶ Autorka práce, 2020 (vlastní šetření).

Šetření v této otázce a hypotéze se také neúčastnili všichni respondenti, ale pouze ti, kteří se dalšího formálního vzdělávání účastnili. Tabulka 5 prezentuje údaje vyplývající z dotazníkového šetření.

Dle výsledných dat vyplývajících z výzkumu je patrné, že nejsilnějším motivem je zlepšení si možností pracovního uplatnění, oproti motivu dosažení vyšších příjmů, který autorka v hypotéze předpokládala. Vyšší příjmy motivovaly k dalšímu formálnímu vzdělávání 11,3 % respondentů, avšak motiv zlepšení si pracovního uplatnění uvedlo 25,5 % dotázaných. U této otázky bylo nutné, aby bod týkající se vyšších příjmů získal alespoň o 0,1 % více odpovědí než ostatní motivy respondentů. Jelikož se tak nestalo, tato hypotéza se tímto **nepotvrdila** a stala neplatnou. Grafické znázornění v grafu č. 5 níže.

Graf 5: Hlavní důvody studia respondentů



Zdroj⁸⁷

Co vnímáte při Vašem studiu jako problém/bariéru?

V sedmé otázce se autorka zajímala o to, jaké problémy a bariéry vnímají respondenti při svém studiu. Nejčastěji byl uváděn nedostatek času na studium, který představuje 54 % z odpovědí, málo času na ostatní aktivity uvádí respondenti v 36,7 %

⁸⁷ Autorka práce, 2020 (vlastní šetření).

dotazníků, finanční zátěž je to pro 36 % osob. Mezi další bariéry řadí 34,5 % jedinců dojíždění do školy, rodinné důvody uvádí 18,7 % osob a 10,1 % respondentů ztratilo motivaci ke studiu. V dalších případech 8,6 % dotazovaných obtížně zvládá studijní povinnosti a požadavky, absenci předcházejících znalostí pociťuje 7,2 % jedinců a nedostatečná podpora od zaměstnavatele tíží 5,8 % osob. Jako další bariéra připadá 5 % dotázaných problematická komunikace se zaměstnanci školské instituce a v neposlední řadě je to pro 4,3 % osob špatná dostupnost studijních materiálů. Možnost své vlastní odpovědi využilo 4,3 % jedinců, kteří sem zahrnuli svou vlastní lenost a pohodlnost nebo svůj zdravotní stav. Někteří z nich také uvádí, že zjistili, že další formální studium již celkově nezvládají vzhledem ke svému věku a své kondici. Oproti výše uváděným bariérám 7,9 % respondentů žádné bariéry ani problémy při svém dalším formálním vzdělávání nepociťuje. Tato otázka poskytuje údaje k poslední zbývající hypotéze č. 4. Avšak ani tato otázka neposkytuje 100% celek získaných odpovědí, neboť i zde vybírali respondenti více odpovědí. Důležité tedy opět je, která odpověď si získala převahu respondentů.

H4: Bariéra nedostatku času na studium se v odpovědích respondentů vyskytuje častěji než finanční zátěž.

Stejně jako u dvou předchozích hypotéz se toto šetření ani otázka též netýkaly všech respondentů. Týkaly se pouze těch, kteří se účastnili dalšího formálního vzdělávání. Tabulka 6 níže zobrazuje četnosti odpovědí respondentů.

Tabulka 6: Bariéry respondentů v dalším formálním vzdělávání

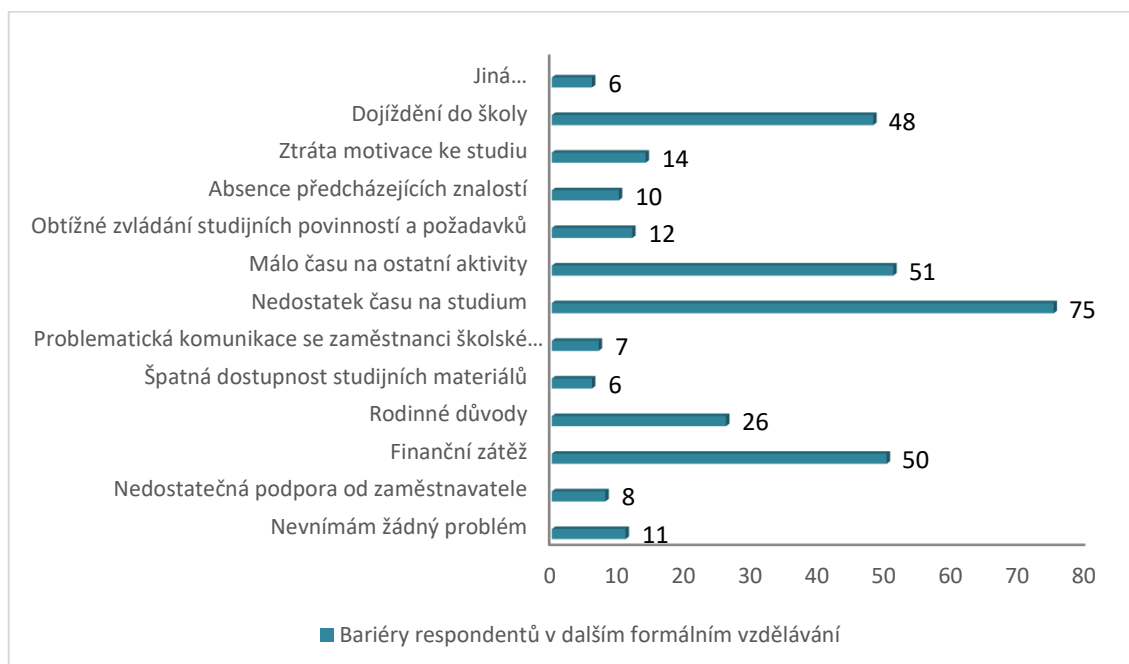
Co vnímáte při Vašem studiu jako problém/bariéru?	Absolutní četnost	Relativní četnost
Nevnímám žádný problém	11	7,9 %
Nedostatečná podpora od zaměstnavatele	8	5,8 %
Finanční zátěž	50	36 %
Rodinné důvody	26	18,7 %
Špatná dostupnost studijních materiálů	6	4,3 %
Problematická komunikace se zaměstnanci školské instituce	7	5 %
Nedostatek času na studium	75	54 %
Málo času na ostatní aktivity	51	36,7 %
Obtížné zvládnání studijních povinností a požadavků	12	8,6 %
Absence předcházejících znalostí	10	7,2 %
Ztráta motivace ke studiu	14	10,1 %
Dojíždění do školy	48	34,5 %
Jiná...	6	4,3 %

Zdroj⁸⁸

Uvedená tabulka výše jasně dokazuje, že nejčastěji volenou bariérou studujících byl nedostatek času na studium, který zvolilo za svou odpověď 75 respondentů, oproti finanční zátěži, která získala pouze 50 responzí a je tak třetí nejčastěji volenou bariérou. Tento stav tedy potvrzuje skutečnost, že hypotéza č. 4 se **potvrdila**. Toto tvrzení graficky dokazuje a znázorňuje graf č. 6 níže.

⁸⁸ Autorka práce, 2020 (vlastní šetření).

Graf 6: Bariéry respondentů v dalším formálním vzdělávání



Zdroj⁸⁹

Způsob financování vzdělávání:

Osmá otázka zkoumala, jaký je způsob financování dalšího formálního vzdělávání 126 respondentů, kteří se účastnili. 86,4 % účastníků vzdělávání si své studium hradilo samo svými vlastními finančními prostředky, oproti tomu 6,8 % mělo své studium hrazené zaměstnavatelem. Dalších 6,8 % respondentů zvolilo možnost jiné odpovědi, kde uváděli, že jim studium i při práci hradili rodiče nebo si platili pouze vedlejší náklady (doprava, pomůcky, učebnice...), neboť studium bylo ještě v rámci řádného studia na veřejných vysokých školách.

Dokončil/a jste úspěšně své další formální vzdělávání?

Devátá otázka byla poslední otázkou, která se týkala pouze respondentů, kteří se účastnili nebo aktuálně účastní dalšího formálního vzdělávání. V ní autorka zkoumala, zda tito jedinci úspěšně dokončili své studium. Studium úspěšně dokončilo 51,2 % dotázaných, naopak 9,5 % své studium nedokončilo a 39,3 % respondentů aktuálně stále studuje.

⁸⁹ Autorka práce, 2020 (vlastní šetření).

Váš věk:

Poslední, desátá, otázka se týkala opět všech 278 zúčastněných respondentů, nehledě na to, zda se dalšího formálního vzdělávání účastnili, účastní nebo nikdy neúčastnili. Otázka se zabývá věkem respondentů. Největší podíl ve výzkumu měla skupina osob mezi 18 a 30 lety, tedy 28,8 %. Další podobně početnou skupinou je věková kategorie 41–50 let s 27,3 %, další podíl měli s 24,2 % lidé ve věku 31–40 let. Dotazovaní ve věkové skupině 51–60 představovali 12,9 % úsek a lidé s věkem 61 a více let dosáhli 6,8 % z celkového počtu respondentů.

4.4.1 Kompletní charakteristika respondentů dotazníkového šetření

Z dotazníkového šetření lze pro zajímavost znázornit výsledky i dle dílčích výzkumných vzorků. A právě tomu se autorka věnuje v této části své diplomové práce.

Muži jako účastníci dotazníkového šetření

Pokud se výzkum zaměří na muže, jasně vyplývá, že celkový výzkumný vzorek byl 105 mužů. Co se týče nejvyššího dosaženého vzdělání, nejvíce mužů dokončilo vysokoškolské vzdělání, a to 43,8 % z celého výzkumného vzorku mužů. Dále to byla s výsledkem 40 % střední odborná škola a střední odborné učiliště s maturitou, 12,4 % dokončilo střední školu a střední odborné učiliště bez maturity a 3,8 % mužů má nejvyšší dokončené vzdělání na vyšších odborných školách. Ze 105 mužů 32 jedinců určitě přemýšlelo o účasti v dalším formálním vzdělávání, 23 z nich určitě nepřemýšlelo, 20 mužů spíše přemýšlelo a 30 spíše nepřemýšlelo o své účasti v dalším formálním vzdělávání. Čtvrtá otázka, které se týkala i hypotéza u celého výzkumného vzorku se v odpovědích u mužů lišila pouze o 3,4 %. Z celkového počtu 105 mužů se 44 respondentů účastnilo nebo právě účastní dalšího formálního vzdělávání a 61 respondentů se naopak nikdy neúčastnilo. Co se týče otázky, z jakého důvodu se po zaměstnání muži neúčastnili školského vzdělávání, zde muži volili nejčastěji variantu dostačujícího dosaženého vzdělání. Časová náročnost, která byla výsledkem celkového výzkumného šetření byla u mužů až na druhém místě. Třetí místo získaly rodinné povinnosti. Naopak výsledky u hlavního důvodu, proč začali muži znovu studovat dopadly stejně jako v hlavním výzkumném šetření. I zde získalo nejvíce responzí zlepšení si možností pracovního uplatnění, tedy 24 %. Druhou nejčastější odpovědí byl požadavek

zaměstnavatele či oboru práce, který získal 22 % responzí a jako třetí bylo dosažení vyšších příjmů s 18% četností odpovědí. Otázka zkoumající bariéry při studiu u mužů dopadla následovně. 25 respondentů uvedlo málo času na ostatní aktivity, 23 dotázaných se potýkalo s nedostatkem času na studium a 21 jedinců uvedlo jako svou bariéru dojíždění do školy. Způsob financování dopadl obdobně jako u hlavního výzkumného šetření. 81,3 % dotázaných si hradí nebo hradilo své studium vlastními finančními prostředky, 12,5 % respondentů hradil studium zaměstnavatel a 6,3 % jedinců se účastnilo vzdělávání na veřejných školách bezplatně. Ze 44 zúčastněných respondentů dalšího formálního vzdělávání jich 16 úspěšně dokončilo své studium, 6 mužů nedokončilo a 11 jich stále ještě studuje. Co se věku týče, mužů ve věku 18–30 let se tohoto výzkumu účastnilo 31, ve věku 31–40 bylo 19 účastníků, 26 respondentům bylo v rozmezí 41–50 let, 51–60 let bylo 17 dotázaným a v neposlední řadě se zúčastnilo výzkumu 12 mužů ve věku 61 let a více.

U otázek zaměřených na neúčast a bariéry v dalším formálním vzdělávání nedávají, stejně jako je tomu v hlavním výzkumném šetření, dohromady výzkumný vzorek udávající 100% četnost odpovědí. Zde si mohli respondenti zvolit z varianty 1–3 odpovědi, tudíž je zde podstatná četnost zvolených odpovědí i přes variantu volby více odpovědí.

Ženy jako účastnice dotazníkového šetření

Charakteristika výzkumného vzorku žen je dle dotazníkového šetření následující. Dotazníkového šetření pro tuto diplomovou práci se zúčastnilo 173 žen. Vysokoškolského vzdělání dosáhlo 85 z nich, vyšší odbornou školu studovalo 22 žen a 52 respondentek ukončilo své vzdělávání získáním maturity na středních odborných školách a středních odborných učilištích. S výučním listem ze středních odborných škol a středních odborných učilišť v tomto dotazníkovém šetření odpovídalo 13 žen a jedna z respondentek dokončila pouze základní školu. Z těchto všech žen jich 53 přemýšlelo určitě o dalším formálním vzdělávání, 20 respondentek by se dalšího formálního vzdělávání určitě nezúčastnilo, 49 dotázaných spíše přemýšlelo o účasti v dalším formálním vzdělávání a 51 žen spíše nepřemýšlelo o svém návratu do školních lavic. Z celkového počtu 173 žen se nakonec 82 respondentek dalšího vzdělávání účastnilo nebo právě účastní a 91 nikoli. Důvody, kvůli kterým se ženy neúčastnily dalšího formálního

vzdělávání jsou následující. Pro 51 % byla hlavním důvodem též časová náročnost, jako v hlavním výzkumném šetření. Dále se umístilo dostačující dosažené vzdělání a třetí příčku nejčastější odpovědi získaly rodinné povinnosti. Stejně tak, jako v hlavním výzkumném šetření i u žen byl hlavní důvod, proč začít znovu studovat u 24 respondentek předpoklad zlepšení si možností pracovního uplatnění. Stejně jako u mužů, i zde byl druhým nejčastějším důvodem požadavek zaměstnavatele či oboru práce, a to u 22 dotázaných, které se vzdělávání účastnily. Třetím nejčastějším důvodem, proč se ženy vrátily ke studiu byly u 12 z nich zájem o rozšíření znalostí v daném oboru. Na otázku týkající se bariér odpovídalo i zde všech 82 respondentek, které se účastnily dalšího formálního vzdělávání. 55 z nich zvolilo jako svou bariéru nedostatek času na studium, pro 40 z nich byla bariérou také finanční zátěž a pro 27 žen bylo třetí nejčastější odpovědí dojíždění do školy. Co se týče financování studia žen, je stav následující. Třem respondentkám hradil/hradí studium zaměstnavatel, 74 žen si hradilo/hradí své studium vlastními prostředky a 5 respondentek uvedlo v jiných možnostech, že studium nebylo potřebné platit nebo ho zaplatili rodiče. Úspěšně své vzdělání dokončilo 52 % žen, 4 % respondentek své studium nezvládlo dokončit a 44 % dotázaných stále studuje. Dotazníkového šetření se zúčastnilo 49 žen ve věkové skupině 18–30 let, 48 žen ve věku 31–40 let, 41–50 let bylo počtu 50 účastnic výzkumu, 19 žen se týkal věk 51–60 a do poslední věkové kategorie 60 let a více se zařadilo 7 žen.

I zde musíme u otázek, které se týkají neúčasti a bariér v dalším formálním vzdělávání, brát v potaz tu skutečnost, že z analýzy těchto otázek nevzniká výsledný soubor 100 %, který se rovná počtu zúčastněných jedinců. U těchto otázek měli respondenti možnost vybrat si až ze tří odpovědí, a tudíž je zde velmi důležitá četnost zvolených odpovědí i přes možnost širšího výběru.

Účast respondentů v dalším formálním vzdělávání dle věkových kategorií

První věkovou skupinou, kterou šetření obsahovalo je skupina ve věku 18–30 let. Tu následovaly skupiny 31–40 let, 41–50 let, 51–60 let a v neposlední řadě věk 61 let a více. Z odpovědí celkového počtu 126 jedinců, kteří se zúčastnili dalšího formálního vzdělávání vychází následná analýza. Z věkové skupiny 18–30 let se dalšího studia zúčastnilo 28 % respondentů, ve věku 31–40 let bylo 20 % respondentů a 30 % zúčastněných bylo ve věku 41–50 let. Dále bylo 20 % účastníků dalšího formálního

vzdělávání ve věku 51–60 let a skupina 61 let a více tvořila 6 %. Oproti těmto výsledkům stojí i 152 jedinců, kteří se dalšího formálního vzdělávání neúčastnili. Věková skupina 18–30 let představuje 30 % nezúčastněných jedinců, 28 % respondentů bylo ve věku 31–40 let a 24 % osob obsahuje věková skupina 41–50 let. Ve věku 51–60 let se nezúčastnilo dalšího formálního vzdělávání 10 % respondentů a 8 % bylo jedinců ve věku 61 let a více.

Reálná účast a neúčast v dalším formálním vzdělávání

Autorku také zajímala skutečnost, zda se respondenti, kteří nepřemýšleli nad účastí v dalším formálním vzdělávání, opravdu studia neúčastnili a zda se účastnili všichni respondenti, kteří o zvýšení si dosavadního vzdělání v dalším formálním vzdělávání přemýšleli. I v této analýze se autorka opírá o výsledek z hlavního výzkumného šetření, a to o ten, kolik respondentů se dalšího formálního vzdělávání účastnilo a kolik nikoli. První analýza se týká 126 respondentů, kteří se dalšího studia zúčastnili. 51 % respondentů o svém dalším formálním vzdělávání určitě přemýšlelo a zároveň se účastnilo nebo aktuálně účastní. 32 % jedinců o svém studiu spíše přemýšlelo a zároveň se i stalo účastníky dalšího vzdělávání, stejně jako 16 % dotázaných, kteří o svém dalším studiu už spíše nepřemýšlelo, ale i přes to se ho zúčastnili. Pouze jedno procento osob z dotázaných respondentů překonalo své přesvědčení, že určitě studovat nepůjde, a přesto se stalo součástí dalšího formálního vzdělávání. Druhou analyzovanou skupinou jsou respondenti, kteří se dalšího formálního vzdělávání neúčastnili. 15 % jedinců, kteří určitě přemýšleli, že se zúčastní dalšího formálního vzdělávání, se nakonec studia nezúčastnili. Stejně tak, jako tomu je u dalších 19 % dotázaných, kteří o dalším vzdělávání spíše přemýšleli, ale také se studia nezúčastnili. Jedinci představující 40 % respondentů, kteří spíše nepřemýšleli o dalším formálním vzdělávání, stejně tak jako zbývajících 26 % jedinců, kteří se určitě nechtěli podílet na dalším formálním vzdělávání, se ho i ve skutečnosti neúčastnili.

Respondenti jako účastníci dalšího formálního vzdělávání dle nejvyššího dosaženého vzdělání

Do této kategorie spadají respondenti, kteří se zúčastnili i nezúčastnili dalšího formálního vzdělávání. Ač z tohoto šetření autorka nezíská skutečnost, z jakého dosaženého vzdělání se respondenti rozhodli si zvýšit své dosavadní vzdělání, je možné

tuto charakteristiku pojmout alespoň z pohledu, zda bylo nejvíce účastníků dalšího formálního vzdělávání s aktuálně dosaženým nejvyšším vzděláním vysokoškolským nebo například středoškolským. Opět autorka vychází z předpokladu, že účastníků dalšího formálního vzdělávání bylo 126, oproti 152 nezúčastněným. 60 % respondentů s nejvyšším dosaženým vysokoškolským vzděláním se účastnilo dalšího formálního vzdělávání, naopak 38 % osob s vysokoškolským vzděláním se dalšího formálního vzdělávání neúčastnilo. Respondentů se vzděláním na vyšších odborných školách se účastnilo dalšího vzdělávání 10 % a neúčastnilo se 8 % jedinců. Účastníků s dosaženým vzděláním na středních odborných školách a středních odborných učilištích s maturitou bylo 27 % a respondentů s tímto vzděláním, kteří se neúčastnili tvoří vzorek 37 % jedinců. K nim se řadí i dotázaní se vzděláním na středních odborných školách a středních odborných učilištích bez maturity, kde zúčastnění tvoří 3 % výzkumného vzorku a proti tomu stojí nezúčastnění se 14 % responzí. Respondenti s dosaženým základním vzděláním, kteří se zároveň neúčastnili dalšího formálního vzdělávání tvoří 1% vzorek.

U této otázky lze spekulovat o tom, že ti respondenti, kteří se dalšího formálního vzdělávání účastnili a dokončili ho, si zvýšili vzdělání na své aktuálně uváděné.

Dokončené vzdělání respondentů dle jejich aktuálního věku

Respondenti by se dali také charakterizovat i dle jejich úspěšnosti v dalším formálním vzdělávání. Z celkového vzorku 126 respondentů, kteří se dalšího formálního vzdělávání účastnili, jich dle hlavního výzkumu výše 65 (tzn. uváděných 51,2 %) úspěšně své studium dokončilo, 12 dotázaných své studium nedokončilo (tzn. uváděných 9,5 %) a 49 osob aktuálně stále studuje (tzn. uváděných 39,3 %). Z tohoto vzorku bylo díky dotazníkovému šetření možné dále sestavit následující charakteristiku úspěšnosti a neúspěšnosti respondentů v dalším formálním vzdělávání dle jejich aktuálního věku. Ve věku 18–30 let své vzdělávání úspěšně dokončilo 26 % respondentů, ve věku 31–40 let bylo úspěšných 20 % respondentů a 28 % prospívajících respondentů bylo ve věku 41–50 let. Ve věku 51–60 let se úspěšně zúčastnilo dalšího formálního vzdělávání 17 % dotázaných a ve věku 61 let a více bylo úspěšných 9 % jedinců. Při zaměření se na respondenty, kteří své další studium dle dotazníkového šetření nedokončili, vyplývá jejich charakteristika následovně. Z 12 respondentů, kteří se zúčastnili dalšího formálního vzdělávání a nedokončili ho, bylo 26 % ve věku 18–30 let, 26 % neúspěšných bylo ve

věku 31–40 let a 16 % respondentů ve věku 41–50 let. Dotázaných ve věku 51–60 let bylo neúspěšných 32 %. Do věkové kategorie 61 let a více zde nespadal žádný respondent. Třetí skupinou je 49 dotázaných, kteří v době výzkumného šetření aktuálně studovali. Ve věku 18–30 let jich stále studuje 33 %, 17 % studujících je ve věku 31–40 let, věková skupina 41–50 let je zastoupena 43 % respondentů a 7 % aktuálně studujících je ve věku 51–60 let. Ani v této skupině aktuálně se účastnících respondentů dalšího formálního studia není zahrnut nikdo ve věku 61 let a více.

Tato analýza nepřináší podrobné informace o tom, v jakém přesném věku se účastníci dalšího formálního vzdělávání zúčastnili a v kolika letech ho dokončili. Jedná se o pouhou charakteristiku účastníků v době dotazníkového šetření.

5 SHRnutí

Na počátku výzkumného šetření byly na základě výzkumného problému stanoveny hypotézy, které měly výsledky dotazníkového a výzkumného šetření vyvrátit, nebo naopak potvrdit. Výzkumným vzorkem byli zaměstnanci technologicky zaměřených firem v Pardubickém kraji napříč celou jejich hierarchií. Hlavním stanoveným cílem této diplomové práce byla analýza problematiky dalšího formálního vzdělávání zaměřující se na motivaci, která doprovází dospělé jedince zpět do školních lavic, a zároveň také analýza bariér a překážek, které jim v návratu naopak brání. Dílčím cílem byla dále stanovena charakteristika cílového výzkumného vzorku.

Práce byla rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část se zaměřuje na proces vzdělávání a je rozdělena do 3 kapitol. První kapitola se zabývá smyslem celoživotního učení. Obsahuje vývoj a význam celoživotního učení, etapy celoživotního vzdělávání, formy celoživotního učení, podkapitulu o charakteristice vzdělávání dospělých a jako poslední vzdělávání dospělých v současné společnosti. Tato kapitola je zároveň stěžejním oddílem teoretické části diplomové práce, proto ji autorka věnovala nejvíce prostoru, neboť je důležité porozumět pozici dalšího formálního vzdělávání ve vzdělávací soustavě. Ve druhé kapitole se autorka věnuje dospělému jedinci jako účastníkovi dalšího formálního vzdělávání. Charakterizuje dospělého jedince z hlediska andragogiky, specifikuje vzdělávání dospělých a dospělého jedince ve formálním vzdělávání, ale také obsahuje i diferenciaci dospělých dle schopnosti učit se. Třetí a zároveň poslední kapitola teoretické práce se zabývá motivací a bariérami dospělých ve vzdělávání. Zabývá se tedy charakteristikou motivace, motivací dospělých k dalšímu formálnímu vzdělávání a bariérami ve vzdělávání. Odborná literatura zde potvrzuje teze, že vzdělávání dospělých a celkově celoživotní vzdělávání nabývá čím dál větší důležitosti. Společnost se vyvíjí rychlým tempem a je potřeba udržet krok s dobou. Pro každého jedince je důležité umět porozumět novým informacím, dokázat svými znalostmi rozvíjet ekonomickou prosperitu státu, konkurenceschopnost a celkovou soudržnost. Celoživotní vzdělávání je důležité nejen pro dané jedince, ale zároveň pro společnost jako celek. V této kapitole je také graficky znázorněn výsledek již uskutečněného šetření týkajícího se objevujících se bariér ve vzdělávání. Ten poukazuje na skutečnost, že v daném šetření respondenti neměli potřebu se dále vzdělávat.

Empirická část je zaměřena na proces výzkumu. Obsahuje cíl výzkumu, výzkumnou metodu, průběh výzkumu, analýzu a samotné, nejdůležitější, výzkumné šetření a jeho vyhodnocování, kde jsou interpretovány konkrétní výsledky doplněné o grafy. Tato část diplomové práce též obsahuje detailní charakteristiku výzkumného vzorku.

Z výzkumného šetření jasně vyplynulo, že dvě hypotézy ze čtyř stanovených hypotéz se potvrdily. Více respondentů se během svého života neúčastnilo a ani aktuálně neúčastní žádného dalšího formálního vzdělávání. Bylo sice potřeba zjistit nadpoloviční většinu responzí všech dotázaných, ale mezi výsledky byl rozdíl pouhých 9,4 %, což představuje rozdíl pouhých 26 osob. Z této skutečnosti autorka soudí, že důležitost vzdělávání by se mohla postupně dostávat do podvědomí dospělých osob působících již na trhu práce, neboť v dnešní době narůstá počet nejen dospělých kombinovaných studentů v dalším formálním vzdělávání, ale i absolventů primárního vzdělávání vysokých škol. Avšak oproti novým absolventům mají dospělí jedinci, již fungující na trhu práce, velkou výhodu. Dospělý má totiž jasnou představu, čemu by se chtěl dále věnovat. Pro osoby, kterých se týká výzkumné šetření bylo a je mnohem jednodušší vybrat si svůj obor studia. Nejčastějším důvodem respondentů, proč začít znovu studovat nebylo autorkou předpokládané dosažení vyšších příjmů, ale zlepšení si možností pracovního uplatnění, což zkoumala hypotéza č. 2. I v tomto případě respondenti přijímají skutečnost, že díky vzdělání se jim otevírá mnoho nových možností. Naopak nejčastěji uváděným důvodem, proč se dospělí neúčastní dalšího formálního vzdělávání nebyly rodinné povinnosti, dle předpokladu autorky, ale časová náročnost. Právě ta bránila v návratu dospělým jedincům zpět do školních lavic i jako nejčastěji volená bariéra, oproti předpokládané finanční zátěži. Po získání a analýze těchto dat by dle autorky byla ideálním dalším krokem informovanost zaměstnavatelů a majitelů společností (nejen pouze těch, ve kterých byl prováděn výzkum) o důležitosti vzdělaných a dále se vzdělávajících zaměstnanců. Cílem každé společnosti je dlouhodobá prosperita a růst na trhu, a tak je nutností každé firmy zvyšování odborné kvalifikace vlastních zaměstnanců. Není důležité pouze to, aby se společnost dokázala přizpůsobovat rychlým změnám technologického či informačního vývoje a změnám potřeb konečného spotřebitele. Propracovaný systém podpory dalšího formálního vzdělávání je dnes mezi stávajícími zaměstnanci motivačním faktorem, ale i vyhledávaným benefitem pro nové

uchazeče o zaměstnání. Zaměstnavatel by neměl poskytovat pouze zákonem povinná školení nebo interní povinná školení, jakými jsou například školení první pomoci a bezpečnosti práce, GDPR, požární ochraně, ochraně dat, etickém kodexu, cybersecurity, ESD školení, notebook security nebo školení o enviromentálních požadavcích či školení řidičů, kterými si prochází sama autorka této práce. Dále to mohou být školení týkající se efektivní komunikace, asertivity nebo o vyhlášce 50 § 4 zabývající se kvalifikací zaměstnanců. V jedné ze zkoumaných společností je právě v tuto chvíli zaměstnaná a uvedenými školeními sama pravidelně prochází. Zaměstnavatel by měl podporovat své stávající zaměstnance i v dalším formálním vzdělávání, neboť mladí absolventi mají aktuální všeobecný přehled, komunikační schopnosti nebo jazykové znalosti. I když jsou stávající zaměstnanci zvýhodnění svou praxí v oboru, ne vždy stačí tempu a novým znalostem absolventů, kteří se mohou rychle zaučit a bohužel tak i současné zaměstnance připravit o práci. Mladí dospělí mají totiž nejen dle autorčina výzkumu pozitivní přístup a motivaci k dalšímu vzdělávání i seberozvoji. Vzhledem k tomu, že stávající dospělí dle výzkumu netíží ani tak finanční náročnost studia jako ta časová, potřebovali by ke svému studiu od zaměstnavatele právě tuto podporu. Pokud by zaměstnavatel usoudil, že si chce zaměstnanec zvýšit kvalifikaci právě v oboru, ve kterém pracuje, mohl by mu v určitých obdobích, mezi něž patří například zkouškové období, poskytnout oboustranně domluvené placené studijní volno. Vzhledem ke skutečnosti, kdy je na trhu práce nedostatek spolehlivých, schopných a odborných uchazečů, měli by zájem o studium svých stávajících zaměstnanců jejich zaměstnavatel podporovat. Však právě i motiv a zájem o zlepšení si možností pracovního uplatnění je jedním z výsledků šetření této diplomové práce. Pokud by byl zaměstnavatel skeptický k tomuto zvýhodňování svých zaměstnanců, byla by možnost smluvní dohody o zavázání se společnosti na určité časové období jako kompenzace za umožněné studium. Profit by z toho získali obě strany. Zaměstnanec by získal komfortnější vzdělávací podmínky a zaměstnavatel jistotu odborníka ve své společnosti na danou dobu určitou. Dohoda by samozřejmě mohla obsahovat i domluvený postih za nedodržení této stanovené doby určité, jako tomu bývá u dohod, kdy zaměstnavatel zaměstnanci jeho studium podporuje i finančně. Další variantou by mohlo být odvolání z placeného volna zpět do práce, pokud by zaměstnavatel nebyl spokojen s pracovními výsledky svého zaměstnance.

ZÁVĚR

Závěrem autorka podotýká, že z jejího hlediska byl cíl práce splněn, neboť analýza a charakteristika problematiky motivace a bariér, které doprovázejí dospělého člověka při návratu do školských institucí v rámci dalšího formálního vzdělávání proběhla. V této diplomové práci byly zjištěny konkrétní motivy dospělých ke vstupu do dalšího formálního vzdělávání i bariéry, se kterými se jedinci potýkají během svého studia, čímž byl naplněn výzkumný cíl. Z výzkumného šetření jasně vyplynulo, že účastníků dalšího formálního vzdělávání je prozatím v nejmenovaných společnostech méně než osob, které se dalšího formálního vzdělávání nikdy neúčastnily. Stejná situace nastává, ať se zaměříme pouze na ženy nebo i na muže, stále převažuje skupina osob, které se studia neúčastní a ani nikdy neúčastnily. Co je naopak pozitivní skutečností, že alespoň většina všech respondentů, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření, o účasti v dalším formálním vzdělávání přemýšlela. Výzkumem si autorka opatřila také důvody neúčasti, důvody účasti a bariéry dotázaných respondentů. Důvodem neúčasti dotázaných je časová náročnost studia, která se objevila i jako bariéra studujících respondentů. Dotázaní jedinci byli vedeni svou vlastní motivací ke studiu z důvodu zlepšení si pracovního uplatnění. Překvapením pro autorku bylo, že hned další v pořadí byl požadavek od zaměstnavatele. Tato skutečnost značí, že si zaměstnavatelé uvědomují a připouští potřebu kvalifikovaných zaměstnanců. Díky své motivaci též většina respondentů své studium úspěšně dokončila i přes časovou náročnost. Získané výsledky a informace z výzkumného šetření mohou posloužit potenciálním zaměstnancům i jejich zaměstnavatelům. Doporučením pro zaměstnavatele je větší podpora jeho zaměstnanců při dalším formálním vzdělávání, kterou by měli do budoucna zhodnotit, a to například právě výše zmiňovaným pracovním volnem, ze kterého by si v případě potřeby zaměstnanec odvolal zpět do práce. Autorka věří, že zaměstnanci by takový krok od svého zaměstnavatele jistě uvítali, neboť většina respondentů je právě i jejími kolegy a sama je aktuálně v situaci, kterou zároveň i zkoumá. Respondenti by za takovou příležitost byli vděční a rozhodně více motivováni k dalšímu formálnímu vzdělávání. Zároveň by také díky tomuto kroku byli ještě dlouhou dobu věrni společnosti svého zaměstnavatele, který díky jejich vzdělání může do budoucna získat pouze samá pozitiva. Ať už vzhledem ke zvyšování tlaku na inovativnost, tlaku na výzkumy, vytlačování slabších na okraj společnosti a očekávanému rychlému zániku současného podnikového světa. V dnešní

době se též klade velký důraz na klíčové kompetence jedinců, které touto cestou zaměstnavatel může podpořit a rozvinout. Díky tomuto kroku též přispěje k zaměstnatelnosti a konkurenceschopnosti samotných zaměstnanců a vyhnutí se možnému riziku vysoké nezaměstnanosti v budoucnu. Už v tuto chvíli je v určitých profesích nedostatek kvalifikovaných pracovníků, společnost se potýká s úpadkem služeb a tuzemské výroby. Je ovšem nutné počítat s tím, že do tohoto kroku vstupuje zaměstnavatel pro začátek s jasným finančním rizikem.

Výhodou v šetření bylo, že obě společnosti, ve kterých autorka prováděla výzkumné šetření se zaměřují na výrobu podobného technologického sortimentu, tudíž jejich zaměstnanci potřebují vzdělání zpravidla takřka ve stejné oblasti.

Autorku také velmi překvapilo, že i když se v obou společnostech pohybuje podobné procento žen i mužů, ochotnější odpovídat byly ženy, jak tomu již naznačuje i rozbor první otázky dotazníkového šetření. Platného šetření se účastnilo o 68 žen více než mužů, což je o 24,4 % více. K této skutečnosti je ještě nutné přičíst devatenáct vyřazených dotazníků žen a jeden vyřazený dotazník muže. Dle chybně vyplněných otázek z toho šetření také vyplynulo (i po převedení na procentové vyjádření), že ženy se méně soustředily na doplňující text pod otázkami a chybně vyplňovaly dotazník.

Problematika této diplomové práce autorku natolik zaujala, že se jí bude určitě i nadále podrobněji věnovat. Otázky týkající se věku respondentů nebo jejich nejvyššího dosaženého vzdělání totiž stojí za další podrobnější výzkum. V této skutečnosti by bylo například zajímavé vyzkoumat, v kolika letech se dalšího formálního vzdělávání účastnili, kdy ho dokončili či jaké bylo jejich primární nejvyšší dosažené vzdělání. K tomu by se dalo připojit, jakého vzdělání dosáhli od svého původního nejvyššího vzdělání a za jak dlouhou dobu.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

BARTÁK, J. *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa Nakladatelství, 2008. Management studium (Alfa nakladatelství). ISBN 978-80-87197-12-7.

BENEŠ, M. *Andragogika*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4824-5.

BOČKOVÁ, V. *Celoživotní vzdělávání - výzva nebo povinnost?*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2000. Texty k otevřenému a distančnímu vzdělávání. ISBN 80-244-0155-x.

MUŽÍK, J. *Androdidaktika*. 2., přeprac. vyd. Praha: ASPI, 2004. Lidské zdroje. ISBN 80-7357-045-9.

MUŽÍK, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus, 2005. ISBN 80-7238-220-9.

PALÁN, Z. *Lidské zdroje: výkladový slovník*. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7.

PALÁN, Z. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J.A.Komenského, 2003. ISBN 80-86723-03-8.

PLAMÍNEK, J. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 2., rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4806-1.

PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3960-1.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E. a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.

RABUŠICOVÁ, M. a L., ed. *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4779-2.

ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 3. vyd. Praha: Portal, 2014. ISBN 978-80-262-0772-6.

ŘÍČAN, P. *Psychologie: příručka pro studenty*. Vyd. 2., dopl. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-406-9.

SAK, P. a J. MAREŠ. *Člověk a vzdělání v informační společnosti*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-230-0.

Strategie celoživotního učení ČR. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007. ISBN 978-80-254-2218-2.

THELENOVÁ, K. *Sociologie, andragogika a teorie učení Petera Jarvise*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4309-6.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1318-5.

VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3.

VETEŠKA, J. a T. VACÍNOVÁ. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011, s. 51. ISBN 978-80-7452-012-9.

VETEŠKA, J. *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*. Praha: Educa Service, 2009. ISBN 978-80-87306-04-8.

VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1026-9.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

CIRBES, M. *Didaktika dospělých*. Bratislava: Obzor, 1989. Encyklopédia osvetového pracovníka. ISBN 80-215-0008-5

MEHTA, J. a S. DAVIES. *Education in a new society: renewing the sociology of education*. London: The University of Chicago Press, 2018. ISBN 978-0-226-51742-1.

Seznam použitých internetových zdrojů

Education transforms lives [online]. [cit. 2019-12-26]. Dostupné z:
<https://en.unesco.org/themes/education>

Jak efektivně zvýšit motivaci zaměstnanců? [online]. 15. 2. 2019 [cit. 2019-11-14].
Dostupné z: <https://www.webrangers.cz/motivace-zamestnancu/>

Obečná teorie motivace [online]. [cit. 2019-11-14]. Dostupné z:
https://snncls.cz/wp/wp-content/uploads/file/Motivace_Moos.pdf

PŮBALOVÁ, B. *Vzdělávání dospělých v České republice: Výstupy z šetření Adult Education Survey 2016* [online]. 28. 02. 2018 [cit. 2019-12-25]. Dostupné z:
<https://www.czso.cz/csu/czso/vzdelavani-dospelych-v-ceske-republice-2016>

SEZNAM ZKRATEK

BADED	Bariéry ve vzdělávání (Barriers in Adult Education)
CEDEFOP	Evropské středisko pro rozvoj odborné přípravy (European Centre for the Development of Vocational Training)
ČR	Česká republika
ESD	Elektrostatický výboj (Electrostatic discharge)
EU	Evropská unie (European union)
GDPR	Obecné nařízení o ochraně osobních údajů (General Data Protection Regulation)
OECD	Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (Organisation for Economic Co-operation and Development)
UNESCO	Organizace OSN pro vzdělání, vědu a kulturu (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK

Seznam obrázků

Obrázek 1: Vzdělávací řetězec	15
Obrázek 2: Pyramida motivace učení	36

Seznam grafů

Graf 1: Podíl dospělých na dalším vzdělávání v ČR a EU v letech 2008–2014 (v %)...	29
Graf 2: Nejčastější důvody neúčasti v dalším vzdělávání	38
Graf 3: Účast respondentů v dalším formálním vzdělávání	44
Graf 4: Důvody neúčasti respondentů v dalším formálním vzdělávání	46
Graf 5: Hlavní důvody studia respondentů	48
Graf 6: Bariéry respondentů v dalším formálním vzdělávání.....	51

Seznam tabulek

Tabulka 1: Rozdíly ve vzdělávání dětí, mládeže a dospělých	26
Tabulka 2: Příznivé a nepříznivé vlivy na průběh vyučování a učení dospělých.....	27
Tabulka 3: Účast respondentů v dalším formálním vzdělávání.....	44
Tabulka 4: Důvody neúčasti respondentů v dalším formálním vzdělávání.....	46
Tabulka 5: Hlavní důvody studia respondentů	47
Tabulka 6: Bariéry respondentů v dalším formálním vzdělávání.....	50

SEZNAM PŘÍLOH

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

PŘÍLOHY

Příloha A – Dotazník

Motivace dospělých k dalšímu formálnímu vzdělávání

Dobrý den,
dovolte mi Vás požádat o vyplnění anonymního dotazníku, který se zabývá motivací a bariérami v dalším formálním vzdělávání dospělých (vzdělávání v rámci školských zařízení – SŠ, SOU, VOŠ, VŠ).

Dotazník obsahuje 10 otázek a nezabere Vám více než 10 minut.

Výsledky tohoto šetření budou použity pouze v rámci zpracování mé diplomové práce. V případě zájmu Vám mohu zaslat výsledky šetření.

Předem moc děkuji za Váš čas.

Michaela Chvojková

1. Pohlaví:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Muž
- Žena

2. Vaše nejvyšší dosažené vzdělání:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- VŠ
- VOŠ
- SOU, SŠ s maturitou
- SOU, SŠ bez maturity
- ZŠ

3. Přemýšlel/a jste někdy po Vašem nástupu do zaměstnání, že si zvýšíte své dosažené vzdělání?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Určitě ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Určitě ne

4. Jste účastníkem nebo jste se zúčastnil/a po nástupu do zaměstnání školského vzdělávání?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Ano
- Ne

5. Z jakého důvodu jste se po nástupu do zaměstnání nezúčastnil/a nebo neúčastníte školského vzdělávání? Vyberte max. 3 odpovědi.

Nápověda k otázce: *Pokud jste se účastnili/účastníte dalšího formálního vzdělávání, neodpovídejte na tuto otázku.*

- Finanční důvody
- Zdravotní důvody
- Časová náročnost
- Rodinné povinnosti
- Dostačující dosažené vzdělání
- Nedostačující podpora ze strany zaměstnavatele
- Negativní předchozí zkušenosti
- Vzdálenost školy od trvalého bydliště
- Jiná...

6. Jaký byl Váš hlavní důvod začít znovu studovat? Zvolte, prosím, pouze jednu odpověď.

Nápověda k otázce: *Pokud jste se neúčastnili/neúčastníte dalšího formálního vzdělávání, neodpovídejte na tuto otázku.*

- Požadavek zaměstnavatele či oboru práce
- Dosažení vyššího příjmu
- Podněty od rodiny nebo blízkých
- Zájem o daný obor, rozšíření znalostí
- Získání vyššího stupně vzdělání
- Zlepšení si možností pracovního uplatnění
- Vyplnění volného času
- Snaha o osobní rozvoj
- Jiná ...

7. Co vnímáte při Vašem studiu jako problém/bariéru? Zvolte, prosím, max. 3 odpovědi.

Nápověda k otázce: *Pokud jste se neúčastnili/neúčastníte dalšího formálního vzdělávání, neodpovídejte na tuto otázku.*

- Nevnímám žádný problém
- Špatná dostupnost studijních materiálů
- Problematická komunikace se zaměstnanci školské instituce
- Nedostatek času na studium
- Málo času na ostatní aktivity
- Obtížné zvládnutí studijních povinností a požadavků
- Absence předcházejících znalostí
- Ztráta motivace ke studiu
- Dojíždění do školy
- Nedostatečná podpora od zaměstnavatele
- Finanční zátěž
- Rodinné důvody
- Jiná...

8. Způsob financování vzdělávání:

Nápověda k otázce: *Pokud jste se neúčastnili/neúčastníte dalšího formálního vzdělávání, neodpovídejte na tuto otázku.*

- Studium mi hradí/hradil zaměstnavatel
- Studium si hradím/jsem si hradil sám/sama
- Jiná...

9. Dokončil/a jste úspěšně své další formální vzdělávání?

Nápověda k otázce: *Pokud jste se neúčastnili/neúčastníte dalšího formálního vzdělávání, neodpovídejte na tuto otázku. Vyberte jednu odpověď.*

- Ano
- Ne
- Stále studuji

10. Váš věk:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- 18–30
- 31–40
- 41–50
- 51–60
- 61 a více

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Michaela Chvojková

Obor: Andragogika

Forma studia: kombinovaná

Název práce: Motivace dospělých k dalšímu formálnímu vzdělávání

Rok: 2020

Počet stran textu bez příloh: 55

Celkový počet stran příloh: 4

Počet titulů českých použitých zdrojů: 22

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 2

Počet internetových zdrojů: 4

Vedoucí práce: PhDr. Bohumír Fiala