

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ ANTROPOLOGIE

**DŮVODY STUDIA KOMBINOVANÉ FORMY
VYSOKOŠKOLSKÉHO STUDIA**

Bakalářská diplomová práce

Obor studia: Andragogika v profilaci na personální management

Autor: Daniel Merta

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Mildnerová, Ph.D.

Olomouc 2018

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou prací na téma „Důvody studia kombinované formy vysokoškolského studia“ vypracoval samostatně a uvedl jsem v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použil.

V Olomouci dne 20. června 2018

Podpis:

Poděkování:

Děkuji Mgr. Kateřině Mildnerové, Ph.D. a Doc. Mgr. Miroslavu Dopitovi, Ph.D. za věcné připomínky, vstřícnost a cenné rady, které mi poskytli během psaní této bakalářské práce.

Anotace

Jméno a příjmení:	Daniel Merta
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Obor studia:	Andragogika v profilaci na personální management
Obor obhajoby práce:	Andragogika v profilaci na personální management
Vedoucí práce:	Mgr. Kateřina Mildnerová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2018

Název práce:	Důvody studia kombinované formy vysokoškolského studia
Anotace práce:	Tato bakalářská práce se zabývá vzděláváním dospělých se zaměřením na kombinovanou formu terciálního vzdělávání v rámci konceptu celoživotního učení. Cílem této práce je identifikace důvodů, které vedou jedince ke studiu kombinované formy vysokoškolského studia. Teoretická část shrnuje teoretické poznatky z oblasti andragogiky. V empirické části jsou prezentovány výsledky výzkumu, který byl proveden dotazníkovou formou mezi absolventy kombinované formy oboru andragogika, tato část práce odpovídá na stanovené výzkumné otázky. Autor zde také odpovídá na otázku, zda hlavním důvodem ke studiu je kariérní a společenský posun jedince.
Klíčová slova:	Celoživotní učení, důvody, kombinované studium, terciální vzdělávání, učení
Title of Thesis:	Reasons for studying distance programme at university
Annotation:	This bachelor thesis deals with education of adults focusing on the distance form of tertiary education in connection with the concept of lifelong learning. The aim of this work is to identify the reasons that lead individuals to study the distance form of university. The theoretical part summarizes theoretical knowledge from the field of andragogy. In the empirical part there are presented results of the research, which was made in the form of questionnaire among graduates of distance form of the field of andragogy, this part of the

	thesis corresponds to the specified research questions. The author here also answers the question if the career and social shift of an individual are the main reasons for studying.
Keywords:	Distance studies, education, learning, lifelong learning, reasons, tertiary
Názvy příloh vázaných v práci:	Dotazník pro absolventy kombinované formy studia oboru andragogika
Počet literatury a zdrojů:	27
Rozsah práce:	65 s. (73 939 znaků s mezerami)

OBSAH

OBSAH.....	6
ÚVOD.....	7
1 CELOŽIVOTNÍ UČENÍ A VZDĚLÁVÁNÍ	9
1.1 SYSTÉM CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE	11
1.2 KARIÉRA	14
2 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	18
2.1 FORMÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	19
2.2 SPECIFIKA VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	19
2.3 TERCIÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	21
2.4 ÚČAST NA TERCIÁLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	22
3 MOTIVACE.....	25
3.1 MOTIVACE KE VZDĚLÁVÁNÍ.....	27
3.2 BARIÉRY VE VZDĚLÁVÁNÍ.....	30
4 SPECIFIKACE VÝZKUMU	35
4.1 VÝZKUMNÉ METODY	40
4.2 ČASOVÁ ORGANIZACE VÝZKUMU, SPECIFIKACE VÝZKUMNÉHO VZORKU	41
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	43
5.1 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ.....	43
5.2 SOUHRN VÝSLEDKŮ VÝZKUMU.....	52
ZÁVĚR.....	55
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	57
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ	61
SEZNAM PŘÍLOH.....	62

ÚVOD

Pojem moderní společnost se dnes stává synonymem pokroku, rozvoje, inovací, digitálních technologií, globalizace a turbulentních změn. Stává se však také synonymem zvýšení požadavků na jednotlivce, stejně jako tlaku a stresu. Není pochyb o tom, že vývoj nových technologií vede ke stupňování požadavků na jednotlivce. Chce-li jedinec obstát, „udržet krok“ a uplatnit se na trhu práce, je nucen rozšiřovat své vědomosti, znalosti a dovednosti. V souvislosti s tímto faktem se pojem celoživotní vzdělávání dostává častěji do popředí zájmů.

V poslední době můžeme identifikovat nárůst zájmu dospělých osob o vzdělání jako takové, ať už se jedná o další vzdělávání zájmové, občanské, nebo profesní. Výjimkou není ani formální vzdělávání. Dospělí si stále častěji uvědomují potřebu svého rozvoje, a i když již dávno vstoupili na trh práce, vracejí se do „školních lavic“ a doplňují si stupeň vzdělání ať už na středních, vyšších odborných či vysokých školách. Z důvodu aktuálnosti tohoto tématu si autor jako téma své bakalářské práce zvolil právě vzdělávání dospělých na vysoké škole, konkrétně Univerzitě Palackého v Olomouci.

Cílem této práce je identifikace důvodů, které vedou jedince ke studiu kombinované formy vysokoškolského studia bakalářského studijního programu oboru andragogiky. Autor by také rád odpověděl na otázku, zda hlavním důvodem ke studiu je kariérní posun jedince, jaký mělo jejich studium vliv na jejich profesní kariéru, a s jakými překážkami se studenti během studia potýkají.

Tato práce sestává ze dvou částí. Teoretická část představuje stručný výčet dostupných informací a poznatků z oblasti vzdělávání dospělých. Tyto poznatky byly čerpány z literatury, která se věnuje andragogice, psychologii a vzdělávání obecně. Práce se zabývá konceptem celoživotního učení, jeho principem a jeho jednotlivými částmi. Autor se v teoretické části práce věnuje také specifickým vzdělávání dospělých s ohledem na terciální vzdělávání, včetně jejich motivace ke vzdělání, překážkami ve vzdělání a definicí profesní kariéry.

Empirická část bakalářské práce představuje poznatky ze samotného výzkumu autora. Autor v něm oslovil absolventy kombinovaného bakalářského studia oboru Andragogika v profilaci na personální management Univerzity Palackého v Olomouci. Pro výzkum bylo použito dotazníkového šetření. Cílem výzkumu bylo identifikovat důvody účasti jedinců na terciálním vzdělávání formou kombinované formy studia a ověřit, zda studium ovlivnilo jejich pracovní život. Autor se rovněž pokusil identifikovat překážky, které u absolventů ovlivňovaly studium na vysoké škole. V souvislosti s tímto cílem byly stanoveny tři výzkumné otázky:

1. Jaké důvody ke studiu vysoké školy uvádějí absolventi po absolvování kombinované formy studia bakalářského oboru andragogika v profilaci na personální management?
2. Jaký mělo studium na vysoké škole vliv na kariéru absolventa, co získal?
3. Jaké překážky se u studentů vyskytly během jejich studia na vysoké škole?

Empirická část práce se snaží zodpovědět stanovené výzkumné otázky a potvrdit či vyvrátit stanovené hypotézy, které byly formulovány na základě výsledků dosud publikovaných výzkumů.

1 CELOŽIVOTNÍ UČENÍ A VZDĚLÁVÁNÍ

Pojem celoživotní učení nabývá stále více na významu, obzvláště v kontextu zaměstnanosti a uplatnění na trhu práce. V rámci Evropské unie jednotlivé státy zvyšují investice do programů na podporu celoživotního učení a jeho rozvoje. Jejich cílem je umožnit široké struktuře obyvatelstva přístup ke vzdělání a rozvoji. Můžeme hovořit o procesu, při němž dochází k přizpůsobování se jedince stále měnícímu se prostředí. Celoživotní učení je proces osvojování si nových znalostí, dovedností a kompetencí prostřednictvím vzdělávacích aktivit, jež mohou mít různou formu. Zahrnuje jak formální a neformální vzdělávání, tak i učení informální.

Formální vzdělávání představuje vzdělávání probíhající ve školních institucích, počínaje preprimárním vzděláváním přes primární, sekundární až po terciální vzdělávání. Charakteristické jsou pro něj dle Vetešky (2016), legislativou vymezené funkce, cíle, obsahy, formy a způsoby hodnocení vzdělávání. Je realizováno záměrně, je řízené a dosahuje se jím určitého stupně vzdělání.

Neformální vzdělávání bývá označováno jako vzdělávání mimoškolské, je realizováno například v zájmových organizacích, soukromých vzdělávacích institucích, v podnicích i v klasických školských zařízeních. Může mít podobu seminářů, přednášek, workshopů apod. Pro tento typ vzdělávání je charakteristické, že účastník po absolvování kurzu nezíská stupeň vzdělání jako při formálním vzdělávání, ale může obdržet certifikát či osvědčení o absolvování. Osvojuje si znalosti, dovednosti a kompetence, které mu mohou pomoci zlepšit jeho pracovní a společenské postavení.

Informálním učením je učení, které primárně nemusí být záměrné. Jedná se o získávání poznatků během běžného života jedince. Získává vědomosti na základě každodenní činnosti v práci, doma nebo při kontaktu se svými známými. Do tohoto souboru vzdělávacích aktivit patří také sebevzdělávání, ovšem jedinec takto se vzdělávající nemá možnost formálním způsobem ověřit své znalosti či dovednosti. K informálnímu učení můžeme zařadit např. čtení knih, tisku, poslech rozhlasového vysílání. Charakteristické pro tento typ učení je bezděčnost, tedy učení neúmyslné, které není organizováno a většinou mu chybí systematičnost. Průcha (2014) zařazuje do tohoto druhu učení také učení mezigenerační, které probíhá v rodinách. Zde jsou mladším generacím předávány postoje, hodnoty a zkušenosti generace starší, která je představována prarodiči, rodiči, staršími sourozenci a širší rodinou.

Celoživotní učení je důležitou součástí řady evropských sociálních, politických i ekonomických strategií. Příkladem může být *Lisabonská strategie*, jež byla přijata v březnu roku 2000 v Portugalsku, a která definuje cíle Evropské unie do roku 2010. Tato strategie vytýčila klíčové směry a cíle pro vzdělávání v Evropské unii. Evropa by měla být, dle této strategie, atraktivním místem pro investice a práci. Kvalitních pracovních míst a příležitostí k práci by mělo přibývat a to i prostřednictvím podpory rozvoje znalostí, včetně celoživotního učení. *Kodaňská deklarace* z roku 2002 se zase týká zlepšení výkonnosti a kvality odborného vzdělávání. V roce 2006 bylo Evropskou komisí navrženo vytvoření evropského rámce kvalifikací pro celoživotní vzdělávání, jenž umožní srovnávání úrovní certifikací různých systémů vzdělávání. Přijala rovněž dokument s názvem *Vzdělávání dospělých: na vzdělávání není nikdy pozdě*, jehož cílem je podpora vzdělávání dospělých. Rada EU a Evropský parlament stanovili programy týkající se celoživotního vzdělávání a odborné přípravy na období let 2007-2013 a 2014-2020. V rámci

těchto programů je podporována mobilita mezi jednotlivými systémy vzdělávání a odborné přípravy v rámci Evropské unie.

1.1 Systém celoživotního vzdělávání v České republice

Myšlenka podpory a rozvoje celoživotního vzdělávání a učení, stejně jako vytváření podmínek pro něj, jsou součástí řady národních i mezinárodních dokumentů. V České republice se jedná např. o *Bílou knihu – Národní program rozvoje vzdělávání v ČR*, *Strategie rozvoje lidských zdrojů pro ČR* a *Strategie celoživotního vzdělávání pro ČR*.

V současné době je úsilí mezinárodních organizací i České republiky směřováno na naplnění cílů nového konceptu nazvaného celoživotní učení pro všechny. „*Jeho realizace podle Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha (2001), představuje užší propojení existujícího školského systému se sektorem dalšího vzdělávání, s politikou zaměstnanosti a se sociální politikou, v níž je zdůrazňovaná snaha o integraci občana do společnosti*“ (Veteška, 2016, s. 100).

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. *Bílá kniha (2001)*, popisuje několik významných úkolů, na které je třeba se v souvislosti s realizací konceptu celoživotního učení zaměřit. Především jde o vytvoření nezbytné základny pro celoživotní učení prostřednictvím zvýšení účasti na předškolním vzdělávání, zmodernizováním a zkvalitněním základního vzdělávání, stejně jako rozšířením a zvýšením účasti na středním vzdělávání. Důležitým bodem je zde i budování efektivních podpůrných a evaluačních systémů. Dalším krokem je vytváření vazeb mezi učním a prací, které by umožnily pružnější přechody mezi odbornou přípravou jedince a zaměstnáním. Jako třetí úkol bylo stanoveno nové vymezení úlohy a

odpovědnosti partnerů na všech úrovních, tedy na úrovni celostátní, regionální a místní, a to jak v rámci vzdělávacího systému, tak i mimo něj. Čtvrtým úkolem je vytvářet stimuly pro investování do lidského kapitálu, například daňovým zvýhodněním, tak že dojde k úpravě daňové politiky. Tímto krokem se mají získat finanční zdroje obzvláště pro terciální vzdělávání, další vzdělávání a rozvoj programů zaměstnanosti.

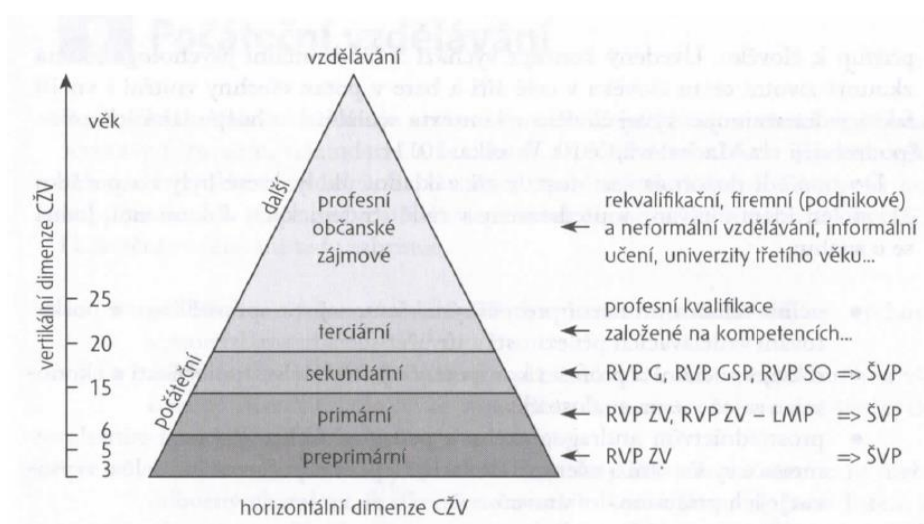
V podstatě jde o chápání vzdělávání jako jednoho celku, který se skládá z různých částí, kde formální vzdělávání tvoří nezbytný základ, ale zároveň umožňuje četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáváním. Kvalifikace a kompetence je tedy možno získat různými cestami. Pro pracující to znamená možnost uznání předchozích pracovních zkušeností a větší prolínání oblasti práce a učení. Cílem konceptu celoživotního učení je tedy flexibilní, konkurenceschopná a dynamická ekonomika, jež je schopna reagovat na změny, vývoj a nové poznatky.

V červenci 2014 byla vládou schválená *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*, která se stala základním kamenem české vzdělávací politiky. Mezi dokumenty stanovující cíle a opatření pro roky 2015 - 2020 patří také *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky*, který se zaměřuje na rozvoj společnosti a vzdělávání, strategii rozvoje regionálního školství a financování regionálního školství. V rámci strategie rozvoje regionálního školství je pozornost věnována i dalšímu vzdělávání jakožto důležité součásti celoživotního učení. „*Další vzdělávání umožňuje každému i po dokončení počátečního vzdělávání získávat nové znalosti a dovednosti a reagovat a adaptovat se na stálé změny. Přijetím strategického rámce Vzdělávání a odborná příprava 2020 (ET 2020) se ČR přihlásila k dosažení evropské referenční úrovně a to 15 % dospělých, kteří se mají v roce 2020 účastnit dalšího*

vzdělávání.“(Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR, 2015, s. 68)

Koncept celoživotního učení v České republice je znázorněn na obrázku č. 1.

Obrázek č. 1: Celoživotní vzdělávání



Zdroj: Veteška 2016, s. 101

Celoživotní učení rozdělujeme do dvou základních částí:

1. **počáteční vzdělávání**, zde zařazujeme formální vzdělávání ve vzdělávacích institucích – preprimární (předškolní) vzdělávání, které je dnes již povinné, základní vzdělávání, střední vzdělávání a terciární vzdělávání (zde patří vyšší odborné školy, vyšší odborné školy se zaměřením na umění, vysoké školy).
2. **Další vzdělávání** „probíhá až po dosažení určitého stupně vzdělání, resp. po prvním vstupu vzdělávajícího se jedince na trh práce“ (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 11). Zaměřuje se na větší uplatnění v pracovním i osobním životě jedince. Česká republika se přihlásila přijetím strategického rámce *Vzdělávání a odborná příprava 2020* k dosažení hranice 15% dospělé

populace, která se v roce 2020 bude účastnit dalšího vzdělávání. V současné době Česká republika nedosahuje ani evropského průměru. Další vzdělávání bývá členěno na zájmové vzdělávání, občanské vzdělávání a další profesní vzdělávání¹. Toto vzdělávání může probíhat formálně, neformálně nebo v podobě informálního učení. Může také probíhat v rámci volného času jedince nebo v pracovní době (obzvláště profesní vzdělávání).

Celoživotní učení a vzdělávání je vnímáno jako nezbytná součást života jedince, obzvláště v souvislosti s jeho uplatněním na trhu práce. Uspěch na trhu práce znamená přizpůsobit se jeho podmínkám. Učení a rozvoj osobnosti může pomoci při tvorbě pracovní kariéry jednotlivce. Práce se zaměřuje na formální vzdělávání v rámci dalšího vzdělávání, jelikož jeho účastníci, studenti kombinované formy bakalářského studijního programu, se po vstupu na trh práce opět vrátili do vzdělávání, a to často z důvodů budoucí kariéry.

1.2 Kariéra

Kariéra je vnímána jako určité postavení jedince obvykle v pracovní oblasti. Souvisí s jeho znalostmi, schopnostmi, dovednostmi a zkušenostmi. Bělohlávek (1994) kariéru definuje jako *„dráhu životem, zejména pak profesionální, na které člověk získává nové zkušenosti a realizuje svůj osobní potenciál“* (Bělohlávek, 1994, s. 11). Lze jí vnímat jako jakýsi postup na časové ose, který má svůj začátek a

¹ **Občanské vzdělávání** se v současné době zaměřuje na výchovu k demokracii, respektování morálních pravidel a aktivní účast člověka na životě v české, ale i evropské společnosti. Zaměřuje se na práva a povinnosti jedinců s ohledem na jejich sociální role – občanské, politické, společenské a rodinné. **Zájmové vzdělávání** můžeme charakterizovat jako činnost, kterou vykonáváme dobrovolně a rádi, činnost která nás pohltí a opakovaně se k ní vracíme. Zájemem je činnost, která vyplňuje především náš volný čas. **Další profesní vzdělávání** souvisí s profesním uplatněním jedince na trhu práce a v organizaci. Jeho úkolem je udržovat a rozvíjet požadované kompetence pracovníka.

konec. Pojetí kariéry se může jedinec od jedince lišit. Na vnímání kariéry má vliv celá řada faktorů např. sociokulturní vlivy, věk, hodnoty jedince apod. Aby bylo možné kariéru posuzovat a srovnávat, je potřeba stanovit jistá kritéria, která nám toho porovnání umožní. Avšak ani tato kritéria nezaručí jednotný pohled na kariéru, jelikož každý přisuzuje jistým kritériím jinou hodnotu. Bělohlávek (1994) mezi takováto kritéria řadí:

- Pozici, kterou jedinec zastává v organizaci (ředitel), možná můžeme označit jako „funkci“ a která je spjata s další řadou kritérií (mzda, výhody). Ovšem srovnávání dle tohoto kritéria nebude zcela objektivní, jiné bude postavení ředitele ve státním podniku a jinak tomu bude v soukromé organizaci, kde se pozic s označením ředitel může nacházet hned několik. Obdobně tomu bude i s označením manažer. Zatím co v jedné organizaci je manažerem ředitel, jinde může být manažerem i prodejce (oblastní manažer).
- Hodnost je obvykle spojována s vojenskou nebo policejní službou. Může však jít, jak uvádí Bělohlávek (1994), i o hodnost akademickou (profesor, docent).
- Reálná moc nemusí přímo souviset s hierarchickým postavením ve struktuře organizace, spíše může jít o reálnou pravomoc rozhodovat.
- Plat/mzda bývá velmi často kritériem porovnávání, ovšem ani toto kritérium nemusí být objektivní. Platové třídy u státních zaměstnanců sice mohou být jednotné, ale mzda u soukromých subjektů bude odrážet jejich konkrétní ekonomickou situaci, a proto nemusí být objektivní, stejně jako složení mzdy – příplatky, osobní ohodnocení apod.
- Symbolické předměty, jako např. kancelář, její vybavení, parkovací místo, druh automobilu, mohou sloužit jako ukazatel významu nositele.

- Množství podřízených pracovníků může být dalším kritériem pro posuzování kariery.
- Získávání zkušeností a znalostí zvyšuje uplatnitelnost jedince na trhu práce.
- Možnost tvůrčí činnosti může být pro některé jedince mnohem důležitější než platové ohodnocení.

Kariéra je obvykle rozdělována na vnější a vnitřní. Vnější kariéru tvoří výčet absolvovaných škol, kurzů, pracovních zkušeností (předchozích zaměstnání), je obvykle posuzována z hlediska zaměstnavatele. Vnitřní kariéra vyjadřuje postoj pracovníka k určitým událostem, to jaký jim přisuzuje význam, jde o subjektivní zhodnocení událostí a osobního růstu. Jak bylo zmíněno výše, obvykle se o kariéře hovoří jako o pracovní kariéře, která, jak uvádí Tureckiová (2009, s. 30), „se dosud často ztotožňuje s pracovním postupem, nejčastěji ve vertikálním směru vzhůru.“ Bývá dle ní lineární, postupná a nepřetržitá a souvisí s organizacemi, které mají vícestupňovou organizační strukturu. Dnes se ovšem toto pojetí kariéry mění, mimo jiné také v souvislosti se změnou organizačních struktur organizací. Bělohlávek (1994) hovoří ve své publikaci kromě lineární kariéry také o kariéře expertní, spirálové a přechodné (podrobněji viz Bělohlávek 1994). Tureckiová (2009) zmiňuje v dnešním pojetí různé typy kariér, jde např. o první a další kariéry, alternativní kariéry, překrývající se kariéry. V tomto pojetí kariéry hovoří spíše o kariéře horizontální, která napomáhá rozvoji pracovníků a umožňuje vnitřní mobilitu pracovní síly i v organizaci s plošší organizační strukturou.

Kariérní posun jedince podle výše uvedeného můžeme posuzovat z hlediska vnějšího, tedy kolik a jakých škol jedinec vystudoval, jaké kurzy absolvoval a jaké jsou jeho dosavadní pracovní zkušenosti. Můžeme je však posuzovat i z

hlediska vnitřního, tedy jak jí vnímá jedinec, co považuje za důležité, čemu přikládá váhu.

Autor se v empirické části práce zabývá, mimo jiné, také dopady bakalářského studia vysoké školy kombinovanou formou studia a získání nových znalostí na kariérní posun jedince. V této souvislosti tedy nemusí jít pouze o posun vertikální, ale také kariérní posun horizontální. Autora zajímá, zda mělo studium na vysoké škole vliv na kariéru absolventa a o jaký vliv se konkrétně jednalo. Z šetření Adult Education Survey (2016), jež bude blíže specifikováno v souvislosti s účastí dospělých na terciálním vzdělávání, vyplynulo, že u více jak čtvrtiny pracujících respondentů mělo studium pozitivní vliv na výkon stávající profese. Autor se ve svém šetření inspiroval rozdělením kritérií pracovní kariéry dle Bělohlávka (1994), jež bylo specifikováno výše. Pro účely této práce rozřadil ona kritéria do tří kategorií dle přínosu, který pro absolventa měly. Jde o kategorie – „zisk pozic“; „materiální zisk“ a „osobní zisk“ (podrobněji viz kapitola 4 Specifikace výzkumu). Na základě výsledků dosavadních šetření definoval výzkumnou otázku: „Jaký mělo studium na vysoké škole vliv na kariéru absolventa, co získal?“

Tato kapitola pojednává o celoživotním vzdělávání a učení, objasňuje čtenáři systém celoživotního vzdělávání v České republice a souvislost tohoto systému s kariérou a kariérním posunem jedince.

2 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Vzdělávání dospělých je jednou z hlavních částí celoživotního učení. Vezmeme-li v potaz definici celoživotního učení, je vzdělávání dospělých jeho nejdelší částí. Můžeme mu připisovat různé funkce, Beneš (2014, s. 38-39) jako funkce aktuální v dnešní době vnímá:

- *„funkce sociálně-integrativní, umožnění rozvoje osobnosti jako součásti společnosti a určitých společenství,*
- *funkce demokratizační, přínos vzdělávání dospělých pro rozvoj demokratizace a občanských kvalit,*
- *funkce emancipační při rozvoji nových forem společenského spoluzití a při zvyšování participace a seburčení v politickém a ekonomickém procesu,*
- *přínos pro rozvoj a tvorbu identity jednotlivců vzhledem k individualizaci života,*
- *funkci kvalifikační spojenou s odborným vzděláváním, sociální mobilitou, konkurenceschopností“.*

Motivaci ke vzdělávání dospělých se v této práci budeme ještě zabývat, můžeme však konstatovat, že vzdělávání dospělých je v posledních letech záležitostí dostávající se do popředí zájmu. Spolu se zvýšeným zájmem o vzdělávání dospělých se zvyšuje také počet faktorů, které jej ovlivňují. Mění se společnost a zvyšující se požadavky na znalosti a dovednosti jedince vedou k nárůstu počtu studentů účastnících se distančního vzdělávání.

2.1 Formální vzdělávání dospělých

Definovat dospělého jedince lze na základě několika východisek. Formálně (z hlediska práva) je člověk dospělým dovršením 18 roku života. Z biologického hlediska je to ten, kdo dosáhl fyzické zralosti. Pro sociologii je dospělým člověk ten, kdo převzal své sociální role. Psychologie vnímá dospělého jako jedince, u kterého se stabilizovaly formy chování, myšlení a prožívání. Obvykle se dospělost dělí dle vývoje na mladší dospělost (25-30 let), střední dospělost (30-45let) a starší dospělost (45-60let). Palán a Langer (2008, s. 38) přijímají výklad dospělého jako toho, *„kdo je vyspělý a zralý sociálně, psychicky, biologicky a ekonomicky a absolvoval minimálně základní vzdělání.“*

2.2 Specifika vzdělávání dospělých

Vzdělávání dospělých má svá specifika. Dospělý člověk se v mnohém liší od studenta v mládežnickém věku. Jde především o věkový rozdíl, zkušenosti, motivaci k učení, životní postoje, zdravotní stav i kognitivní schopnosti. Individuální bude u každého člověka jak způsob učení, způsob uchovávání znalostí a způsob znovu vybavování si informací, tak i rychlost učení a pozornost. Ke změnám v této oblasti dochází v průběhu života člověka právě v souvislosti s věkem. K těmto odlišnostem je při tvorbě vzdělávacího programu nutno přihlížet. Vzdělávání dospělých má svá specifika a na ty je třeba brát zřetel. Při vzdělávání dospělých se volí jiné metody vzdělávání a jiné zásady, než je tomu u dětí a mládeže. Hroník (2007) řadí mezi zásady vzdělávání dospělých jejich zapojení do procesu, jasnou formulaci cílů, vyhledávání souvislostí, vztahování k práci a zkušenostem, posloupnost,

zásadu opakování a poskytování zpětné vazby. Palán a Langer (2008) k nim ještě přiřazují například zásadu názornosti, vědeckosti, trvalosti, respektování individuality a zásadu přístupnosti.

Rozdíl v učení mezi mládeží a dospělými uvádí Mužík (2005) v tabulce č. 2.

Tabulka č. 1: Znamky učení studentů a dospělých

Studenti	Dospělí
Většinou berou cíle a obsah výuky jako daný, včetně metodických postupů učitele.	Měli by ovlivňovat cíle a obsah vyučování podle svých potřeb a tím i metodické postupy lektora.
Většinou přijímají informace z výuky tak, jak jsou prezentovány.	Informace z výuky přebírají přes osobní filtr, v případě potřeby je ověřují.
Učí se v prostředí ovlivňovaném autoritou učitele, méně se aktivně zapojují do vyučování.	Učí se v prostředí partnerství s lektorem, často se aktivně zapojují do vyučování.
Získané vědomosti či dovednosti využijí až za určité časové období.	Získané vědomosti a dovednosti chtějí využít většinou hned, nebo za krátkou dobu.

Zdroj: Mužík, 2005, s. 34

Studenti (mládež) vnímají cíle a obsahy výuky jako dané a neměnné. Informace, které obdrží, přijímají tak, jak jsou prezentovány, méně se do výuky zapojují a znalosti, které si na základě vzdělávání osvojí, využívají až za delší časové období. Dospělí by však měli mít možnost cíle výuky ovlivňovat dle svých potřeb. Předávané informace si mnohdy ověřují, spojují a filtrují na základě svých zkušeností. Do výuky se dospělí studenti zapojují častěji a nabyté vědomosti a znalosti chtějí obvykle využívat v praxi co nejdříve.

2.3 Terciální vzdělávání dospělých

Vhledem k zaměření této práce se nebudeme zabývat studiem dospělých na středních školách, zaměříme se na vzdělávání dospělých na školách vysokých.

Terciární vzdělávání se člení na vzdělávání probíhající na vyšší odborné škole (vyšší odborné vzdělání)² a na vysokých školách (vysokoškolské vzdělání). Většinou navazuje na ukončené středoškolské vzdělání, které je zakončeno maturitní zkouškou.

Cílem terciálního vzdělávání je, dle *Bílé knihy* (2009), samotná vzdělávací činnost, tedy dosahování maximálního vzdělání jedince, kterého může dosáhnout během svého aktivního života. Stejně jako propojení vzdělávání, výzkumu a vývoje jako hlavního zdroje tvořivosti absolventů. Dle *Bílé knihy* (2009) má terciální vzdělávání rovněž významnou roli společenskou.

V České republice rozlišujeme dva typy vysokých škol - univerzitního typu a neuniverzitního typu³. Vysoké školy můžeme členit nejen dle typů, ale také dle druhů. V České republice rozlišujeme vysoké školy veřejné, státní a soukromé. Vysoké školy nabízí širokou škálu oborů, které je možno studovat. Dospělí mohou studovat na vysoké škole prezenční, distanční či

² „Vyšší odborné vzdělávání rozvíjí a prohlubuje znalosti dovednosti studenta získané ve středním vzdělávání a poskytuje všeobecné a odborné vzdělávání a praktickou přípravu pro výkon náročných činností“ (Školský zákon č. 561/2004 Sb., § 92). Jde o odbornou přípravu pro výkon náročných profesí. Spadá do terciálního vzdělávání nevysokoškolského sektoru a je převážně zajišťováno středními školami.

³ „Univerzitní vysoká škola může uskutečňovat všechny typy studijních programů a v souvislosti s tím výzkumnou, vývojovou a inovační, uměleckou nebo další tvůrčí činnost, vysoká škola neuniverzitní uskutečňuje zejména bakalářské studijní programy a jen výjimečně studijní programy magisterské. Vysoká škola neuniverzitní nemůže používat označení univerzita a nemůže se členit na fakulty“ (Kudrová, Smrčka, 2013, online).

kombinovanou formou studia. Při prezenčním studiu studenti dochází na přednášky, semináře, cvičení aj., tato výuka probíhá ve všední dny. Některé přednášky jsou povinné, jiné nikoli (záleží na organizaci školy). Distanční forma studia je „*multimediální forma vzdělávání založená na řízeném samostatném studiu, při kterém jsou vzdělavatelé a vzdělávání trvale od sebe odděleni*“ (Zlámalová, 2008, s. 17). Tato forma studia je založena na samostudiu, při kterém jsou využívány prostředky informačních a komunikačních technologií. Tutor (učitel) komunikuje se studenty prostřednictvím elektronických zařízení a v přímém kontaktu se studenty bývá pouze při několika prezenčních setkáních. U kombinované formy studia se jedná o kombinaci prezenční a distanční formy studia. Studenti nedochází denně na přednášky, ale s vyučujícím se scházejí několikrát během semestru na výukových blocích nebo konzultacích. Studenti se převážně připravují doma s využitím studijních textů, odborné literatury, e-learningu⁴.

2.4 Účast na terciálním vzdělávání

Strategickým dokumentem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy je pro vysoké školství *Rámec rozvoje vysokého školství do roku 2020*. Klíčovými národními dokumenty pro tento rámec jsou *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020*, *Strategie národní konkurenceschopnosti 2010-2020* a *Bílá kniha terciálního vzdělávání* z roku 2009. Tento dokument stanovuje následující cíle:

- „v roce 2020 by se alespoň 15 % dospělých mělo zapojit do různých forem celoživotního učení;

⁴ E-learning – „ je někdy spíše považována za formu, neboť jde o zcela specifickou interakci ve vzdělávání. Tato interakce je totiž zprostředkována elektronickým prostředím informačních a komunikačních technologií – internetem či dalšími médii (CD/DVD)“ (Palán, Langer, 2008, s. 159).

- v roce 2020 by podíl osob ve věku od 30 do 34 let s dokončeným terciárním vzděláním měl činit minimálně 40 %;
- v roce 2020 by mělo během studia v EU průměrně alespoň 20 % absolventů vysokých škol strávit určité období studiem či odbornou přípravou související s vysokoškolským vzděláváním (včetně pracovních stáží) v zahraničí, přičemž toto období by mělo odpovídat 15 kreditům na základě evropského systému pro převod a kumulaci kreditů (ECTS) nebo trvat minimálně tři měsíce“ (Rámec rozvoje vysokého školství do roku 2020, s. 3).

Pro naplnění konceptu celoživotního vzdělávání je podstatné sledování vývoje účasti dospělých na vzdělávání. Tato potřeba vedla členské státy EU k šetření s názvem *Adult Education Survey*, známým pod zkratkou „AES“⁵. Poslední šetření probíhalo v letech 2016-2017 ve všech členských zemích EU, v Norsku, Švýcarsku, Srbsku, Turecku a na Islandu. V České republice šetření proběhlo v druhé polovině roku 2016. Jeho výsledky jsou znázorněny v grafu č. 1.

⁵ „Za účelem průběžného srovnávání a vyhodnocování úspěšnosti strategií v oblasti celoživotního učení na úrovni jednotlivých členských států, byly statistickým úřadem Evropské Unie Eurostatem připraveny nástroje umožňující systematický monitoring v oblasti vzdělávání a celoživotního učení. Součástí harmonizovaných metodik sběru dat týkajících se celoživotního učení je také výběrové šetření *Adult Education Survey*. Prvního pravidelného šetření AES 2011 se při použití jednotné metodologie, která zaručuje srovnatelnost výstupů, v letech 2011 – 2012 zúčastnily všechny členské státy Evropské Unie (k danému období), Norsko, Švýcarsko a Srbsko“ (ČSÚ, 2018).

Graf č. 1: Studenti veřejných a soukromých vysokých škol dle věkových kategorií, 2006–2016



Zdroj: MŠMT (in ČSÚ: Vzdělávání dospělých v České republice, výstupy z Adult Education Survey 2016 [online].)

Z výsledků je patrné, že účast dospělých na terciálním vzdělávání postupně od roku 2010 klesá. V souvislosti s účastí dospělých na dalším vzdělávání byly v rámci šetření v empirické části práce zkoumány taktéž důvody, které vedou dospělé jedince k účasti ve formálním vzdělávání. Motivy, které vedou dospělé jedince ke studiu, se budeme zabývat v následující kapitole.

3 MOTIVACE

Chceme-li se zabývat motivy, jež vedou jedince ke studiu na vysoké škole, musíme nejprve nastínit problematiku motivace samotné. Pojmu motivace se věnuje řada publikací, my v této části práce pouze nastíníme základy onoho intrapsychického procesu (Nakonečný, 1996). V empirické části se pak budeme zabývat motivací účastníků vysokoškolského vzdělávání podrobněji. Motivací je označován vnitřní proces člověka, který se projevuje tzv. motivovaným chováním. Lze jí definovat jako hybnou sílu, ne vždy uvědomovanou, která působí na psychiku jedince. Tato síla (pohnutka) jedince určitým způsobem aktivuje, orientuje a jeho aktivitu udržuje. V této souvislosti nalezneme v literatuře rozlišení dimenze směru (orientace) motivace, dimenzi intenzity a dimenzi stálosti motivace. Jako základní jednotka motivace je označována pohnutka, motiv. Motivem rozumíme vnitřní příčinu chování, jejímž cílem je uspokojení potřeby, cíle. Stimulem je oproti tomu označován vnější impulz, jež má zapůsobit na motivaci jedince. *„Stimulem je přitom jakýkoliv podnět, který vyvolává určité změny v motivaci člověka“* (Bedrnová, Nový, 2004, s. 243). Za zdroje motivace jsou dle Bedrnové a Nového (2004) považovány potřeby, návyky, zájmy, hodnoty a ideály. S vývojem jedince dochází i ke změně jednotlivých zdrojů motivace a tím i k vývoji motivačního profilu. Lze tedy říci, že byl-li jedinec něčím motivován v mládí, nemusí tím být motivován i ve stáří. Ve vývoji motivace hraje roli řada faktorů, patří mezi ně např. kulturní prostředí, zkušenosti, rodina, přátelé. Krátce je potřeba se zmínit i o souvisejících pojmech jako je aktivace, deprivace a frustrace. Aktivací v souvislosti s motivací je míněno „nabuzení“, podmínka pro vznik motivace a souvisí s nervovou soustavou jedince. Frustrací označujeme proces i cílový stav (pocit nezdaru), který nastane,

jsou-li jedinci kladeny v jeho jednání překážky, které se mu nedaří překonat. Mezi jistý druh frustrace je zařazován také konflikt motivů, při kterém dochází ke střetu dvou či více protichůdných motivů. Jestliže nejsou dlouhodobě uspokojovány potřeby, obzvláště základní potřeby, dochází u jedince ke stavu tzv. deprivace, která pro něj může mít dalekosáhlé důsledky. Pro doplnění stručného výčtu základních faktů o motivaci je potřeba zmínit vztah motivace a výkonu. Mohlo by se zdát, že motivace a výkon se řídí jednoduchým pravidlem – čím nižší motivace, tím nižší výkon a obráceně, čím vyšší motivace, tím vyšší výkon. Toto pravidlo však neplatí. Ukazuje se, že přílišná motivace může vést ke snížení výkonu jedince. Zájemcům o tuto problematiku doporučujeme hlubší studium odborné literatury a tzv. Yerkesova-Dodsonova zákona⁶, který tento vztah vyjadřuje.

V dostupné literatuře je problematika motivace velmi dobře zpracována, a to včetně jednotlivých modelů motivace. Mezi autory, kteří nejvýrazněji obohatili přístupy k motivaci chování, patří Abraham Maslow (1954, in Bedrnová, Nový 2009) se svou „teorií potřeb“. Tento autor vytvořil model, tzv. pyramidu potřeb, ve které hierarchicky seřadil jednotlivé skupiny potřeb. Jsou zde zařazeny potřeby základní (biologické), potřeby bezpečí, potřeby sociálních jistot, osobní potřeby pocitu uznání a potřeby seberealizace. Jednotlivé skupiny potřeb jsou uspokojovány postupně. Je-li uspokojena potřeba nižší, jedinec se zaměřuje na uspokojování potřeby vyšší.

⁶ Yerkesův-Dodsonův zákon dle Bedrnové, Nového (2009) vyjadřuje vztah mezi úrovní motivace, náročnosti úkolu a výkonem. Tento zákon je znázorňován obrácenou křivkou U, která odráží předpoklad, že nízká úroveň motivace odpovídá nízké úrovni výkonu. Růst motivace je doprovázen růstem výkonu, ovšem jen do určité hranice. Přílišná motivace vede paradoxně ke snížení výkonu jedince.

3.1 Motivace ke vzdělávání

Motivace ke vzdělávání u dospělých je nezbytnou podmínkou pro účast dospělého jedince na dalším vzdělávání. Rabušicová, Rabušic (2008) uvádí, že „sebelepší nabídka vzdělávacích programů dospělou populaci k návratu do formálního studia nenaláká“ (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 59), chybí-li právě tato vnitřní motivace. Dle Vetešky (2016) jsou dospělí ke vzdělávání nejčastěji motivováni profesním růstem, společenským prospěchem, uspokojením zájmů, nebo také očekáváním a tlakem zvenčí. Milan Beneš (2014) ve své publikaci rozdělil motivy k účasti na dalším vzdělávání do šesti skupin. Patří mezi ně:

- potřeby sociálního kontaktu – kde jedinec vyhledává prostor, ve kterém může rozvinout nebo navázat kontakt se spřízněnými lidmi, případně může zlepšit svou sociální pozici.
- Hledání prostoru, který není zatížen každodenními frustracemi a který poskytne jedinci nové sociální podněty.
- Profesní důvody, tedy takové důvody, které směřují k výkonu profese jedince. Může jít o rozvoj stávající pozice nebo získání nové pracovní příležitosti.
- Chuť podílet se na politickém nebo komunálním životě.
- Jistá vnější očekávání (např. zaměstnavatele, přátel, poradenských center apod.)
- Kognitivní zájmy jedince, které dle Beneše (2014) vychází z vlastní hodnoty znalostí a odpovídá klasické představě o vzdělávání.

Je zřejmé, že motivy jedinců se budou lišit. Svou úlohu zde bude hrát věk, vzdělání, pohlaví i životní okolnosti. Faktory, které ovlivňují účast na

vzdělávání, jsou dle Beneše (2014) společenské klima, epochální témata, okolí a vztahy jedince, jeho životní situace a osobní charakteristiky. Autor vnímá současné společenské klima jako příznivě se vyvíjející vzhledem k různým programům Evropských sociálních fondů a ke strategiím, které přijala Česká republika, jež mají sloužit k podpoře vzdělávání a celoživotního učení. Otázka epochálních témat a výzev je z jeho pohledu taktéž naplňována, alespoň částečně. Hlavní podíl v uvědomění si měnících se potřeb a nároků na jedince nesou organizace a komerčně vznikající zařízení, která změny reflektují a zavádějí modernější metody výuky. Hlavní změnou v kvalifikačních požadavcích je důraz, který je kladen na jazykovou gramotnost, počítačovou gramotnost a manažerské dovednosti. Vztahy a okolí jsou autorem vnímány jako podstatný faktor ovlivňující účast na vzdělání. Podpora a zázemí jsou pro studující dle autora velmi důležité, obdobně jako životní situace, ve které se jedinec nachází. Z osobních charakteristik, které mohou ovlivňovat účast na vzdělání, jsou dle autora podstatné zájmy jedince, jeho sebevědomí, cílevědomost, píle apod.

V odborné literatuře nalezneme nejčastěji rozdělení oněch faktorů, které ovlivňují účast na vzdělání, na vnější a vnitřní. Mezi vnější bývají řazeny např. legislativní zakotvení, nabídka forem vzdělávání dospělých a mezi vnitřní (mimo jiné) úroveň vzdělání, sociální situace a rodinné zázemí. Šedřová a Nový (2006, in Průcha, 2014, s. 38) provedli průzkum, z něhož vyplývá, že nejčastější potřeba vzdělávání u dospělých jedinců má souvislost s výkonem jejich profese. Mužík (2005) v této souvislosti vytvořil pyramidu motivace k učení. Spodní část je tvořena informacemi, znalostmi, vědomostmi, dovednostmi a pracovními návyky, které pracovník získá. Na jejich základě pak zvyšuje svou výkonnost, která povede ke zvýšení sociálních jistot a k individuálnímu užítku jedince, viz obr. č. 2.

Obrázek č. 2: Pyramida motivace k učení



Zdroj: Mužík, 2005, s. 10

Srovnáme-li rozdělení motivů do šesti skupin, jak je vidí Beneš (2014) a Mužíkovu (2005) pyramidu motivace k učení, můžeme spatřovat jisté podobnosti. Kognitivní zájmy jedince odpovídají informacím, znalostem a dovednostem ve zmiňované pyramidě. Na základě takto získaných znalostí jedinec může zvyšovat svou pracovní výkonnost, která může vést k vyšší pracovní pozici, nové pracovní příležitosti nebo udržení si stávajícího pracovního místa. Požadavek na získání nových znalostí rovněž může přicházet ze strany zaměstnavatele. Předpoklad jisté pracovní pozice zvyšuje sociální jistoty jedince. Beneš (2014) uvádí jako důvod ke studiu taktéž sociální podněty jako oproštění se od běžného života jedince a potřebu sociálního kontaktu s lidmi spřízněnými. Vzdělání v tomto kontextu pak může vylepšit sociální pozici jedince, ze které bude mít užitek. Jako užitek můžeme spatřovat např. vyšší příjem, uznání okolí, ale také možnost aktivně se podílet a ovlivňovat sociální život společnosti ve smyslu účasti na komunálním a politickém životě společnosti.

Důvody k účasti na formálním terciálním vzdělávání v rámci dalšího vzdělávání se zabývá mimo jiné šetření Adult Education Survey (2016) z něhož vyplývá, že nejčastějším důvodem pro účast je zlepšení kariérních

vyhlídek jedince. V tomto případě by se tedy, dle dělení Beneše (2014), jednalo o profesní důvody. Dalšími důvody k účasti na studiu může být zvýšení dosaženého stupně vzdělání – snaha získat certifikát (diplom). Tyto důvody lze taktéž přiřadit k profesním důvodům, ovšem jak bylo uvedeno výše, může se také jednat o zvýšení sociální jistoty jedince v souvislosti s vyšším pracovním výkonem a jistotou udržení si současné pracovní pozice. V šetření Adult Education Survey (2016) bylo jako důvod ke studiu uváděno i získání nových znalostí, které bychom mohli zařadit mezi kognitivní zájmy jedince dle dělení Beneše (2014) a do spodní části pyramidy Mužíka (1994). Jednotlivé důvody k účasti na formálním vzdělávání dospělých se u jedinců liší, závisí na mnoha faktorech a vzájemně se mohou prolínat.

Tato práce se zabývá důvody, které vedou jedince ke studiu kombinované formy bakalářského studijního programu na vysoké škole, a v souvislosti s tím byla stanovena výzkumná otázka: Jaké důvody ke studiu vysoké školy uvádějí absolventi po absolvování kombinované formy studia bakalářského oboru andragogika v profilaci na personální management?

Pro účely této práce autor v empirické části práce rozdělil důvody ke studiu vysoké školy do dvou skupin – vnější (kariérní) důvody a vnitřní (osobní) důvody. Do těchto skupin pak přiřadil jednotlivé kategorie, tak jak je uvádí Beneš (2014) - podrobněji viz kapitola 4 Specifikace výzkumu.

3.2 Bariéry ve vzdělávání

Hovoříme-li o motivech vedoucích dospělého člověka k učení a vzdělávání, je potřeba se zamyslet i nad bariérami, které jim ve vzdělávání brání. Barták (2008) rozděluje tyto bariéry na percepční, kulturní, pracovní, intelektuální a výrazové a emoční. Percepční bariérou míní poruchu vnímání, kdy jedinci

uniká podstata problému. Příčinou může být špatné vysvětlení nebo vysvětlení příliš obecné, kdy si účastník vzdělávací akce není schopen dát věci do souvislostí. Kulturní bariéry vyplývají z rolí, jež jedinec zastává během svého života a souvisí s kulturou, ve které žije. Jsou to jakási „očekávání“ ze strany společnosti a sociální skupiny, která mnohdy brzdí rozvoj tvořivého myšlení a kreativity. U bariér pracovního prostředí v tomto smyslu nejde pouze o pracovní prostředí z hlediska fyzikálních faktorů (hluk, prach, prostor), ale také o celkovou atmosféru na pracovišti a kulturu organizace - zda podporuje učení, vzdělávání a spolupráci. Intelektuální a výrazové bariéry dle Bartáka (2008) bývají často jen domnělé, předpoklad, že dospělý člověk se není schopen učit něčemu novému, je zastaralý. Problém často není v dospělém jedinci, ale ve špatně zvoleném způsobu prezentace. Podceňována bývá názornost, stejně jako jednoduchost a např. adekvátnost překládaného tématu. Do kategorie emočních bariér je zařazován strach z neúspěchu nebo strach ze změny. Beneš (2014) uvádí jako důvody neúčasti na dalším vzdělávání:

- nízkou mobilitu statusu (lidé, kteří nemají naději na sociální vzestup),
- nezájem se vzdělávat teoreticky, jelikož jsou jedinci zaměřenými na praktickou stránku,
- jedinci raději volí sebevzdělávání, jelikož nemají důvěru vůči organizovanému učení,
- strach ze selhání,
- sociální bariéry v podobě nedostatku financí, věku, nemají dostatek příležitostí, jde o cizince nebo jsou to lidé, kteří vzdělávání prostě odmítají.

Jsme-li si vědomi překážek, které brání v účasti dospělých na vzdělávání, můžeme tyto překážky odstraňovat, případně redukovat. Ve vzdělávání dospělých platí pravidlo dodržování zásad pro vzdělávání dospělých. Důležité je propojovat potřeby jedince, organizace a společnosti a stavět na zkušenostech jedinců samotných. *„Čím lépe známe své posluchače, tedy míru a kvalitu jejich životních zkušeností, předchozího vzdělání, jejich názorů, přesvědčení a zájmů, tím lépe na ně můžeme působit, účinně, přesně a přesvědčivě argumentovat, dosahovat v daném pedagogickém prostoru požadovaných výsledků“* (Barták, 2015, s. 17).

Autor se v empirické části práce zabývá výzkumem mezi absolventy kombinované formy bakalářského studia, znamená to tedy, že tito jedinci již bariéry zmiňované výše překonali. Proto se zaměřuje na překážky, které se u respondentů vyskytly během studia. Jak bylo definováno dříve, účast na dalším vzdělávání předpokládá, že jedinec již jednou vstoupil na trh práce. Lze tedy předpokládat, že ve svém životě již zastává více rolí (pracovník, partner, rodič apod.). V okamžiku, kdy se opět vrátí do vzdělávacího procesu, mohou nastat potíže a neočekávané problémy, které studium samotné mohou výrazně ovlivnit. Při tvorbě výzkumné otázky v empirické části autor vycházel z klasifikace bariér ve vzdělávání, které byly definovány ve výzkumu Rabušicové, Rabušice a Šedřové (2008 in Veteška, 2014, s. 50). Z uvedeného výzkumu vyplynuly nejčastější bariéry v neformálním vzdělávání dospělých, které autoři rozdělili do tří skupin:

- Osobní bariéry – představují nedostatek času, nedostatečné vzdělání pro další studium a obavy z nezvládnutí.
- Situační bariéry – nedostatek financí, pracovní vytíženost a hodně koníčků, stejně jako nedostatek času kvůli rodině a dětem a zdravotní důvody.

- Institucionální bariéry – zde zařadili nedostatek informací o kurzech nebo jejich samotný nedostatek a jejich nízká kvalita.

Obdobné rozdělení bariér použila ve svém výzkumu Barvířová (2013). Výzkum provedla na Ekonomicko-správní fakultě Masarykovy univerzity. Zaměřila se v něm kromě motivace ke studiu u studentů kombinované formy studia i na jejich očekávání a již zmiňované bariéry ve studiu. Z výsledků tohoto výzkumu vyplývá, že největší bariérou při studiu kombinované formy studia je pro respondenty čas. Tedy jeho nedostatek, kdy 76% respondentů pociťovalo nedostatek času na studium, 53% respondentů vnímalo nedostatek času na probíranou látku v rámci tutoriálu a polovina respondentů pociťovala nedostatek času na ostatní aktivity. Tento nedostatek času zařadila Barvířová (2013) do skupiny situačních bariér. Osobnostní bariéru - ztrátu motivace ke studiu a absenci předchozích znalostí, zvolila třetina respondentů. Autor na základě dostupných výzkumů formuloval výzkumnou otázku: „Jaké překážky se u absolventů vyskytly během jejich studia na vysoké škole?“

Pro vyhodnocení výsledků výzkumu bylo v empirické části použito rozdělení bariér, které bránily absolventům ve studiu dle Rabušicové, Rabušice a Šeďové (2008) a dle výzkumu Barvířové (2013) do skupin osobních, situačních a institucionálních bariér (viz kapitola 4 Specifikace výzkumu).

V této kapitole autor poukázal na motivy, které vedou jedince ke studiu. Nejprve definoval pojem motivace širěji a následně se zaměřil na motivaci ke vzdělávání u dospělých jedinců. Pozornost věnoval také bariérám, které mohou bránit dospělému jedinci ve studiu. Vzhledem k faktu, že se v empirické části práce autor věnuje absolventům, tedy těm, kteří tyto

bariéry překonali, zaměřil svou pozornost na překážky, které absolventům bránili nikoli v nástupu do vzdělávacího procesu, ale ve studiu samotném.

4 SPECIFIKACE VÝZKUMU

Empirická část této bakalářské diplomové práce je věnována výzkumu mezi absolventy bakalářského studijního programu kombinované formy terciálního vzdělávání v oboru Andragogika na Univerzitě Palackého v Olomouci.

Cílem výzkumu je identifikovat důvody účasti absolventů na terciálním vzdělávání formou kombinované formy studia a ověřit, zda studium ovlivnilo jejich pracovní život. Autor se rovněž pokusil identifikovat překážky, které u absolventů ovlivňovaly studium na vysoké škole. Empirická část práce vychází z poznatků, jež byly prezentovány v části teoretické. Šetření se zaměřilo na absolventy bakalářského studijního programu andragogika v profilaci na personální management kombinované formy studia, která jako součást celoživotního vzdělávání umožňuje návrat již pracujících jedinců ke studiu, jak popisuje koncept celoživotního vzdělávání a učení popsany v kapitole 1 Celoživotní učení a vzdělávání. V rámci tohoto konceptu byla již dříve provedena jistá šetření, která se zabývala účastí dospělých na dalším vzdělávání. Jedním z těchto šetření bylo Adult Education Survey (2016), ve kterém byla pozornost věnována taktéž důvodům, které vedou dospělého jedince ke studiu na vysoké škole. Na základě těchto poznatků autor stanovil výzkumnou otázku a hypotézu:

1. Jaké důvody ke studiu vysoké školy uvádějí absolventi po absolvování kombinované formy studia bakalářského oboru andragogika v profilaci na personální management?

Hypotéza: Absolventi si doplňovali vysokoškolské vzdělání v oboru andragogika v profilaci na personální management statisticky

významně častěji z vnějších (kariérních) důvodů než z vnitřních (osobních) důvodů.

K ověření této hypotézy a zodpovězení výzkumné otázky byla v dotazníkovém šetření použita tato otázka:

a) Jaký z následujících důvodů byl nejdůležitější pro Vaši účast na studiu?

Pro odpověď mohli respondenti vybrat jednu z možností, tyto možnosti odpovídají rozdělení důvodů dle Beneše (2014). Pro účely této práce byly jednotlivé kategorie důvodů seskupeny do dvou skupin – vnější (kariérní) důvody a vnitřní (osobní) důvody. Do skupiny vnějších (kariérních) důvodů byly zařazeny kategorie:

- pracovní důvody – tvrzení: chtěl jsem získat vyšší pracovní pozici, chtěl jsem získat vyšší mzdu (plat), chtěl jsem získat nové znalosti pro výkon současné profese,
- vnější očekávání – tvrzení: očekával to ode mne zaměstnavatel, očekávala to ode mne rodina,
- uplatnění v politické a komunální sféře – tvrzení: chtěl jsem si doplnit vzdělání, abych se mohl účastnit politického života.

Do skupiny vnitřních (osobních) důvodů byly zařazeny tyto kategorie:

- potřeby sociálního kontaktu – tvrzení: chtěl jsem poznat nové lidi, chtěl jsem si doplnit stupeň vzdělání,
- kognitivní zájmy – tvrzení: chtěl jsem získat nové znalosti v oboru, který mě zajímá, chtěl jsem smysluplně trávit čas,
- hledání nového nezatíženého prostoru - tvrzení: chtěl jsem si odpočinout od běžných starostí.

Autor by rád ověřil hlavní důvod studia. Je si vědom, že respondenti mohli mít důvodů ke studiu vícero a tyto se mohly vzájemně prolínat, ovšem výběrem z jedné možnosti autor nutí respondenta vybrat jeden, hlavní důvod studia.

Výzkumy, např. již zmiňovaný Adult Education Survey (2016), ukazují, že častým důvodem k účasti na vzdělávání v rámci dalšího vzdělávání je možnost ovlivnit pracovní kariéru jedince. Autora zajímalo, zda po absolvování bakalářského studijního programu kombinovanou formou došlo u respondentů ke změnám v jejich profesních kariérách. Na základě teoretických poznatků uvedených v kapitole 1.2 Kariéra a na základě výsledků šetření Adult Education Survey (2016) byla stanovena výzkumná otázka a hypotéza:

2. Jaký mělo studium na vysoké škole vliv na kariéru absolventa, co získal?

Hypotéza: Absolventi statisticky častěji uvádějí osobní zisky, které získali absolvovaným studiem než zisk pozic či materiální zisky.

K ověření hypotézy a zodpovězení výzkumné otázky byly v dotazníkovém šetření použity otázky, které vycházejí z členění kritérií tak, jak je stanovil Bělohávek (1994), a které byly popsány v kapitole 1.2 Kariéra. Tato kritéria byla pro účel práce rozdělena do tří kategorií podle přínosu, který pro absolventa měly – „zisk pozic“; „materiální zisk“ a „osobní zisk“. Do kategorie „zisk pozic“ byly zařazeny otázky, zaměřující se na případnou změnu v pracovní pozici absolventa (hierarchickým postupem v kariéře viz kapitola 1.2 Kariéra), nebo s vyšší pravomocí k rozhodování, nebo zvýšením počtu podřízených:

- b) Získal jste díky absolvování bakalářského studia vyšší pracovní pozici?
- c) Získal jste díky absolvování bakalářského studia reálnou pravomoc rozhodovat?
- d) Získal jste díky absolvování bakalářského studia vyšší počet podřízených pracovníků?

Do kategorie „materiální zisk“ byly zařazeny otázky související se ziskem materiálních hodnot v podobě financí nebo např. vybavení kanceláře:

- e) Získal jste díky absolvování bakalářského studia vyšší mzdu (plat)?
- f) Získal jste díky absolvování bakalářského studia symbolické ocenění jako například kancelář, její vybavení, parkovací místo, automobil?

Kategorii „osobního zisku“ tvořily otázky zaměřené na vnitřní pocit využitelnosti získaných znalostí:

- g) Získal jste díky absolvování bakalářského studia vyšší uplatnitelnost na trhu práce?
- h) Získal jste díky absolvování bakalářského studia příležitost pracovat na úkolech, které vás baví?
- i) Myslíte si, že díky absolvování bakalářského studia lépe vykonáváte svou práci?

K těmto otázkám se respondenti mohli vyjadřovat uzavřenou odpovědí (ano/ne).

V empirické části práce se autor rovněž pokusil identifikovat překážky, se kterými se absolventi během svého studia potýkali. Práce se zaměřuje na absolventy bakalářského studijního programu, který studovali kombinovanou formou studia v rámci dalšího vzdělávání, což znamená, že již vstoupili na trh práce (dle definice dalšího vzdělávání viz kapitola 1.1

System celoživotního vzdělávání v České republice). Lze předpokládat, že studenti již zastávají ve svém životě různé role – rodiče, zaměstnance apod., proto se během studia mohli potýkat s překážkami, které jim ve studiu bránily nebo studium komplikovaly. Překážkami ve studiu se autor zabývá v kapitole 3.2 Bariéry ve vzdělávání. Při tvorbě výzkumné otázky autor vycházel z klasifikace bariér ke vzdělávání, které byly definovány ve výzkumu Rabušicové, Rabušice a Šedřové (2008). Obdobné rozdělení bariér použila ve svém výzkumu Barvířová (2013), která výzkum provedla na Ekonomicko-správní fakultě Masarykovy univerzity, a ze kterého vyplynulo, že nejčastější překážkou při studiu je pro studenty nedostatek času na studium. V souvislosti s uvedenými poznatky a výsledky výzkumu autor pro tuto práci stanovil výzkumnou otázku:

3. Jaké překážky se u absolventů vyskytly během jejich studia na vysoké škole?

Hypotéza: Absolventi statisticky častěji uvádějí situační bariéry (překážky), než osobní a institucionální bariéry (překážky).

Pro potvrzení nebo vyvrácení hypotézy a zodpovězení výzkumné otázky byla v dotazníku použita otázka:

- j) Co jste pociťoval během svého studia jako největší překážku pro studium?

Na tuto otázku bylo možné odpovědět výběrem z několika možností. Tyto možnosti vycházejí z rozdělení autorů Rabušicové, Rabušice a Šedřové (2008), zmiňované v kapitole 3.2 Bariéry ve vzdělávání a ve výzkumu Barvířové (2013). Jde o:

- Osobní bariéry - absence předchozích znalostí; obava, že je studium moc těžké.

- Situační bariéry - nedostatek času na studium kvůli pracovní vytíženosti; nedostatek času díky rodině; nedostatek času díky koníčkům; studium bylo pro mě finančně náročné; studium bylo náročné kvůli dojíždění.
- Institucionální bariéry - chyběly studijní materiály; nevyhovovala mi organizace přednášek; zdravotní potíže.

4.1 Výzkumné metody

V Andragogickém výzkumu dle Průchy (2014) je možno použít řadu výzkumných metod, dle konkrétního zaměření výzkumu. Jednotlivé metody, které jsou v andragogickém výzkumu uplatnitelné, jsou velmi dobře popsány v metodologických pracích jiných věd, jako jsou pedagogika, psychologie a sociologie. Dle Petera Gavory (2008) se mezi nejčastější metodu pedagogického výzkumu, kromě analýzy textu, pozorování, škálování a experimentu, řadí dotazníková metoda, kterou použil i autor práce. Tato metoda je velmi oblíbenou metodou pro možnost oslovit šetřením velké množství respondentů v relativně krátkém čase. Dotazníková forma šetření představuje písemné kladení otázek, ať už papírovou formou či formou elektronického dotazníku. Výhodou dotazníku, kromě oslovení velkého počtu respondentů v krátkém časovém období, je také stejná struktura položených otázek. Všichni respondenti tedy odpovídají na stejně položené otázky. Tato skutečnost však může být zároveň nevýhodou, jelikož respondent se nemůže doptat na případné nejasnosti. Gavora (2008) rozlišuje ve své publikaci otázky uzavřené, otevřené, polouzavřené a škálované. Autor při tvorbě dotazníkového šetření použil otázky s možností výběru odpovědí a otázky uzavřené s možností odpovědí ano/ne.

Dotazník je tvořen čtyřmi částmi. První část obsahuje otázky demografického charakteru, které se týkají pohlaví, věku respondentů, jejich stupně vzdělání

v době, kdy zahajovali své studium a pracovní činnosti, kterou v době studia vykonávali. Druhou část dotazníku, která se zaměřuje na důvody studia respondentů, tvoří otázka: „jaký z následujících důvodů byl nejdůležitější pro vaši účast na studiu?“. Třetí část dotazníku představují otázky zaměřující se na vliv studia na kariéru a přínosy, které studium absolventům přineslo (viz kapitola 4 Specifikace výzkumu). Čtvrtá část dotazníku se zaměřila na překážky, které se v době studia mohly u absolventů vyskytnout, a které jim mohly ve studiu bránit nebo jej ztěžovat (viz kapitola 4 Specifikace výzkumu).

4.2 Časová organizace výzkumu, specifikace výzkumného vzorku

Výzkum dotazníkovou formou probíhal v měsíci červnu roku 2018. Dotazník byl vytvořen za pomoci platformy Survio⁷, která slouží ke zpracovávání on-line dotazníků. Takto zpracovaný dotazník byl distribuován prostřednictvím sociálních sítí a e-mailového odkazu. Doba pro vyplnění dotazníku odpovídá 5 minutám. Výsledky dotazníkového šetření byly vyhodnoceny pomocí základních statistických metod a prezentovány formou grafického znázornění programu Microsoft Word. Pro účely výzkumu byli osloveni absolventi kombinovaného bakalářského studia oboru Andragogika

⁷ Survio jako platforma pro vytváření dotazníků v komerční, nekomerční a vzdělávací sféře umožňuje bezplatné vytvoření dotazníků dle představ zadavatele. Umožňuje využití přednastavených šablon, a využití vzorů, nebo tvorbu vlastní podoby dotazníku. „V dnešním světě se všechny digitální kanály sbíhají na mobilních zařízeních. Je tedy naprosto nezbytné poskytnout svým respondentům možnost spustit průzkum na jakémkoliv smartphonu nebo tabletu. Survio usnadňuje tvorbu, distribuci a celkovou správu dotazníků, které se bez problémů automaticky přizpůsobí jakémukoliv mobilnímu zařízení. Což vám efektivně umožní dostat více odpovědí od oslovených respondentů“ (Survio on-line 2018)

v profilaci na personální management Univerzity Palackého v Olomouci, kteří úspěšně ukončili studium v letech 2016 a 2017. Celkem dotazník vyplnilo 47 absolventů. Všechny dotazníky byly do výzkumu zařazeny, žádný nemusel být vyřazen.

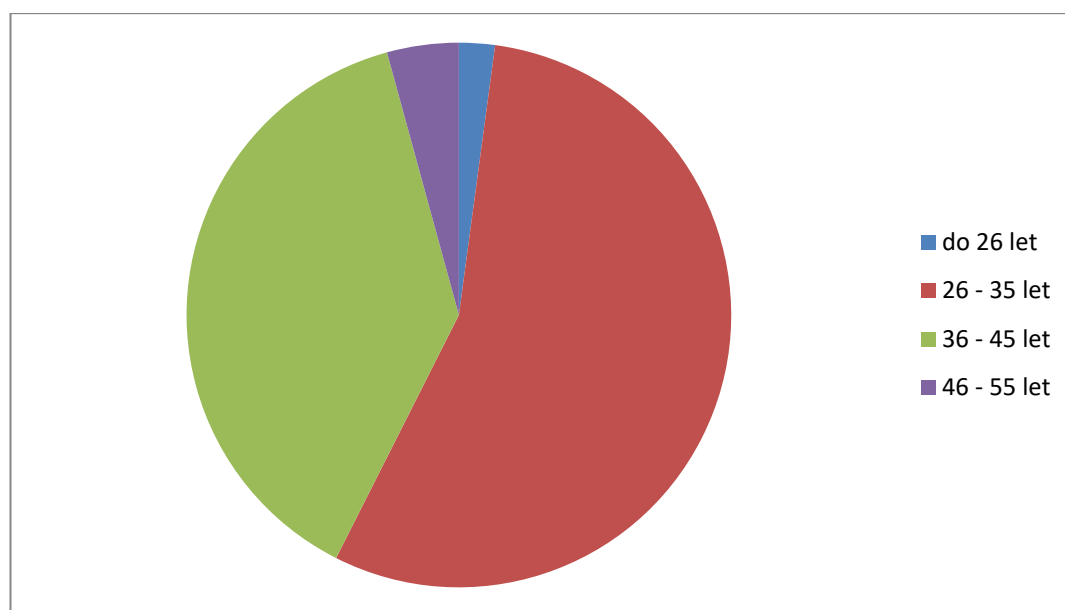
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

5.1 Výsledky dotazníkového šetření

Demografické údaje

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 47 respondentů, z toho 38 žen a 9 mužů. Věkové rozložení účastníků je znázorněno grafem č. 2. Největší podíl tvoří absolventi, kterým v době studia bylo 26 - 35 let (26 absolventů). Další početnější skupinou byly absolventi s věkem v době studia v rozmezí 36 - 45 let (18 absolventů). Dva absolventi v době studia dosahovali věku 46 – 55 let a jeden absolvent spadal do věkové kategorie do 26 let.

Graf č. 2: Věkové rozložení absolventů v době jejich studia

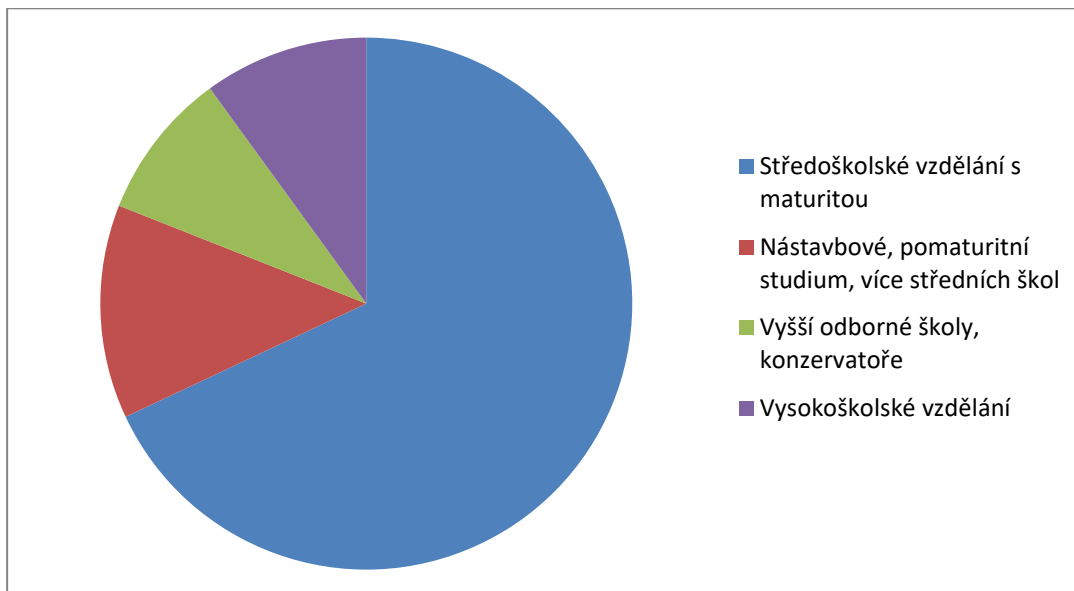


Zdroj: Autor práce

Důvody, které vedly absolventy ke studiu kombinované formy bakalářského studia, se mohou lišit dle stupně dosaženého vzdělání, jež měli před

zahájením samotného studia, kterého se šetření týkalo. Mezi absolventy v době před zahájením studia andragogiky bylo 32 (68 %) středoškolsky vzdělaných jedinců (maturitní zkouška). Nástavbové a pomaturitní studium, pomaturitní kurzy, absolvování dvou nebo více středních škol uvádí 6 respondentů (13 %). Vyšší odborné vzdělání nebo absolvovanou konzervatoř měli v té době 4 dotázaní (9 %). Vysokoškolské vzdělání, do kterého zahrnujeme jak bakalářské studium, tak vysokoškolské magisterské studium, v době zahájení studia mělo celkem 5 dotázaných (10 %). Graf č. 3 znázorňuje rozložení respondentů dle jejich dosaženého vzdělání.

Graf č. 3: Vzdělání absolventů v době zahájení studia

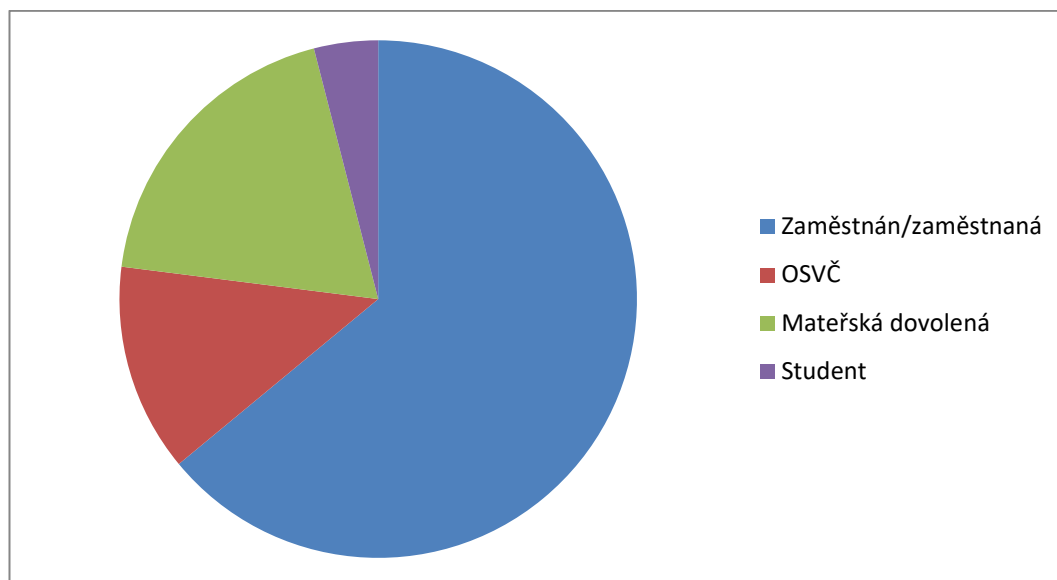


Zdroj: Autor práce

Mezi respondenty byl největší podíl absolventů, kteří v době studia jako svou pracovní činnost uvádějí zaměstnanecký poměr. Těchto absolventů bylo 30 (64 %). Dalších 9 (19 %) dotázaných v době studia bylo na mateřské dovolené. Jako osobou samostatně výdělečně činnou se označilo v době studia 6 respondentů (13 %). Zastoupení zde mají i dva jedinci, kteří se v době studia označili za studenty. Pravděpodobně proto, že současně

studovali více škol najednou. Rozložení absolventů dle pracovní činnosti znázorňuje graf č. 4.

Graf č. 4: Pracovní činnost v době studia



Zdroj: Autor práce

Důvody ke studiu vysoké školy

Druhá část dotazníkového šetření byla zaměřena na zkoumání hlavního důvodu, který vedl absolventa k formálnímu studiu bakalářského studia oboru andragogika kombinovanou formou. Respondenti měli na výběr z několika tvrzení, kde mohli vybrat jednu z možností. Tyto možnosti odpovídají rozdělení důvodů dle Beneše (2014) do kategorií pracovní důvody, vnější očekávání, uplatnění v politické sféře, potřeby sociálního kontaktu, kognitivní zájmy a hledání nového nezatíženého prostoru. Pro účely této práce byly jednotlivé kategorie důvodů seskupeny do dvou skupin – vnější (kariérní) důvody a vnitřní (osobní) důvody.

Do skupiny vnějších (kariérních) důvodů byly zařazeny kategorie:

- pracovní důvody, které byly reprezentovány tvrzením: „chtěl jsem získat vyšší pracovní pozici“; „chtěl jsem získat vyšší mzdu (plat)“; „chtěl jsem získat nové znalosti pro výkon současné profese“.
- Vnější očekáváním odpovídala tvrzení: „očekával to ode mne zaměstnavatel“; „očekávala to ode mne rodina“.
- Uplatnění v politické a komunální sféře bylo reprezentováno tvrzením: „chtěl jsem si doplnit vzdělání, abych se mohl účastnit politického života“.

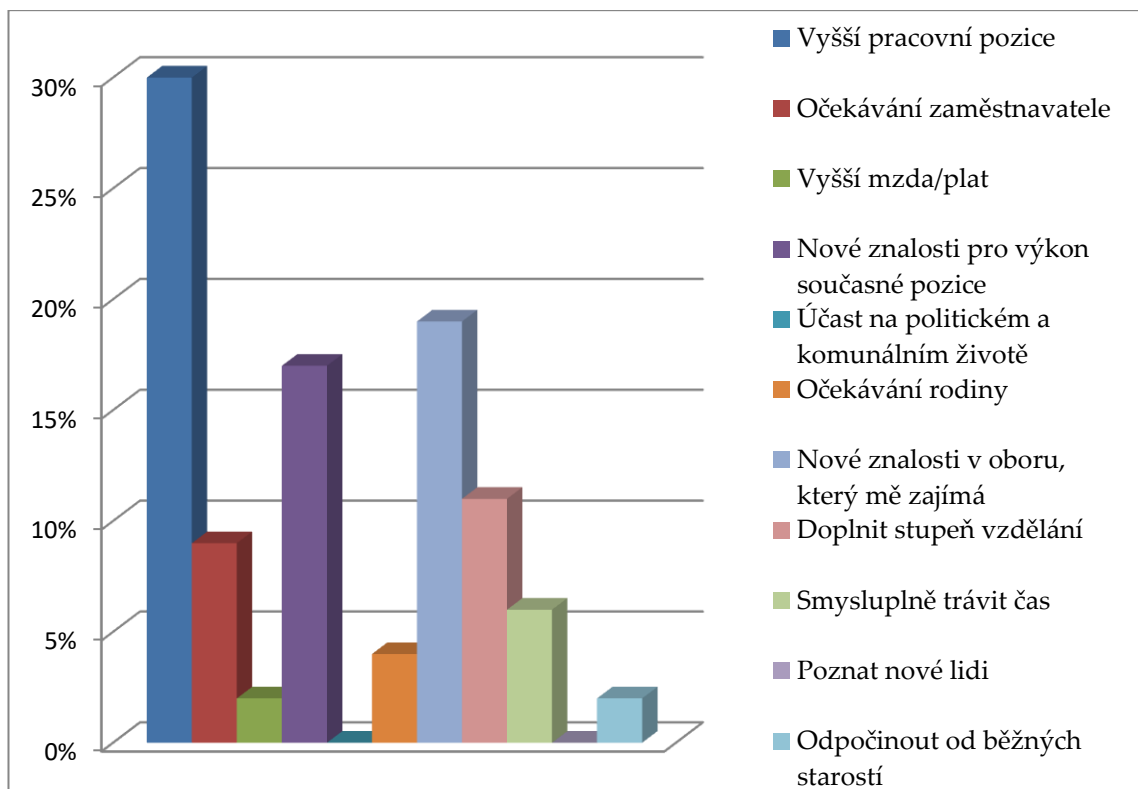
Do skupiny vnitřních (osobních) důvodů byly zařazeny tyto kategorie:

- potřeby sociálního kontaktu vyjádřené tvrzením: „chtěl jsem poznat nové lidi“; „chtěl jsem si doplnit stupeň vzdělání“.
- Kognitivní zájmy reprezentovalo tvrzení: „chtěl jsem získat nové znalosti v oboru, který mě zajímá“; „chtěl jsem smysluplně trávit čas“.
- Hledání nového nezatíženého prostoru odpovídalo tvrzení: „chtěl jsem si odpočinout od běžných starostí“.

Největší zastoupení, které absolventi zvolili jako svůj hlavní důvod ke studiu, mělo tvrzení „chtěl jsem získat vyšší pracovní pozici“. Tento důvod ke studiu uvedlo 14 respondentů (30 %). Dalším nejčastěji uváděným důvodem ke studiu je, že chtěli získat nové znalosti v oboru, který je zajímá. Jednalo se o 9 respondentů (19 %). Nové znalosti pro výkon současné profese chtělo získat 8 absolventů (17 %). „Chtěl jsem si doplnit vzdělání“ uvádí jako hlavní důvod ke studiu 5 dotázaných (11 %). Očekávání zaměstnavatele se jako důvod ke studiu potvrdilo u 4 absolventů (9 %). Důvodem ke studiu může být dle Beneše (2014) také potřeba smysluplně trávit čas, což jako důvod označili v tomto šetření pouze 3 absolventi (6 %). Obdobně malá část dotázaných označila jako důvod studia očekávání ze strany rodiny, jednalo se o 2 absolventy (4 %). Nejmenší zastoupení měl důvod získání vyšší mzdy

a odpočinití si od běžných starostí. Tyto důvody byly shodně označeny jen jedním absolventem (2 %). Doplnění studia z důvodu zapojení se do politického a komunálního života, nevedl žádný z dotázaných, obdobně jako touhu poznat nové lidi. Rozložení jednotlivých odpovědí znázorňuje graf č. 5.

Graf č. 5: Důvody ke studiu absolventů bez rozdělení do kategorií

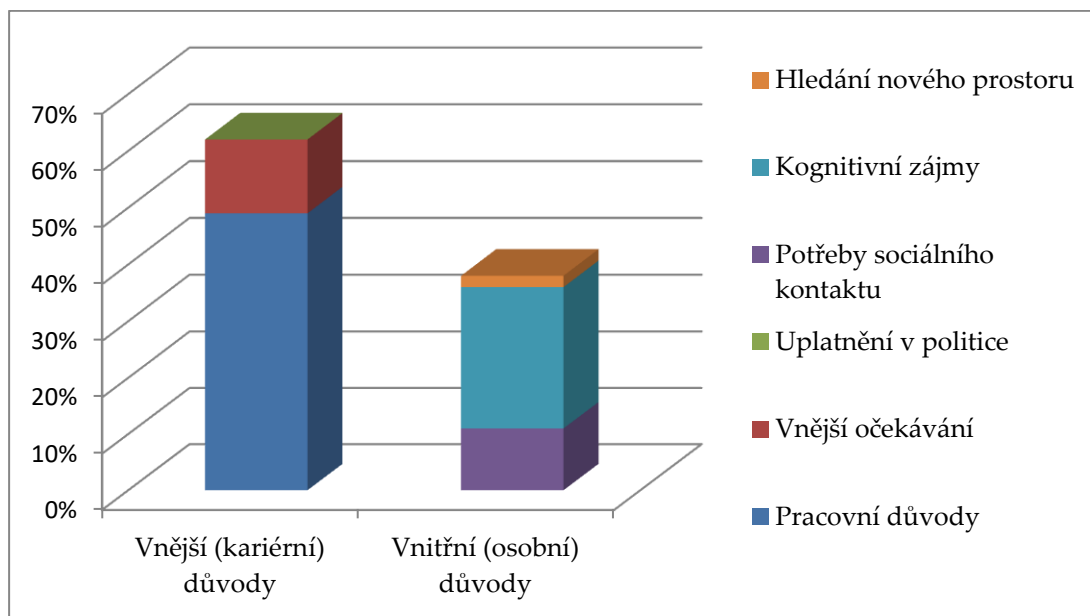


Zdroj: Autor práce

Roztřídění jednotlivých tvrzení do kategorií tak, jak byly specifikovány výše, tedy do vnějších (kariérních) důvodů – zastoupených pracovními důvody, vnějším očekáváním a uplatněním v politické oblasti a vnitřních (osobních) důvodů zastoupených potřebami sociálního kontaktu, kognitivními zájmy a hledáním nového nezatíženého prostoru, znázorňuje graf č. 6. Vnější důvody, které vedou jedince ke studiu vysoké školy bakalářského studijního programu kombinovanou formou, uvedlo 29 absolventů (62 %), zatímco

vnitřní důvody ke studiu (dle výše uvedeného rozdělení) uvádí 18 absolventů (38 %).

Graf č. 6: Porovnání vnějších a vnitřních důvodů ke studiu



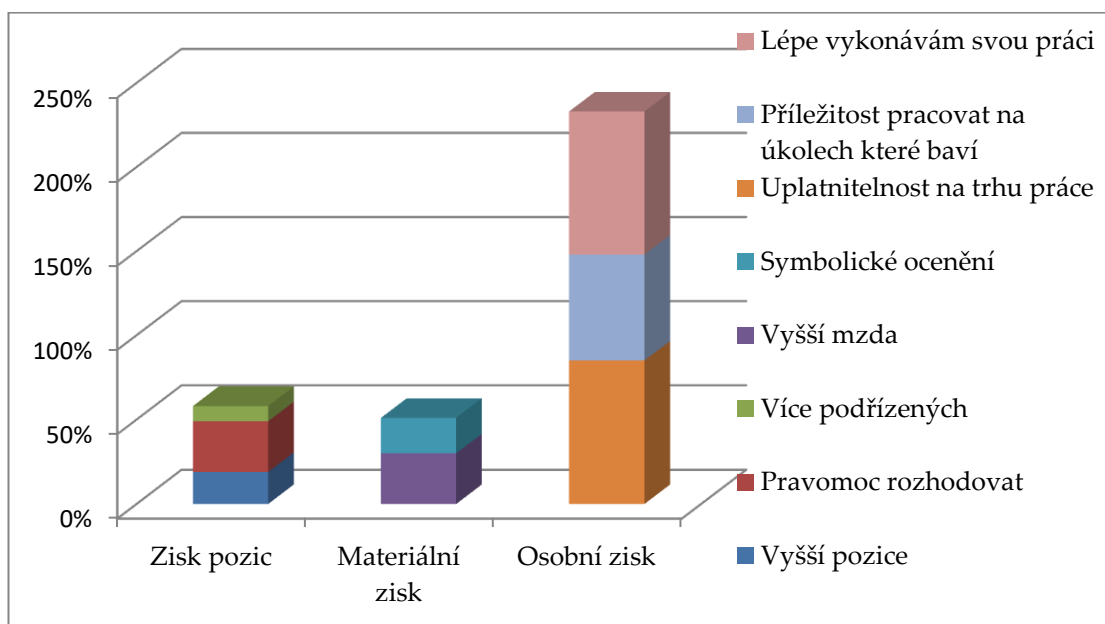
Zdroj: Autor práce

Z šetření vyplynulo, že jako nejčastější důvod pro studium vysoké školy uvádí respondenti pracovní důvody, které spolu s vnějším očekáváním, ve kterém je zahrnut tlak ze strany zaměstnavatele v podobě jeho očekávání, tvoří výraznou skupinu důvodů ke studiu. K podobným závěrům došlo i šetření Adult Education Survey (2016), z něhož vyplynulo, že druhým nejčastějším důvodem pro účast na formálním vzdělávání je zlepšení kariérních vyhlídek jedince. Dalším důvodem k účasti na studiu, jak vyplynulo z téhož šetření, může být zvýšení dosaženého stupně vzdělání – snaha získat certifikát (diplom). Tento důvod lze přiřadit k profesním důvodům (jak bylo uvedeno v kapitole 3. 1 Motivace ke vzdělávání), ale může se také jednat o zvýšení sociální jistoty jedince. V našem výzkumu byl tento důvod zařazen do skupiny vnitřních (osobních) důvodů.

Vliv studia na kariéru absolventů a jeho přínosy

Výzkumy, např. již zmiňovaný Adult Education Survey (2016), ukazují, že častým důvodem k účasti na vzdělávání v rámci dalšího vzdělávání je možnost ovlivnit pracovní kariéru jedince. Autora zajímalo, zda po absolvování bakalářského studijního programu kombinovanou formou došlo u respondentů ke změnám v jejich profesních kariérách. V dotazníkovém šetření byly použity otázky dle kritérií stanovených Bělohávkem (1994), které byly rozčleněny do tří kategorií dle přínosu, který pro absolventa měly. Jedná se o kategorie „zisk pozic“, „materiální zisk“ a „osobní zisk“ (podrobné členění kategorií viz kapitola 4 Specifikace výzkumu). Výsledky výzkumu graficky znázorňuje graf č. 7.

Graf č. 7: Rozdělení absolventů dle přínosu, který mělo bakalářské studium



Zdroj: Autor práce

Absolventi nejčastěji pociťují vliv vysokoškolského studia na výkon své současné práce, mají pocit, že jí vykonávají lépe. Stejně tak pociťují, že studium jim zvýšilo možnost uplatnění na trhu práce. V obou případech se

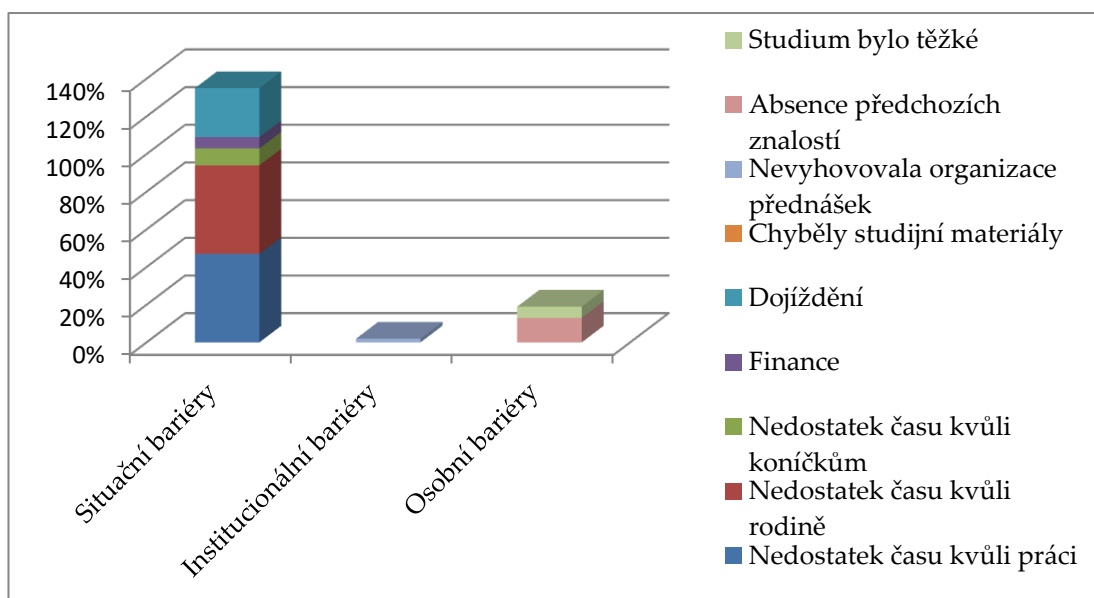
jedná o 40 respondentů (85 %). Výsledky výzkumu předčily výsledky šetření Adult Education Survey (2016) z něhož vyplynulo, že u více jak čtvrtiny pracujících respondentů mělo studium pozitivní vliv na výkon stávající profese. Rozdíl je možné vysvětlit odstupem šetření. Zatímco šetření Adult Education Survey (2016) probíhalo u ještě studujících jedinců nebo těsně po dokončení studia, naše šetření probíhalo u absolventů, kteří měli od ukončení studia větší odstup, tudíž mohlo dojít k výraznějšímu vlivu na výkon současné profese. Významné zastoupení má u absolventů také pocit, že díky studiu se jim dostává příležitosti pracovat na úkolech, které je baví. Tyto příležitosti pociťuje 30 absolventů (63 %). Všechna tato tvrzení byla pro účel této práce zařazena do kategorie „osobních zisků“, které jsou v tomto smyslu vztaženy k výkonu profese (podrobněji kapitola 4 Specifikace výzkumu). V souvislosti se skupinou vnějších (kariérních) a vnitřních (osobních) důvodů, které vedou jedince ke studiu na vysoké škole, se tedy jedná o rozbor oněch vnějších (kariérních) důvodů. „Materiální zisky“, na které byli respondenti tázáni, pociťovali již méně. V této skupině byl zařazen zisk vyšší mzdy (platu) a symbolického ocenění v podobě automobilu, vybavení kanceláře, parkovacího místa apod. Vyšší mzdu díky studiu získalo 14 respondentů (30 %) a symbolické ocenění 10 dotázaných (21 %). Ve skupině „zisk pozic“ byl zařazen zisk vyšší pracovní pozice, zisk reálné pravomoci rozhodovat a vyšší počet podřízených pracovníků. Vyšší pozici obdrželo díky bakalářskému studiu 9 absolventů (19 %), reálnou pravomoc rozhodovat 14 absolventů (30 %) a vyšší počet podřízených pracovníků získali jen 4 absolventi (9 %).

Překážky při studiu

Čtvrtá část dotazníku se zaměřila na překážky, které se v době studia mohly u absolventů vyskytnout. Na otázku „Co jste pociťoval během svého studia

jako největší překážku pro studium?“ absolventi odpovídali, že nejvíce jako překážku při studiu pociťovali nedostatek času na studium kvůli pracovní vytíženosti a kvůli rodině. V obou případech je jednalo o 22 respondentů (47 %). Další velkou bariérou (překážkou), tak jak ji pociťovali absolventi během studia, byla náročnost studia díky dojíždění. Tuto bariéru uvedlo 12 absolventů (26 %). Absence předchozích znalostí je vnímána jako překážka při studiu u 6 dotázaných (13 %). Nedostatek času na studium kvůli koníčkům označili 4 respondenti (9 %). Obtížnost studia a finanční náročnost vnímali shodně 3 absolventi (6 %), stejně jako zdravotní potíže, které jim studium komplikovalo. Nevyhovující organizaci přednášek označil pouze jeden absolvent (2 %) a materiály potřebné ke studiu nechyběly nikomu. Uvedené překážky byly pro účel této práce rozčleněny do tří oblastí dle Rabušicové, Rabušice a Šedřové (2008) - viz kapitola 3.2 Bariéry ve vzdělávání a 4 Specifikace výzkumu. Členění bariér při studiu do jednotlivých oblastí je znázorněno v grafu č. 8.

Graf č. 8: Bariéry při studiu



Zdroj: Autor práce

Z výsledků výzkumu vyplývá, že největší skupinou bariér (překážek), které absolventi během studia pociťovali, jsou situační bariéry. Nejvíce pak nedostatek času na studium ať už z pracovních či rodinných důvodů, nebo komplikace s dojížděním, které uvádělo 26 % dotázaných, a které se s časem také poji. K obdobným výsledkům dospěl také výzkum Barvířové (2013), který je podrobněji popsán v kapitole 3.2 Bariéry ve vzdělávání, ve kterém jako největší bariéru respondenti pociťovali nedostatek času na studium.

5.2 Souhrn výsledků výzkumu

Cílem tohoto výzkumu je identifikovat důvody účasti absolventů na terciálním vzdělávání formou kombinované formy studia a ověřit, zda studium ovlivnilo jejich pracovní život. Autor se rovněž pokusil identifikovat překážky, které u absolventů ovlivňovaly studium na vysoké škole. Šetření se zaměřilo na absolventy bakalářského studijního programu andragogika v profilaci na personální management kombinovanou formou studia. Důvody účasti dospělých na vzdělávání se již zabývala některá šetření (např. Adult Education Survey z roku 2016, podrobněji popsáno v kapitole 2.4 Účast na terciálním vzdělávání). Na základě výsledků těchto šetření autor stanovil výzkumnou otázku a hypotézu:

1. Jaké důvody ke studiu vysoké školy uvádějí absolventi po absolvování kombinované formy studia bakalářského oboru andragogika v profilaci na personální management?

Hypotéza: Absolventi si doplňovali vysokoškolské vzdělání v oboru andragogika v profilaci na personální management statisticky významně častěji z vnějších (kariérních) důvodů než z vnitřních (osobních) důvodů.

Z vlastního šetření autora vyplynulo, že jako nejčastější důvod účasti na studiu absolventi uvádí možný zisk vyšší pracovní pozice. Z tohoto šetření také vyplynulo, že si doplňovali vysokoškolské vzdělání v oboru andragogika v profilaci na personální management statisticky častěji z vnějších (kariérních) důvodů než z vnitřních (osobních) důvodů. Vnější důvody, které vedou jedince ke studiu vysoké školy bakalářského studijního programu kombinovanou formou, uvádí 29 absolventů (62 %). Zatímco vnitřní důvody ke studiu uvádí 18 absolventů (38 %). Stanovenou hypotézu se tedy podařilo potvrdit.

Výzkumy, např. již zmiňovaný Adult Education Survey (2016), stejně jako výzkum autora ukazuje, že častým důvodem k účasti na vzdělávání v rámci dalšího vzdělávání je možnost ovlivnit pracovní kariéru jedince. Autora proto zajímalo, zda po absolvování bakalářského studijního programu kombinovanou formou došlo u respondentů ke změnám v jejich profesních kariérách, případně k jakým konkrétním změnám došlo. Na základě výsledků výzkumů stanovil výzkumnou otázku a hypotézu:

2. Jaký mělo studium na vysoké škole vliv na kariéru absolventa, co získal?

Hypotéza: Absolventi statisticky častěji uvádějí osobní zisky, které získali absolvovaným studiem než zisk pozic či materiální zisky.

Výzkumem se stanovená hypotéza potvrdila, jelikož absolventi nejčastěji pocíťují, že studium jim přineslo zisky ze skupiny „osobních zisků“ více, než ze skupiny „materiálních zisků“ či „zisků pozic“. Vliv vysokoškolského studia na výkon své současné práce (tedy že jí vykonávají lépe), stejně jako pocit, že studium zvýšilo jejich možnost uplatnění na trhu práce, uvádí 85 % absolventů. Výsledky výzkumu předčily výsledky šetření Adult Education

Survey (2016) z něhož vyplynulo, že u více jak čtvrtiny pracujících respondentů mělo studium pozitivní vliv na výkon stávající profese. Významné zastoupení má u absolventů také pocit, že díky studiu se jim dostává příležitosti pracovat na úkolech, které je baví. Tuto příležitosti pociťuje 30 absolventů (63 %). Naproti tomu „materiální zisky“ a „zisk pozic“ na které byli respondenti tázáni, pociťovali již méně.

Tato práce se zaměřuje na absolventy bakalářského studijního programu, který studovali kombinovanou formou studia v rámci dalšího vzdělávání, což znamená, že již vstoupili na trh práce, v důsledku toho se dá předpokládat, že již zastávají ve svém životě různé role. Návrat k formálnímu vzdělávání může přinášet i různá úskalí. Výzkumy v oblasti bariér ve vzdělávání již provedli např. Rabušicová, Rabušic a Šedová (2008) a Barvířová (2013). V souvislosti s poznatky z uvedených výzkumů stanovil autor pro tuto práci výzkumnou otázku a hypotézu:

3. Jaké překážky se u absolventů vyskytly během jejich studia na vysoké škole?

Hypotéza: Absolventi statisticky častěji uvádějí situační bariéry (překážky), než osobní a institucionální bariéry (překážky).

Z výsledků výzkumu vyplývá, že největší skupinou bariér (překážek), které absolventi během studia pociťovali, jsou situační bariéry. Nejvíce pak nedostatek času na studium ať už z pracovních či rodinných důvodů. Stanovenou hypotézu se výzkumem podařilo potvrdit. Výsledky odpovídají výsledkům Barvířové (2013), kde jako největší bariéru při studiu pociťovali respondenti nedostatek času.

ZÁVĚR

Tato práce je věnována důvodům, které vedou jedince ke studiu formálního studia vysoké školy kombinovanou formou studia. Cílem této práce je identifikace těchto důvodů, které vedou ke studiu kombinované formy vysokoškolského studia bakalářského studijního programu oboru andragogika v profilaci na personální management. Autor by také rád odpověděl na otázku, zda hlavním důvodem ke studiu byl kariérní posun jedinců, jaký mělo studium vliv na jejich profesní kariéru, a s jakými překážkami se studenti během studia vysoké školy kombinovanou formou potýkají.

Teoretická část práce je zaměřena na shrnutí dosavadních poznatků v oblasti celoživotního učení a vzdělávání. Popisuje systém celoživotního učení, specifikuje pracovní kariéru a zaměřuje se na vzdělávání dospělých s jeho specifiky a s ohledem na formální vzdělávání dospělých. Shrnuje taktéž poznatky z oblasti motivace dospělých ke vzdělávání. Na základě teoretických poznatků autor stanovil pro naplnění cíle této práce tři výzkumné otázky a k nim na základě dosavadních výzkumu vytvořil hypotézy. Na výzkumné otázky se autorovi podařilo odpovědět a stanovené hypotézy potvrdit. Z výzkumu, který autor provedl mezi absolventy kombinované formy bakalářského studijního programu oboru andragogika v profilaci na personální management Univerzity Palackého v Olomouci vyplynulo, že nejčastějším důvodem k účasti na terciálním vzdělávání byl u absolventů možný zisk vyšší pracovní pozice. Zároveň se podařilo potvrdit hypotézu, že tito absolventi si častěji doplňují vysokoškolské vzdělání z vnějších (kariérních) důvodů, než z vnitřních (osobních) důvodů. V souvislosti s profesní kariérou absolventů autora zajímalo, jaký vliv mělo

studiu na vysoké škole na kariéru absolventa a co studiem získal. Absolventi z velké části pociťují vliv studia na „osobní zisky“, které v tomto smyslu představují pozitivní vliv na výkon jejich současné pozice, vykonávají svou práci lépe. Stejně tak pociťují, že jim studium zvýšilo možnost uplatnění na trhu práce. Méně často již vnímají vliv studia na „zisk pozice“, tedy zisk vyšší pracovní pozice, pravomoci rozhodovat apod. Obdobně málo pociťují vliv studia na „materiální zisk“, který představuje vyšší mzda/plat nebo zisk lepší kanceláře apod. Tato práce se zaměřuje na absolventy bakalářského studijního programu, který studovali kombinovanou formou studia v rámci dalšího vzdělávání, což znamená, že již vstoupili na trh práce, v důsledku toho se dá předpokládat, že již zastávají ve svém životě různé role. Návrat k formálnímu vzdělávání může s sebou přinášet i různá úskalí a překážky. Autora proto zajímalo, s jakými překážkami se absolventi během svého studia setkali. Výzkum ukázal, že největší překážkou pro studium je u absolventů nedostatek času na studium. Tento nedostatek pociťují zejména v souvislosti s rodinou a pracovním vytížením. Těmito výsledky se rovněž podařilo potvrdit hypotézu, že situační bariéry, do kterých nedostatek času patří, uvádějí absolventi častěji než institucionální a osobní bariéry. Přínos této práce autor spatřuje ve specifikaci konkrétních důvodů, které vedou dospělé jedince ke studiu kombinované formy vysokoškolského studia, vzhledem k poklesu jejich počtu. Identifikace těchto důvodů, stejně jako identifikace konkrétního vlivu studia na pracovní kariéru absolventa a popis překážek, které mohou ve studiu bránit, je důležitým podkladem pro stanovování strategií a podpory terciálního vzdělávání.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

BARTÁK, J., 2008. *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa s.r.o. ISBN 978-80-87197-12-7

BARTÁK, J., 2015. *Aktuální problémy vzdělávání a rozvoje zaměstnanců v organizacích*. Praha: UJAK. ISBN: 978-80-7452-113-3

BARVÍŘOVÁ, E., 2013. *Motivace ke vzdělávání na vysoké škole*. [online]. 2018 [cit 2018-16.5]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/p8p2s/Diplomova_prace.pdf

BEDRNOVÁ, E., I., NOVÝ, 2004. *Psychologie a sociologie řízení*. 2. vydání. Praha: Management Press, s. r. o. ISBN: 80-7261-064-3

BEDRNOVÁ, E., I., NOVÝ, 2009. *Psychologie a sociologie řízení*. 3., rozšířené a doplněné vydání. Praha: Management Press, s. r. o. ISBN: 978-80-7261-169-0

BENEŠ, M., 2014. *Andragogika*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN: 978-80-274-4824-5

BĚLOHLÁVEK, F., 1994. *Osobní kariéra*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 80-7169-083-X

ČSÚ. *Vzdělávání dospělých v české republice: Výstupy z šetření Adult Education Survey 2016*. [online]. 2018 [cit 2018-21.12]. Kód publikace: 230053-18. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/76208655/23005318.pdf/9fe2d063-88e8-4205-b643-eac62bb481af?version=1.6>

GAVORA, P., 2008. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: Vydavateľstvo Univerzity Komenského. ISBN 978-80-223-2391-8

HRONÍK, F., 2007. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1457-8

MATĚJŮ, P., a kol., 2009. *Bílá kniha terciálního vzdělávání*. Praha: MŠMT. ISBN 978-80-254-4519-8

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

MŠMT, 2018. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020*. [online]. © 2013 – 2018 MŠM. [cit 2018-18.6]
Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-3>

MŠMT, 2001. *Národní program rozvoje vzdělání: Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace a vzdělání – Taurus. ISBN 80-211-0372-8

MŠMT. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy české republiky na období 2015-2020* [online]. © 2013 – 2018 [cit 2018-18.6]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-3>

MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky 2020*. [online]. © 2013 – 2018 [cit 2018-18.6].
Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020>

MŠMT. *Zákon č. 561/2004 ze dne 24. září 2004, školský zákon ve znění platném od 1. 9. 2007 do 31. 8. 2018*. [online]. [cit 2018-18.6]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2017-do-31-8-2018>

NÁKONEČNÝ, M., 1996. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0592-7

PALÁN, Z., T., LANGER, 2008. *Základy andragogiky*. Praha: UJAK. ISBN 978-80-86723-58-7

PRÁVNICKÁ FAKULTA MASARYKOVA UNIVERZITA. KUDROVÁ, V., J., SMRČKA, 2013. *Základy práva vysokých škol* [online]. [cit. 2018-13-01]. Dostupné z: https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/praf/ps13/pravo_vs/web/04.html

PRŮCHA, J., 2014. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5232-7

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

SURVIO. *Moderní dotazníkový systém*. [online]. © Copyright 2012 – 2018 Survio. All rights reserved. [cit. 2018-18-06]. Dostupné z: <https://www.survio.com/cs/vlastnosti>

TURECKIOVÁ, M., 2009. *Organizační chování*. Praha: UJAK. ISBN 978-80-86723-66-2

VETEŠKA, J., M., TURECKIOVÁ, 2008. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí*. Praha: UJAK. ISBN 978-80-86723-54-9

VETEŠKA, J., 2016. *Úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, s. r. o. ISBN 978-80-262-1026-9

ZLÁMALOVÁ, H., 2008. *Distanční vzdělávání a eLearning: učební text pro distanční studium*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. ISBN 978-80-86723-56-3

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Seznam obrázků

Obrázek č. 1: Celoživotní vzdělávání.....	13
Obrázek č. 2: Pyramida motivace k učení.....	29

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Znaký učení studentů a dospělých	20
--	----

Seznam grafů

Graf č. 1: Studenti veřejných a soukromých vysokých škol dle věkových kategorií, 2006–2016	24
Graf č. 2: Věkové rozložení absolventů v době jejich studia.....	43
Graf č. 3: Vzdělání absolventů v době zahájení studia.....	44
Graf č. 4: Pracovní činnost v době studia	45
Graf č. 5: Důvody ke studiu absolventů bez rozdělení do kategorií	47
Graf č. 6: Porovnání vnějších a vnitřních důvodů ke studiu	48
Graf č. 7: Rozdělení absolventů dle přínosu, který mělo bakalářské studium	49
Graf č. 8: Bariéry při studiu	51

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Dotazník pro absolventy kombinované formy studia oboru andragogika v profilaci na personální management.....	63
--	----

Příloha č. 1: Dotazník pro absolventy kombinované formy studia oboru andragogika v profilaci na personální management

Pohlaví: muž/žena

Věk: 25 a méně 26 – 35 let 36 – 45 let 46 – 55let
55 let a více

Jaký byl Váš nejvyšší dosažený stupeň vzdělání před zahájením tohoto studia?

- Střední vzdělání s maturitou (všeobecné či odborné)
- Nástavbové a pomaturitní studium, pomaturitní kurzy, absolvování dvou nebo více středních škol
- Vyšší odborné a konzervatoře (titul DiS.)
- Vysokoškolské bakalářské (Bc.)
- Vysokoškolské magisterské (Mgr., Ing., RNDr., MUDr., JUDr., apod.)

V době studia jste byl/a :

- zaměstnán/zaměstnaná
- OSVČ
- na mateřské dovolené
- v invalidním důchodu
- ve starobním důchodu
- student
- jiné.....

Důvody ke studiu:

a) Jaký z následujících důvodů byl nejdůležitější pro Vaši účast na studiu?

Výběr z jedné možnosti

- Chtěl jsem získat vyšší pracovní pozici
- Očekával to ode mne zaměstnavatel
- Chtěl jsem získat vyšší mzdu (plat)
- Chtěl jsem získat nové znalosti pro výkon současné profese
- Chtěl jsem si doplnit vzdělání, abych se mohl účastnit politického života
- Očekávala to ode mne rodina
- Chtěl jsem získat nové znalosti v oboru, který mě zajímá
- Chtěl jsem si doplnit stupeň vzdělání
- Chtěl jsem smysluplně trávit čas
- Chtěl jsem poznat nové lidi
- Chtěl jsem si odpočinout od běžných starostí

Přínosy absolvovaného studia pro kariéru: možnost odpovědi ano/ne

b) Získal jste díky absolvování bakalářského studia vyšší pracovní pozici?

c) Získal jste díky absolvování bakalářského studia reálnou pravomoc rozhodovat?

d) Získal jste díky absolvování bakalářského studia vyšší mzdu (plat)?

e) Získal jste díky absolvování bakalářského studia symbolické ocenění jako například kancelář, její vybavení, parkovací místo, automobil?

f) Získal jste díky absolvování bakalářského studia vyšší počet podřízených pracovníků?

g) Získal jste díky absolvování bakalářského studia vyšší uplatnitelnost na trhu práce?

h) Získal jste díky absolvování bakalářského studia příležitost pracovat na úkolech, které vás baví?

i) Myslíte si, že díky absolvování bakalářského studia lépe vykonáváte svou práci?

Překážky při studiu:

a) Jaké překážky se u studentů vyskytly během jejich studia na vysoké škole? Výběr z více možností

- Nedostatek času na studium kvůli pracovní vytíženosti
- Neměl jsem dostatek času na studium díky rodině
- Neměl jsem dostatek času na studium kvůli svým koníčkům
- Absence předchozích znalostí
- Pociťoval jsem obavu, že je studium moc těžké
- Studium bylo pro mě finančně náročné
- Studium bylo náročné kvůli dojíždění
- Chyběly mi studijní materiály
- Nevyhovovala mi organizace přednášek
- Zdravotní potíže
- Nepociťoval/a jsem žádné překážky