Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Motivace dospělých k vysokoškolskému vzdělávání v magisterském studijním programu Management vzdělávání na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy

The Motivation of Adults to the Higher Education in the Master Study Programme Educational Management at the Faculty of Education at Charles University

Bc. Zuzana Drienková

Vedoucí práce: PhDr. Martin Kursch, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Management vzdělávání

2020

Odevzdáním této diplomové práce na téma Motivace dospělých k vysokoškolskému vzdělávání v magisterském studijním programu Management vzdělávání na pedagogické fakultě Univerzity Karlovy potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 22. července 2020

Děkuji svému vedoucímu práce PhDr. Martinovi Kurschi, Ph.D. za jeho vedení, trpělivost, cenné rady a veškerou jeho pomoc. Také děkuji své rodině za podporu během mých studií.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá motivací dospělých k vysokoškolskému vzdělávání v magisterském studijním programu Management vzdělávání na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. První část práce je zaměřená na přehledné shrnutí základních poznatků o vzdělávání dospělých a o jejich motivaci. Tato část blíže přibližuje pojmy jako je celoživotní učení, vzdělávání dospělých v České republice a na českých vysokých školách, magisterský program Management vzdělávání, typy a základní teorie motivace a také motivace dospělých k učení. Druhá část práce obsahuje popis metodiky a výsledky šetření. To vychází z polostrukturovaných rozhovorů se studenty studujícími v magisterském studijním programu Management vzdělávání na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Rozhovory se zaměřují na to, co dospělé jedince motivovalo ke vzdělávání v navazujícím magisterském programu, z jakého důvodu si vybrali právě program Management vzdělávání, jaká je jejich současná motivace k učení, jaké vnímají přínosy studia, jaké bariéry vnímají při studiu a jaké plány mají po ukončení studia. V závěru práce jsou výsledky výzkumného šetření zhodnoceny a jsou navržena doporučení. Cílem diplomové práce je analýza motivace dospělých k vysokoškolskému vzdělávání v magisterském studijním programu Management vzdělávání na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy a zhodnocení výsledků.

KLÍČOVÁ SLOVA

vzdělávání dospělých, motivace, celoživotní učení

ABSTRACT

This diploma thesis deals with the motivation of adults to the higher education in the master's degree program Educational Management at the faculty of education at Charles University. The first part of the work is focused on a clear summary of basic knowledge about adult education and motivation. This part introduces concepts such as lifelong learning, adult education in the Czech Republic and at Czech universities, the master's program Management of Education, types and basic theories of motivation and motivation of adults to learn. The second part of the thesis contains a description of the methodology and the results of the survey. The survey is based on semi-structured interviews with students studying in the master's degree program Educational Management at the faculty of education at Charles University. The interviews focus on what motivated adults to study in the master's degree program, why they chose the Education Management program, what is their current motivation to learn, what benefits of studying they perceive, what barriers they perceive during their studies and what plans they have after graduation. At the end of the thesis the results of the research are evaluated, and recommendations are proposed. The aim of the diploma thesis is to analyze the motivation of adults for higher education in the master's degree program Management of Education at the Faculty of Education, Charles University and to evaluate the results.

KEYWORDS

adults education, motivation, lifelong learning

Obsah

Úvod 8

1 Vzdělávání dospělých 9

1.1 Charakteristika celoživotního učení 9

1.2 Vymezení pojmu dospělého 14

1.3 Charakteristika vzdělávání dospělých 15

1.4 Vzdělávání dospělých v České republice 19

1.5 Vzdělávání dospělých na vysokých školách 25

1.6 Studijní program Management vzdělávání 29

2 Motivace dospělých k učení 30

2.1 Definice motivace 30

2.2 Typy motivace 31

2.3 Základní teorie motivace 32

2.3.1 Teorie instrumentality 32

2.3.2 Teorie potřeb 32

2.3.3 Teorie zaměřené na proces 37

2.4 Motivace dospělých k učení 38

3 Metodologie 44

3.1 Definice výzkumného problému 44

3.2 Stanovení výzkumných cílů a otázek 44

3.3 Typy a zdroje dat 45

3.4 Výzkumný přístup a výzkumné nástroje 45

3.4.1 Kvalitativní výzkum 45

3.4.2 Polostrukturovaný rozhovor 46

3.5 Výběr objektu šetření 46

3.6 Pilotní studie (předvýzkum) ... 47
3.7 Sběr dat ... 48
3.7.1 Struktura rozhovoru ... 49
3.8 Analýza shromážděných dat ... 49
3.9 Časový harmonogram šetření ... 51
4 Výsledky šetření ... 51
4.1 Počáteční motivace ke studiu ... 52
4.1.1 Vnitřní motivy ... 52
4.1.2 Vnější motivy ... 53
4.2 Volba studijního programu ... 55
4.2.1 Prvotní informace o programu ... 55
4.2.2 Důvody volby ... 56
4.3 Současná motivace k učení ... 57
4.3.1 Vnitřní motivy ... 57
4.3.2 Vnější motivy ... 59
4.3.3 Pozitiva programu ... 60
4.4 Přínosy studia ... 62
4.4.1 Přínosné předměty ... 62
4.4.2 Využívání znalostí v praxi ... 63
4.4.3 Přínos studia pro kariéru ... 63
4.5 Bariéry během studia ... 65
4.5.1 Vnímané překážky ... 65
4.5.2 Negativa programu ... 66
4.6 Plány do budoucna ... 68
4.6.1 Plány po ukončení studia ... 68

4.6.2 Práce v oboru vzdělávání ... 68
5 Zhodnocení výsledků šetření ... 70
5.1 Počáteční motivace ke studiu ... 70
5.2 Volba studijního programu ... 71
5.3 Současná motivace k učení ... 72
5.4 Přínosy studia ... 72
5.5 Bariéry během studia ... 73
5.6 Plány do budoucna ... 73
Závěr ... 75
Seznam použitých informačních zdrojů ... 78
Seznam příloh ... 84
Seznam obrázků ... 84
Seznam tabulek ... 84
Seznam grafů ... 84

Úvod

Pro minulé generace bylo dosažení vysokoškolského vzdělání považováno za konkurenční výhodu na pracovním trhu. Vzhledem k výraznému mezigeneračnímu nárůstu počtu absolventů vysokých škol, tato konkurenční výhoda pomalu ztrácí na významu a některé z firem mohou v současné době upřednostňovat i uchazeče s nižším vzděláním. Počet dospělých na vysokých školách v České republice v navazujících magisterských oborech od roku 2011 stále klesá, jak vyplývá z šetření o vzdělávání dospělých v České republice, které realizoval Český statistický úřad v roce 2016, a to může v lidech budit otázku, jestli má magisterské studium ještě smysl. Jedním z nejvýznamnějších zdrojů poklesu vysokoškolských studentů je demografický vývoj a podle dat Českého statistického úřadu lze říci, že tento trend bude v následujících letech pokračovat. Také kvůli globální pandemii koronaviru je možné, že pokles dospělých studentů v navazujících magisterských programech bude v budoucnu výraznější, než se doposud očekávalo. V důsledku toho musí vysoké školy čelit silné konkurenci na trhu vzdělávání a snažit se získat co nejvíce studentů, aby udržely své vzdělávací programy (Český statistický úřad, 2018, s. 13, 46 [cit. 2020-05-10]).

Pro Katedru andragogiky a managementu na Pedagogické fakultě Karlovy univerzity je také počet zapsaných studentů v navazujících magisterských programech nepostradatelnou součástí jejího fungování. Vedení katedry by proto mělo stále zlepšovat propagaci svých studijních programů, aby na sem přicházeli stále noví studenti. Z tohoto důvodu je velmi důležité lépe poznat motivaci studentů, kteří se vzdělávání v současné době účastní, a zjistit, co dospělé jedince motivovalo ke vzdělávání v navazujícím magisterském programu. Důležitá jsou také zjištění: z jakého důvodu si vybrali právě program Management vzdělávání, jaká je jejich současná motivace k učení, jaké vnímají přínosy studia, jaké bariéry vnímají při studiu a jaké plány mají po ukončení studia. Šetření, které proběhlo v rámci diplomové práce, na tyto otázky nalézá odpovědi. Toto téma je s ohledem na současnou situaci velmi aktuální a podle mého názoru také zajímavé.

Cílem diplomové práce je analýza motivace dospělých k vysokoškolskému vzdělávání v magisterském studijním programu Management vzdělávání na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy a zhodnocení výsledků.

1 Vzdělávání dospělých

1.1 Charakteristika celoživotního učení

Vzdělávání dospělých je jednou z nejvýznamnějších složek celoživotního učení, a proto je důležité, pro lepší pochopení pojmu vzdělávání dospělých, si na úvod charakterizovat koncept celoživotního učení.

První úvahy o celoživotním vzdělávání a učení sahají podle Dvořákové a Šeráka (2016, s. 22) a Beneše (in Veteška a kol., 2011, s. 43) bezpochyby až do antiky, kde byly součástí filozofického myšlení. Obnoveny byly v období renesance, humanismu a osvícenství. Jedním z prvních autorů a dle Dvořákové a Šeráka (2016, s. 22) také jeden z duchovních otců myšlenky vzdělávání dospělých, resp. celoživotního učení, který se tomuto tématu začal věnovat systematičtěji a spojil filozofické představy s pedagogikou a didaktikou, byl Jan Amos Komenský. Na počátku 20. století byly položeny základy moderního pojetí celoživotního vzdělávání a za zakladatele tohoto pojetí mohou být považováni Eduard Lindeman a Basil Yeaxlee (Veteška a kol., 2011, s. 43).

Koncept celoživotního učení byl vyhlášen Spojenými národy na valném shromáždění UNESCO v roce 1970 jako jedno z možností řešení globálních světových problémů (negramotnost, bída, nezaměstnanost, hlad atd.). Na tuto skutečnost začaly reagovat různé organizace, jako například Rada Evropy, Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) nebo Evropská unie, a začaly formulovat různé strategie a koncepce celoživotního učení. (Palán, 1997, s. 17–18)

Současný koncept celoživotního učení, který se zaměřuje na cíle spojené s rozvojem lidských zdrojů a věnuje se především problematice odborného vzdělávání a přípravy k uplatnění jedince v pracovním životě, se začal rozvíjet v 90. letech minulého století, zejména kvůli efektivnímu fungování ekonomiky. (MŠMT, 2014, s. 23 [cit. 2020-05-12])

V minulosti se sice využíval více termín celoživotní vzdělávání, ale z důvodu zdůraznění nutnosti aktivního přístupu jedince se začal více používat termín celoživotní učení. Veteška a Tureckiová (2008, s. 19) poukazují na rozdílnost pojmů vzdělávání a učení. Vzdělávání je proces, který se odehrává mezi vzdělavatelem a vzdělávaným. Vzdělávaný se učí a vzdělavatel vyučuje.

Celoživotní učení představuje propojený celek všech forem učení na jakýchkoliv vzdělávacích institucích nebo mimo ně, který umožňuje jedinci, kdykoli během života, přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a dovoluje jedinci získat různými cestami stejné kvalifikace a kompetence. (Palán, 1997, s. 17)

V *Andragogickém slovníku* je pojem celoživotní učení definován jako: „*Veškeré účelné formalizované i neformální činnosti související s učením, které se průběžně realizují s cílem dosáhnout zdokonalení znalostí, dovedností a odborných předpokladů. V ideálním případě představuje nepřetržitý proces, který předpokládá komplementaritu a prolínání uvedených forem učení v průběhu celého života.*“ (Průcha, Veteška, 2014, s. 60).

V České republice je koncept celoživotního učení rozpracován v několika strategických dokumentech, které reagují na současné iniciativy Evropské unie. „*Mezi ty nejdůležitější patří:*

- *Národní program rozvoje vzdělávání v ČR* (2001);
- *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky* (2002);
- *Strategie rozvoje lidských zdrojů* (2003);
- *Dlouhodobý záměr rozvoje vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v ČR* (2007);
- *Strategie celoživotního učení ČR* (2007);
- *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* (2014);
- *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020* (2015).“ (Dvořáková, Šerák, 2016, s. 103)

Dle dokumentu *Pracovní verze Strategie vzdělávací soustavy ČR do roku 2030+*, který Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy zveřejnilo 25. června 2020 na svých webových stránkách, by měl být koncept celoživotního učení rozpracován také ve *Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. (MŠMT, 2020 [cit. 2020-06-27])

Podle Vetešky je *Strategie celoživotního učení ČR* považována za základ pro jednotlivé koncepce a politiky v oblasti celoživotního vzdělávání (Veteška, 2010, s. 11). Strategie byla vytvořena odborníky z oblasti vzdělávání a také z řad zaměstnavatelů a zaměstnanců na základě analýz strategických dokumentů ČR i EU, které se zabývají celoživotním učení.

Dokument je rozdělen do čtyř částí a obsahuje ucelenou strategii celoživotního učení v oblasti počátečního vzdělávání, všeobecného i odborného vzdělávání, terciárního vzdělávání a dalšího vzdělávání. Tento dokument byl usnesením č. 761 ze dne 11.července 2007 schválen vládou České republiky (Veteška, 2010, s. 11; MŠMT, 2007, s. 5 [cit. 2020-04-20]).

V současné době je však nejaktuálnějším dokumentem, který vymezuje priority dalšího rozvoje vzdělávacího systému a vytváří základní rámec pro další rozvoj vzdělávacího systému v České republice, *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. V tomto dokumentu je zdůrazňovaná potřeba podporovat a rozvíjet koncept celoživotního učení nejen v rámci českého vzdělávacího systému, ale také v rámci celé společnosti. Rozvoj konceptu by měl probíhat v centrech celoživotního učení, a to jak ve školských zařízení, tak i v knihovnách. Tato centra celoživotního učení by měly poskytovat nejen počáteční vzdělávání, ale také široké možnosti dalšího vzdělávání pro dospělé i seniory. (MŠMT, 2014, s. 23 [cit. 2020-05-12])

Struktura celoživotního učení se dá rozdělit do dvou základních etap. První etapou je počáteční vzdělávání, které je zaměřeno na vzdělávání dětí a mládeže a je základem pro další fázi. Ta se nazývá další vzdělávání a je zaměřena na vzdělávání (učení) dospělých. Tato fáze se uskutečňuje po dosažení určitého formálního stupně vzdělání, po prvním vstupu na trh práce anebo po opuštění vzdělávacího systému. (Průcha, Veteška, 2014, s. 72)

Palán (2008, s. 95) dodává, že vzdělávání dospělých se neuskutečňuje pouze jako další vzdělávání, ale také jako náhradní školní vzdělávání, kdy má dospělý možnost si v náhradním cyklu doplnit stupeň vzdělání, které se obvykle nabývá během počátečního vzdělávání.

Počáteční vzdělávání – zahrnuje veškeré formální vzdělávání, a to jak základní vzdělávání, tak střední vzdělávání a terciální vzdělávání. Počáteční vzdělávání probíhá převážně v mladém věku jedince a ukončeno bývá kdykoliv po splnění povinné školní docházky. Do počátečního vzdělávání řadíme:

- **základní vzdělávání** – má všeobecný charakter a jedná se o plnění školní docházky, která je povinná;

- **střední vzdělávání** – navazuje na ukončené základní vzdělávání. Součástí tohoto vzdělávání je v České republice i nástavbové studium. Střední vzdělávání se ukončuje výučním listem, závěrečnou nebo maturitní zkouškou.
- **terciární vzdělávání** – navazuje na úplné všeobecné vzdělání, nebo úplné střední odborné vzdělávání. Probíhá po vykonání maturitní zkoušky a zahrnuje vyšší odborné vzdělávání, také částečně i vyšší odborné vzdělávání, které se uskutečňuje na konzervatořích a vysokoškolské vzdělávání. (MŠMT, 2007, s. 8–9 [cit. 2020-04-20])

Další vzdělávání – tato etapa vzdělávání probíhá v institucích formálního vzdělávání, tedy na středních nebo vysokých školách anebo v institucích neformálního vzdělávání. Další vzdělávání je významné nejen pro rozvoj jedince, ale i pro celou společnost. Zaměřuje se na vědomosti a dovednosti, které jsou podstatné pro dospělého jak v osobním, tak občanském, ale také v pracovním životě. Je legislativně zakotveno zejména v zákoně č. 179/2006 Sb. o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání. (Průcha, Veteška, 2014, s. 72)

Další vzdělávání je tradičně rozděleno do tří skupin:

- **profesní vzdělávání** – příprava na budoucí profesi v rámci podnikového vzdělávání, rekvalifikace, samostudia nebo ve školách v rámci formálního školského systému apod. Tento pojem bývá často zaměňován za termín Další profesní vzdělávání, které zahrnuje všechny formy profesního a odborného vzdělávání, jež se uskutečňují po ukončení vzdělávání ve formálním vzdělávacím systému a v průběhu aktivního pracovního života jedince. Ten díky tomu rozvíjí své znalosti a dovednosti pro výkon určitého povolání. Součástí profesního vzdělávání je také podnikové vzdělávání uskutečňované firmou nebo podnikem. Může být organizováno interně na pracovišti nebo externě mimo pracoviště (Dvořáková, Šerák, 2016, s. 111);
- **občanské** – zaměřuje se na utváření vědomí práv a povinností, které vyplývají z role občana, aby se jedinec lépe přizpůsobil měnící se společenské, politické a ekonomické situaci. Zahrnuje například právní, náboženskou, politickou, zdravotní a občanskou problematiku (Průcha, Veteška, 2014, s. 197);

- **zájmové vzdělávání** – zahrnuje například aktivity výchovně vzdělávací, poznávací a rekreační, které vedou k účelnému naplnění volného času. Jedinec má díky těmto aktivitám možnost získat vědomosti a dovednosti mimo formální školský systém. Jedná se například o jazykové vzdělávání, environmentální výchovu, sportovní výchovu apod. (Průcha, Veteška, 2014, s. 307).

Celoživotní učení se uskutečňuje pomocí tří forem vzdělávání, a to formální, neformální a informální vzdělávání. Předpokládá se, že se všechny tři formy budou doplňovat a navzájem se prolínat v průběhu celého života jedince:

- **formální vzdělávání** – je vymezeno právními předpisy a je uskutečňováno většinou ve školách a v počátečním vzdělávání. Vede k získávání vysvědčení, diplomů nebo kvalifikací;
- **neformální vzdělávání** – převažuje v dalším vzdělávání, nevede k získávání vysvědčení, diplomů nebo kvalifikací, ale je orientováno na získání a rozvoj dovedností, vědomostí a kompetencí, které účastníkovi mohou vylepšit jak jeho společenské, tak i pracovní uplatnění. Neformální vzdělávání se musí uskutečňovat pod vedením odborného lektora nebo učitele a může probíhat například na pracovišti, v mládežnických organizacích, soukromých vzdělávacích institucí nebo v politických stranách. Jako neformální vzdělávání můžeme považovat organizované kurzy cizího jazyka, rekvalifikační kurzy nebo soukromé vyučování;
- **informální učení** – není nezbytně úmyslným učením a je založeno na získávání dovedností, vědomostí a kompetencí ze zkušeností a činností v práci, ve volném čase nebo v rodině. Součástí informálního učení je také sebevzdělávání. (MŠMT, 2007, s. 9–10 [cit. 2020-04-20])

1.2 Vymezení pojmu dospělého

Pojem dospělost je v literatuře definován různě. Beneš (2003, s. 127) uvádí pohled na definici tohoto pojmu z pohledu různých disciplín:

- **biologie** – dospělý je někdo, kdo dosáhl fyzické zralosti;
- **právo** – za dospělého je považován ten, který dosáhl plnoletosti, nabyl práva a povinnosti, má také právní zodpovědnost a aktivní a pasivní volební právo;
- **sociologie** – dospělý je člověk, který převzal nové sociální role – zakládá rodinu a nastupuje do pracovního života;
- **pedagogika** – vidí dospělého jako vychovatele následující generace;
- **psychologie** – za dospělého považuje někoho, kdo má stabilizované chování, myšlení a prožívání.

Ve vývojové psychologii se nahlíží na dospělost také z pohledu věku. Je velmi důležité si uvědomit, že během průběhu dospělosti nejsou výrazné mezníky a u každého člověka začínají etapy v jinou dobu. Z toho důvodu jsou věkové hranice jednotlivých etap do jisté míry libovolné, a proto také v literatuře můžeme nalézt různé členění etap dospělosti. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 167)

Langmeier a Krejčířová (2006, s. 167) například členění věk dospělosti do čtyř etap:

- časná dospělost – (zhruba od 20 do 25–30 let);
- střední dospělost – asi do 45 let;
- pozdní dospělost – asi do 60-65 let;
- stáří.

Další členění vychází například z prací J. Kurice a Z. Matějčka (in Farková, 2009, s. 20). Tito autoři rozdělili období dospělosti do pěti etap, a to na stádium rané dospělosti, stádium plné dospělosti, stádium starší dospělosti, stádium počátečního stáří a stárnutí. Poslední fází je stádium stáří.

Oproti tomu Wlodkowski (2008, s. 32) tvrdí, že pojem dospělý je kulturně a historicky relativní. Proto rozděluje dospělé do tří kategorií, a to na mladé dospělé (18–24 let), dospělé v produktivním věku (25–64 let) a na starší dospělé (65 a více let).

Oproti tomu Palán (2002, s. 51) uvádí, že pojem dospělost nelze jednoznačně definovat, protože dospělost minimálně znamená sociální zralost (jedinec je ekonomicky svobodný), citovou zralost (jedinec už není závislý na rodičích), biologickou zralost (jedinec má možnost stát se rodičem), sociologickou zralost (jedinec dokáže rozpoznat a uspokojit své sociální potřeby) a v neposlední řadě také mentální zralost (jedinec dokáže přijmout zodpovědnost za svou rodičovskou, pracovní a sociální roli).

1.3 Charakteristika vzdělávání dospělých

Jak již bylo zmíněno výše, úvahy o celoživotním vzdělávání a učení sahají až do období antiky. Avšak teprve v průběhu 20. století začaly vznikat první samostatné teorie vzdělávání dospělých. Vzdělávání dospělých je jednou z nejvýznamnějších složek celoživotního vzdělávání a zahrnuje řadu prvků v rámci konceptu celoživotního vzdělávání. Na Obrázku 1 lze vidět místo vzdělávání dospělých v rámci celoživotního učení. (Mužík, 2012, s. 24; Dvořáková, Šerák, 2016, s. 22)

Vědní disciplína, která se zabývá vzděláváním a učením dospělých, se nazývá andragogika. Slovo andragogika bylo vytvořeno kombinací dvou řeckých slov *anér* = muž, dospělý jedinec a slova *agogé* = vedení, vésti. (Průcha, Veteška, 2014, s. 39)

„*Vzdělávání dospělých se nevztahuje na veškeré učení, ale na učení systematické, plánované, cílevědomé*“ (Beneš, 2003, s. 15). Palán (1997, s. 17) také tvrdí, že se jedná o nejvýznamnější složku celoživotního učení. I přes toto tvrzení téma vzdělávání dospělých samo o sobě, jak tvrdí Rambušic a Rambušicová (2008, s. 20), zmizelo z klíčových politických dokumentů na mezinárodním poli a v České republice se také rozplynulo do velmi širokého konceptu celoživotního učení.

Vzdělávání dospělých je definováno v *Andragogickém slovníku* jako: „*vzdělávací proces, který zahrnuje veškeré vzdělávací aktivity realizované dospělými jedinci v rámci formálního a neformálního vzdělávání*.“ (Průcha, Veteška, 2014, s. 301)

Z pohledu Palána: „*Vzdělávání dospělých je obecný pojem pro vzdělávání dospělé populace a zahrnuje veškeré vzdělávací aktivity realizované jako řádné školské vzdělávání dospělých*

(získání stupně vzdělání) nebo jako další vzdělávání a vzdělávání seniorů.“ (Palán, 2002, s. 237)

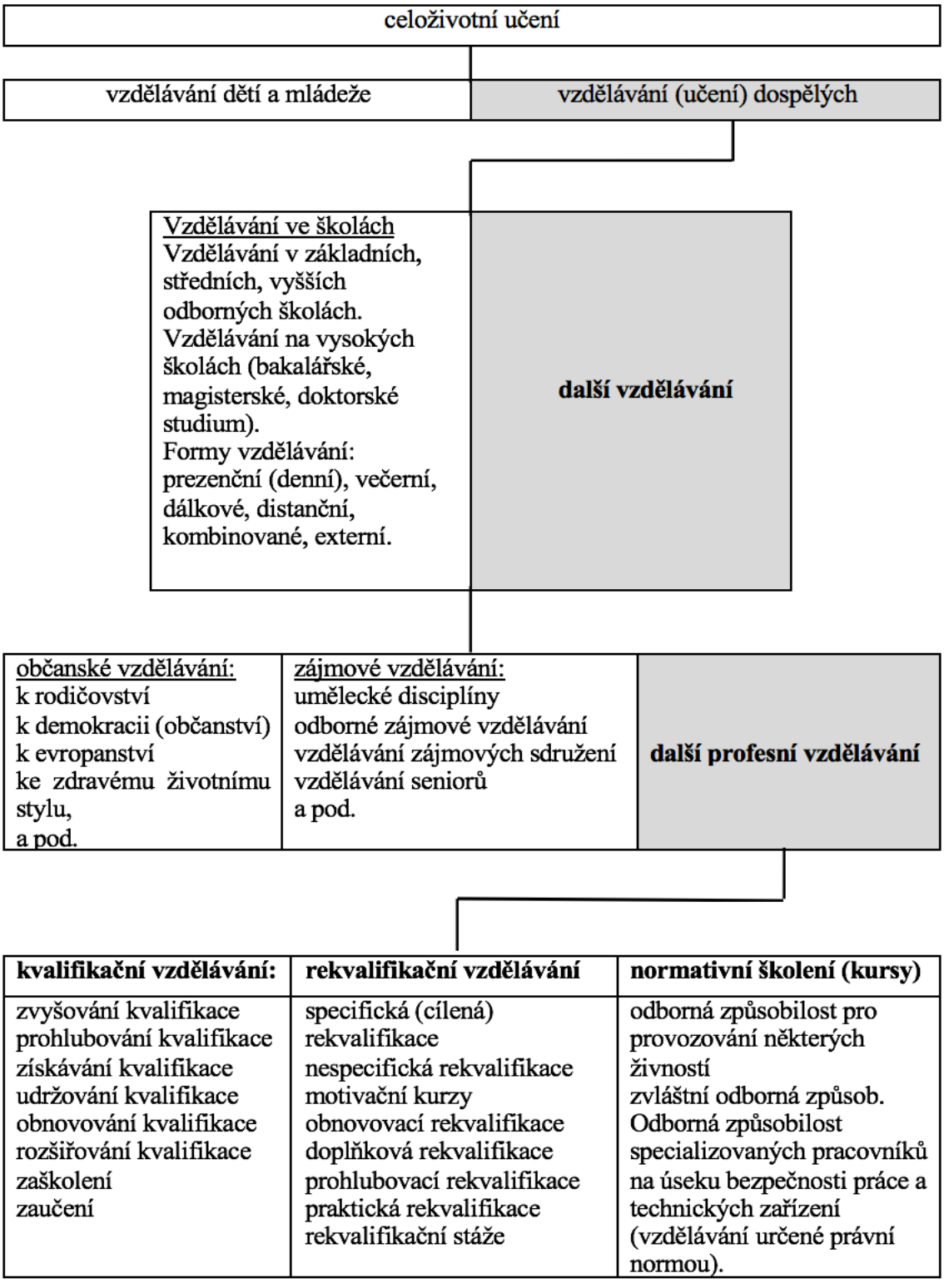
Vzdělávání dospělých není nepřetržité. Člověk má největší potřebu učit se proto, aby mohl reagovat na změny, jak v jeho osobním životě, tak i na změny ve společnosti. Během života si dospělý vybírá z nabídky vzdělání podle svých potřeb, nebo pod tlakem okolností. (Beneš, 2003, s. 19)

V oblasti vzdělávání dospělých se rozlišují tři hlavní části:

1. **vzdělávání dospělých, vedoucí k dosažení stupně vzdělání** – zahrnuje studium dospělých v základních, středních, vyšších odborných školách a vysokých školách. Dospělí, kteří se nevzdělávali z nějakého důvodu během obvyklého počátečního vzdělávání, dostávají tzv. druhou šanci vzdělání si doplnit;
2. **další vzdělávání dospělých** – jedná se například o vzdělávání zájmové nebo občanské, které se zaměřuje na různé oblasti, jako například vzdělávání ke zdravému životnímu stylu, k rodičovství nebo vzdělávání seniorů;
3. **další profesní vzdělávání** – můžeme ho rozdělit na kvalifikační, rekvalifikační vzdělávání a normativní školení zaměstnanců nebo zájemců o zaměstnání, které může být povinné i nepovinné. (Palán, 2003, s. 23)

Vzdělávání dospělých má také svá specifika oproti počátečnímu vzdělávání. Podle Výchové lze tato specifika rozdělit do dvou oblastí, a to odlišné studijní návyky a postoje dospělých ke studiu a na efekty dalšího vzdělávání. Hlavní rozdíl mezi učením dospělých studentů a studentů v počátečním vzdělávání je, že dospělí již absolvovali předešlé vzdělání, proto mají určitou úroveň znalostí jak životních, tak i profesních a také kvalifikaci. Tomu by měly být přizpůsoben obsah a metody vzdělávání. Vzdělávání dospělých se uskutečňuje zpravidla ve volném čase dospělého, protože studium probíhá většinou souběžně se zaměstnáním. Z toho důvodu dospělý jedinec upřednostňuje především praktické znalosti, které může ihned využít v praxi. To současně přispívá i ke zvýšení motivace zapojit se do vzdělávání i v dospělosti. Dospělí mají také odpovědnější přístup k učení, spoléhají zpravidla na vlastní schopnosti a díky předchozím znalostem si rychleji osvojuje nové vědomosti. (Výchová, 2008, s. 19–20)

Efekty dalšího vzdělávání dospělých mají dva hlavní přínosy, a to individuální a sociální. Individuální přínosy vzdělávání představují zisky pro samotného jedince. Úroveň dosaženého vzdělání má například pozitivní dopad na výhodnější postavení jedince na trhu práce, nižší riziko nezaměstnanosti, možnost zvýšení příjmů, lepší orientace v informační společnosti nebo také kvalitnější prožití života. Na druhou stranu sociální přínosy představují zisk pro společnost jako celek. Vzdělanější společnost může mít pozitivní dopad na nižší kriminalitu, snížení nákladů státu, vyšší účast na životě společnosti a politickém životě nebo na veřejné zdraví apod. Veškeré pozitivní efekty vzdělávání také působí na ekonomický blahobyt státu. (Výchová, 2008, s. 20–22)



Obrázek 1 – Místo vzdělávání dospělých v rámci celoživotního učení (podle Palána, 2003, s. 23)

1.4 Vzdělávání dospělých v České republice

V České republice není k dispozici v současné době žádný samostatný platný zákon a ani neexistuje žádný orgán státní správy, který by vzdělávání dospělých komplexně zastřešoval. Pouze oblasti profesního vzdělávání dospělých, možnosti vzdělávání dospělých v rámci formálního školského systému a systém uznávání výsledků dalšího vzdělávání jsou částečně legislativně regulovány. Jinak do jisté míry z právního hlediska v oblasti vzdělávání dospělých panuje v České republice legislativní vakuum. Protože vzdělávání dospělých není vůbec ukotveno ani v kompetenčním zákonu č. 2/1969 Sb., o zřízení ministerstev a jiných ústředních orgánů státní správy České republiky, je celá oblast rozdělena do různých segmentů (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Ministerstvo práce a sociálních věcí, Ministerstvo zdravotnictví, Ministerstvo kultury apod.). Tím se komplikuje i celé financování vzdělávacích aktivit pro dospělé ze státního rozpočtu. (Dvořáková, Šerák, 2016, s. 134-136; Veteška, 2016, s. 114)

Vzdělávání dospělých je tedy v současné době částečně ukotveno v několika různých zákonech jako například:

- **Ústavní zákon č. 2/1993 Sb., ve znění ústavního zákona č. 162/1998 Sb., Listina základních práv a svobod** – Hlava IV, Čl. 33, který potvrzuje právo každého na vzdělání;
- **Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)** – v první části, § 2 h) právo každého jedince vzdělávat se po dobu celého života a v deváté části, § 113 a 114, které se věnují dalšímu vzdělávání ve školách;
- **Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách)** – například v páté části, § 60, který upravuje poskytování programů celoživotního vzdělávání zaměřené na výkon povolání nebo zájmově na vysokých školách;
- **Zákon 262/2006 Sb., zákoník práce** – Hlava II, Odborný rozvoj zaměstnanců, § 227–235, které se věnují odbornému rozvoji zaměstnanců, prohlubování a zvyšování jejich kvalifikace;

- **Zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti** – Hlava II, Rekvalifikace, § 108–110, které se věnují rekvalifikaci uchazečů a zájemců o zaměstnání a rekvalifikaci zaměstnanců;
- **Zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání** – zákon, který měl zásadní vliv na podobu vzdělávací politiky v České republice a představuje reakci na požadavky strategických dokumentů. Zahrnuje například systém ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, kvalifikační standardy nebo Národní soustavu kvalifikací. (Dvořáková, Šerák, 2016, s. 136-139)

Také v České republice zatím nebyla vyřešena ani otázka kvality dalšího vzdělávání. Na základě zákona č. 455/91 Sb., o živnostenském podnikání, může tedy služby v oblasti vzdělávání dospělých poskytovat ve své podstatě každý, kdo má zájem. Jedná se o volnou živnost a při realizaci není požadováno, až na výjimku realizování akreditovaných programů, žádné prokázání odborné ani jiné způsobilosti. Zájemci stačí pouze trestní bezúhonnost a plná svéprávnost. (Dvořáková, Šerák, 2016, s. 135; Veteška, 2016, s. 114)

Síť poskytovatelů dalšího vzdělávání v České republice lze podle Vetešky: *„obecně uspořádat takto:*

1. ***Veřejné instituce***

– *školy a školská zařízení realizující počáteční vzdělávání;*
– *instituce vzdělávání dospělých zřizované orgány státní správy nebo samosprávy.*

2. ***Soukromé instituce***

– *komerční vzdělávací instituce;*
– *vzdělávací útvary a instituce zaměstnavatelů;*
– *odborové organizace;*
– *církve a náboženská hnutí;*
– *politické strany a hnutí;*
– *neziskové, komunitní, dobrovolnické, zájmové a další instituce.“* (Veteška, 2016, s. 110)

Jedním z výchozích předpokladů efektivní tvorby veřejných politik v oblasti vzdělávání dospělých je komparace dat z různých šetření, které nejen v České republice ale i v jiných zemích probíhají na základě jednotné metodiky. Mezi nevýznamnější šetření, která se týkají dalšího vzdělávání, patří například Continuing Vocational Training Survey (CVTS), které zkoumá další odborné vzdělávání zaměstnaných osob, nebo také šetření Adult Education Survey. To zkoumá vzdělávání dospělých a poskytuje údaje pro země Evropské unie. (Dvořáková, Šerák, 2016, s. 124-125)

Český statistický úřad organizoval v druhé polovině roku 2016 v rámci mezinárodního projektu AES (*Adult Education Survey*) šetření o vzdělávání dospělých v České republice. Toto šetření je prováděno v pětiletých intervalech v členských státech Evropské unie na základě Nařízení Evropského parlamentu a Rady (ES) č. 452/2008 o vypracovávání a rozvoji statistik o vzdělávání a celoživotním učení. V roce 2016 se šetření v České republice zúčastnilo 12 272 respondentů ve věku 18–69 let. (Český statistický úřad, 2018, s. 5–6 [cit. 2020-05-10])

Data z tohoto šetření ukazují, že dospělí v České republice se v posledních 12 měsících předcházejících datu šetření účastnili vzdělávání takto:

- **Účast ve formálním vzdělávání:**

24 % ve středním vzdělávání;

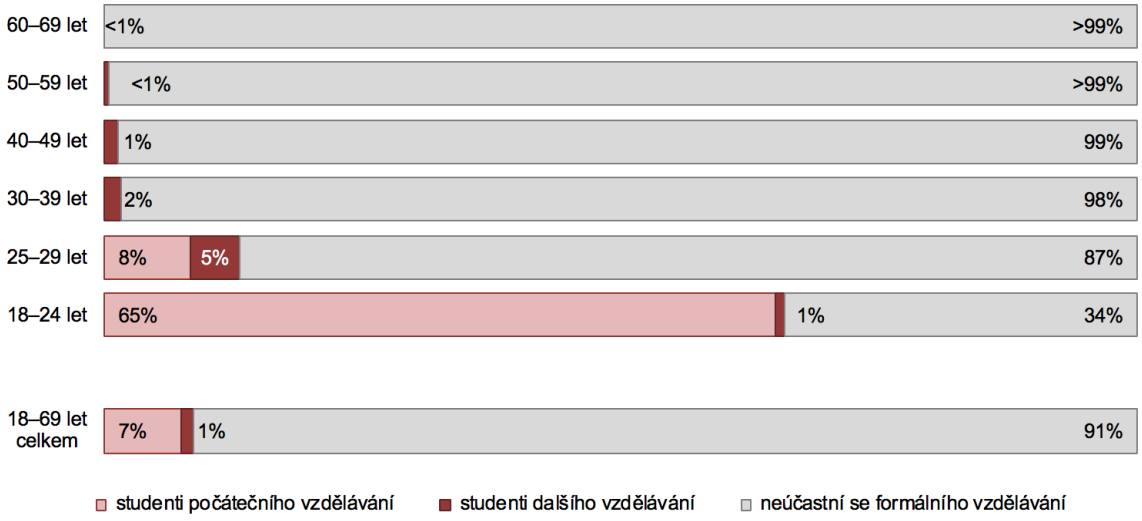
5 % ve vyšším odborném a vysokoškolském vzdělávání;

91 % neúčastnili se formálního vzdělávání. (Český statistický úřad, 2018, s. 51 [cit. 2020-05-10])

Formální typ vzdělávání je na základě zveřejněných dat nejméně častá forma vzdělávání u dospělých ve věku 18–69 let v České republice. Při srovnání s ostatními členskými zeměmi Evropské unie je účast dospělých Čechů ve formálním vzdělávání podprůměrná a jejich účast ve formálním vzdělávání má od roku 2007 do roku 2016 klesající tendenci. A to, přestože mají dospělí různé příležitosti k zapojení do formálního vzdělávání a oproti jiným členským zemím Evropské unie je vzdělání poskytováno ve veřejných institucích zdarma. Největší část dospělých respondentů se účastní vzdělávání na terciální úrovni

na vysokých nebo na vyšších odborných školách. (Český statistický úřad, 2018, s. 14, 46 [cit. 2020-05-10])

Dle výsledků uvedených v grafu 1 Účast ve formálním vzdělávání dle věku a typu vzdělávání je možné konstatovat, že nejvyšší účast dospělých ve formálním vzdělávání je během počátečního vzdělávání, a to převážně u dospělých ve věku 18-24 let. Pouze 1 % respondentů uvedlo, že se vrátili do vzdělávacího procesu. Z velké části se jedná o dospělé ve věku 25-29 let. (Český statistický úřad, 2018, s. 18 [cit. 2020-05-10])



Graf 1 – Účast ve formálním vzdělávání dle věku a typu vzdělávání (Český statistický úřad, 2018, s. 18 [cit. 2020-05-10])

- **Účast v neformálním vzdělávání:**

33 % pouze pracovního vzdělávání;

10 % pouze soukromého vzdělávání;

40 % pracovního i soukromého vzdělávání;

60 % neúčastnili se. (Český statistický úřad, 2018, s. 54 [cit. 2020-05-10])

Výsledky AES ukazují, že 40 % respondentů v posledních 12 měsících navštívilo alespoň jednu aktivitu v neformálním vzdělávání, jako například kurz, pracovní školení, soukromou lekci nebo třeba seminář. K výše uvedeným výsledkům šetření je nutné dodat, že jedna osoba se mohla účastnit více vzdělávacích aktivit s různým zaměřením. (Český statistický úřad, 2018, s. 54 [cit. 2020-05-10])

Ze zveřejněných dat také vyplývá, že míra účasti dospělého v neformálním vzdělávání je do značné míry podmíněna vzděláním, které dospělý dosáhl během počátečního formálního vzdělávání. Lze tedy říci, že účast dospělého se zvyšuje s jeho narůstajícím stupněm nejvyššího dosaženého vzdělání. (Český statistický úřad, 2018, s. 46 [cit. 2020-05-10])

To potvrzuje i dokument *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020*, který uvádí, že „*...rovněž účast v dalším vzdělávání je nadprůměrně podmíněna úrovní nejvyššího dosaženého formálního vzdělání.*“ (MŠMT, 2014, s. 13 [cit. 2020-05-12])

Výchová (2008, s. 15) dodává, že dospělé ovlivňuje v dalším vzdělávání nejen nejvyšší dosažené vzdělání, ale také další faktory, a to například finanční náklady, které jsou spojené se studiem, vývoj na trhu práce, nabídka vzdělávacích aktivit, sociální zázemí nebo ocenění profesní přípravy.

- **Účast na informálním vzdělávání (cílená snaha získat nové znalosti a dovednosti):**

51 % počítač a/či internet;

47 % tištěné materiály (knihy, odborné časopisy apod.);

44 % rodina, přátele, kolegové;

21 % TV, rozhlas, video;

15 % vzdělávací střediska (např. knihovny);

14 % komentované prohlídku (muzeí, památek apod.);

30 % neúčastnili se. (Český statistický úřad, 2018, s. 79 [cit. 2020-05-10])

Respondenti v šetření uváděli, že k získání nových znalostí a dovedností využívali nejvíce počítač a/či internet, tištěné materiály, jako například knihy, odborné časopisy apod., a rodinu, přátele nebo kolegy.

Šetření se zabývalo také nejčastějšími důvody, kvůli nimž se dospělí nezapojují do dalšího formálního a/nebo neformálního vzdělávání. Jako nejčastější důvod dotázaní respondenti uváděli, že další vzdělávání nepotřebují, případně že na něj nemají dostatek času. Z tohoto zjištění výzkumníci vyvodili absenci vnějších bariér k dalšímu vzdělávání v České republice. Dá se tedy říci, že o zapojení do dalšího vzdělávání nerozhodují vnější okolnosti, jako například zaměstnavatel, nebo stát, ale zejména osobní motivace dospělého a hodnota, kterou dospělí vzdělávání připisují. (Český statistický úřad, 2018, s. 47 [cit. 2020-05-10])

Cross definovala tři kategorie bariér, které dospělým brání ve vzdělávání:

- **bariéry situační** (situational barriers) – vyplývají z životní situace dospělého v dané době. Do této kategorie patří například nedostatek času, nedostatek finančních prostředků, pracovní zaneprázdnění;
- **bariéry osobnostní** (dispositional barriers) – souvisí s postoji dospělého a s jeho názory, jak vnímá sebe samotného jako studenta. Patří sem například obava, že je dospělý už příliš starý začít znovu studovat, demotivující zkušenosti z předchozího studia, nedostatek energie;
- **bariéry institucionální** (institutional barriers) – praxe a postupy, které znemožňují pracujícímu dospělému se účastnit vzdělávání. Například nevyhovující rozvrh, povinná docházka, nedostatek vhodných kurzů, nevhodná lokalita. (Cross, 1981, s. 98)

1.5 Vzdělávání dospělých na vysokých školách

Formální vzdělávání dospělých na terciálním stupni vzdělávání na vysokých školách upravuje zákon o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů č.111/1998 Sb. Vysoké školy se dělí v České republice na univerzitní a neuniverzitní. Univerzitní vysoké školy mohou uskutečňovat jak bakalářské, tak magisterské, i doktorské programy a tvůrčí činnosti, které s tím souvisejí, jako například vědecké a výzkumné činnosti, vývojové a inovační nebo umělecké činnosti. Neuniverzitní vysoké školy mohou uskutečňovat jen bakalářské, případně magisterské programy a v souvislosti s tím tvůrčí činnost. (Zákon č.111/1998 Sb. § 2 odst. 3, 4, 5)

Zákon o vysokých školách aktuálně rozeznává tři druhy vysokých škol – veřejné, státní a soukromé. Podle přehledu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy je v současné době v České republice 61 vysokých škol – 2 státní vysoké školy (Policejní akademie České republiky v Praze a Univerzita obrany v Brně), 33 soukromých vysokých škol a 26 veřejných vysokých škol. (MŠMT, 2019 [cit. 2020-05-11])

Struktura vzdělávání na vysokých školách se dělí na tři stupně. Dle vysokoškolského zákona č. 111/1998 Sb., § 44 mají dospělí možnost studovat v bakalářských (ISCED 6), (navazujících) magisterských (ISCED 7) a doktorských (ISCED 8) programech:

- **bakalářské studium** – využívá soudobé odborné poznatky a metody při studiu. Studium bakalářského studijního programu se řádně ukončuje státní závěrečnou zkouškou. Součástí této zkoušky je i obhajoba bakalářské práce. Student po úspěšném absolvování a ukončení studia získává titul bakalář (Bc.), nebo bakalář umění (BcA.). Jeho vzdělání by mělo vést k uplatnění na pracovním trhu nebo může pokračovat v navazujícím magisterském studiu;
- **magisterské studium** – je založeno na získávání teoretických i praktických poznatků. Magisterské programy se také ukončují státní závěrečnou zkouškou a obhajobou diplomové práce. Student při úspěšném ukončení studia získává titul podle svého zaměření. V ekonomických oborech získává titul Ing. (inženýr), v humanitních oborech titul Mgr. (magistr). Během magisterského studia může student vykonat rigorózní řízení a po jehož úspěšném absolvování tak získá titul JUDr., PhDr., RNDr. apod.;

- **doktorské studium** – nejvyšší stupeň terciálního vzdělání, které je zaměřeno na výzkum, vývoj a samostatnou tvůrčí činnost. V doktorském programu student ukončuje studium státní doktorskou zkouškou a obhajobou disertační práce. Po úspěšném absolvování získává titul doktor (Ph.D.). (Toth, 2010, s. 90)

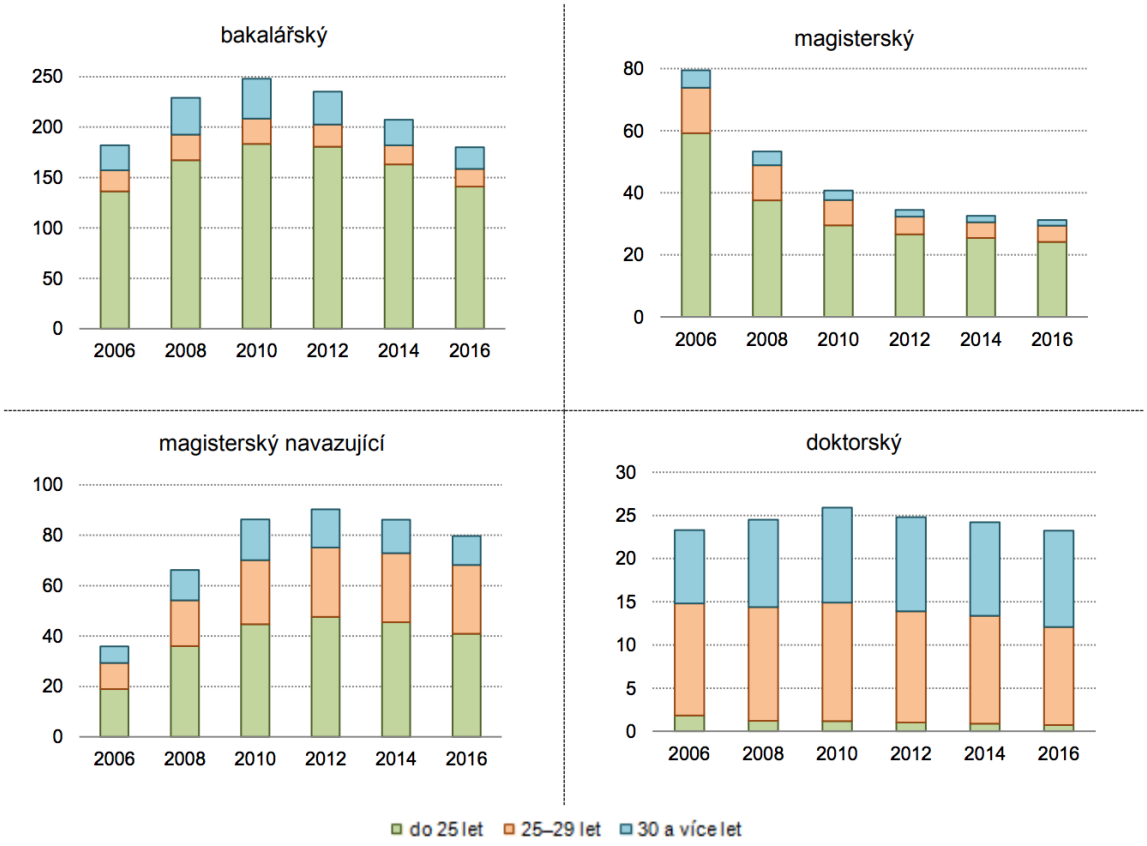
Dospělí mohou absolvovat studium ve třech formách studia, a to v prezenčním studiu, distančním studiu, nebo v kombinovaném studiu (kombinace prezenčního a distančního studia). V porovnání se školským zákonem 561/2004 Sb., § 25 je patrné, že se v něm prezenční studium nevyskytuje. Pouze se v něm uvádí denní forma vzdělávání jako jedna z pěti způsobů forem vzdělávání. Distanční a kombinované studium už ve školském zákoně uvedené je. Školský zákon 561/2004 Sb., § 25 charakterizuje denní, distanční a kombinované studium tímto způsobem:

- **denní forma vzdělávání** – výuka je v této formě organizovaná každý den v pětidenním vyučovacím týdnu v průběhu školního roku. Dochází zde ke kontaktu a vzájemné komunikaci mezi studentem a vyučujícím;
- **distanční forma vzdělávání** – tato forma vzdělávání je založena převážně na samostudiu. Student a vyučující spolu komunikují převážně nebo zcela pomocí informačních technologií. Studenti můžou případně využívat individuální konzultace. Všechny zkoušky, které vykonávají studenti v denní formě vzdělávání, musí splnit i studenti v distanční formě vzdělávání. Pro tuto formu studia jsou většinou pro studenty připravené studijní texty, které jsou uzpůsobené samostudiu;
- **kombinovaná forma vzdělávání** – jedná se o kombinaci denní formy vzdělávání s jinou formou vzdělávání. Tato forma je založena převážně na samostudiu, tzn. student nechodí na výuku každý den, ale jen ve stanovených termínech. U této formy je větší potřeba využívat pro komunikaci informační technologie. Studenti kombinované formy musí plnit stejné zkoušky jako studenti prezenčního studia. (Školský zákon 561/2004 Sb., § 25)

Dospělý student může na vysokou školu do bakalářského nebo do nestrukturovaného magisterského programu nastoupit až po úspěšném ukončení středního vzdělání s maturitní zkouškou. Ke studiu v oblasti umění mohou být přijati také studenti, kteří úspěšně dokončili vyšší odborné vzdělávání na konzervatoři. Podmínkou pro vstup do magisterského

studijního programu je nutné úspěšné ukončení bakalářského studia. K přijetí do doktorského studia je podmínkou řádné ukončení magisterského studia. Pokud student studuje oblast umění, je přijetí do doktorského studia podmíněno také akademickým titulem.

Jak ukazuje Graf 2, který byl zpracován na základě dat z šetření o vzdělávání dospělých v České republice, jež realizoval Český statistický úřad, dospělí studenti se nejčastěji vzdělávají v bakalářských studijních programech. Z celkového počtu studentů na veřejných a soukromých vysokých školách byly v roce 2016 dvě třetiny mladší 25 let, jedna pětina ve věku 25–29let a zbylých 15 % studentů bylo ve věku 30 a více (Český statistický úřad, 2018, s. 13 [cit. 2020-05-10]).



Graf 2 – Studenti veřejných a soukromých vysokých škol dle studijního programu a věkových kategorií (v tis.), 2006–2016 (Český statistický úřad, 2018, s. 12 [cit. 2020-05-10])

Při srovnání s předešlými roky je možné sledovat snížení počtu studentů starších 30 let. Od roku 2010 to bylo o 31 % dospělých starších 30 let. Výsledky šetření uvádí, že tato

skutečnost byla především zapříčiněna významným odlivem studentů bakalářských a magisterských studijních programů, a to téměř o polovinu 46 %. Výsledky celkového šetření také prokazují, že do terciálního stupně se zapojují hlavně dospělí, kteří jsou vysoce motivovaní a usilují o zvýšení kvalifikace. (Český statistický úřad, 2018, s. 13, 46 [cit. 2020-05-10])

Dle zveřejněných informací v dokumentu *Rámec rozvoje vysokého školství do roku 2020* je jedním z nejvýznamnějších zdrojů poklesu vysokoškolských studentů demografický vývoj. A podle dat Českého statistického úřadu lze tvrdit, že tento trend bude pokračovat. Největšího vrcholu v počtu studentů dosáhly vysoké školy v letech 2010 a 2011. Zpětný nárůst studentů maturitních ročníků, kteří by se mohli ucházet o vysokoškolské vzdělání, se dá očekávat až po roce 2023. (MŠMT, 2015, s. 5 [cit. 2020-05-15])

Další z faktorů, který ovlivňuje počet dospělých na vysokých školách, je podle Mužíka (2012, s. 61) postavení státu. Stát totiž vytváří ve vzdělávání regulační funkci trhu a přebírá garanci za stranu nabídky. Nabídka vysokých škol je tedy částečně omezená a brání dospělým zájemcům studium absolvovat z důvodu, že přijímací řízení diskriminuje dospělé před „čerstvými“ absolventy středních škol. Tento stav Mužík popisuje jako deformovaný trh. Dle Palána (in Mužík, 2012, s. 61) se jedná o „režírovaný trh“, kde hlavní rozhodovací funkci má stát, který omezuje působení tržních mechanismů ve vzdělávání převážně cenou za vzdělávání.

V neposlední řadě, počet dospělých na vysokých školách může být ovlivněn v budoucnu také globální pandemií koronaviru. Ta má, a bude mít v budoucnu, dopad na sociální a ekonomický systém nejen v České republice. U dospělých jedinců, kteří se chtějí nebo budou chtít účastnit vzdělávání na vysokých školách, se mohou vlivem pandemie objevit překážky, v jejichž důsledku se nebudou moci vzdělávání účastnit, jako například ztráta zaměstnání, finanční problémy, zákaz cestování vlivem uzavření hranic, nemožnost zaměstnavatele finančně podporovat zaměstnance ve vzdělávání, nízká digitální gramotnost a další. Ve vzdělávání tak může tato situace vést k „Matoušově efektu“, kdy možnost účastnit se vzdělávání budou mít pouze dospělí, jež mají stabilní zaměstnání s vyšším platovým ohodnocením, a pro sociálně a ekonomicky slabší skupinu populace to bude obtížnější. Proto

bude důležité, jak se k celé situaci postaví stát a také jak na tuto situaci budou reagovat vzdělávací instituce v následujících měsících. (Boeren, Roumell, Roessger, 2020, s. 1–4)

1.6 Studijní program Management vzdělávání

Navazující magisterský studijní program Management vzdělávání se vyučuje na katedře andragogiky a managementu vzdělávání (KAMV) na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Karlova univerzita se čtyřmi fakultami byla založena 7.dubna v roce 1348 Karlem IV. V současné době má Karlova univerzita sedmnáct fakult a jednou z nich je právě Pedagogická fakulta, která má pod sebou jeden ústav pro výzkum a rozvoj vzdělávání a dvacet kateder. (Historie Univerzity Karlovy v datech, 2018 [cit. 2020–05–3])

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání je moderní působiště, které navázalo na činnost Centra školského managementu. Katedra se zaměřuje na vědní disciplínu andragogiku, která se zabývá vzděláváním dospělých a také se na katedře věnují managementu vzdělávání, jehož součástí je i školský management. Katedra se soustředí na rozvoj zaměstnanců působících ve vzdělávání, mapuje nejen nové poznatky, ale i trendy v řízení škol. Od září 2019 vznikl na katedře nový studijní program Andragogika a management vzdělávání a tím došlo k rozšíření programu Management vzdělávání i o andragogiku a jako samostatný program Management vzdělávání už tedy nebude vyučován. (Charakteristika pracoviště, 2018 [cit. 2020–05–3])

Navazující magisterský program Management vzdělávání navazuje a rozšiřuje principy školského managementu, který lze na katedře studovat v bakalářském studijním programu (Studijní programy, 2018 [cit. 2020–05–3]). Školský management se zaměřuje pouze na školský systém, ale management vzdělávání zkoumá celý vzdělávací systém z pohledu celoživotního vzdělávání. Zaměřuje se tedy na řízení vzdělávacích organizací, které poskytují formální, neformální i další vzdělávání. Management vzdělávání zahrnuje poznatky nejen z pedagogiky a managementu, ale také z dalších věd jako například historické vědy, sociologie, psychologie, matematika, politologie nebo ekonomie (Trojan, Tureckiová, Trunda, Dvořáková, 2015, s. 10).

2 Motivace dospělých k učení

2.1 Definice motivace

Slovo Motivace je odvozené od latinského slova „*movere*“, tedy pohybovati nebo hýbati (Armstrong, Taylor, 2014, s. 170). Lidská motivace je z pohledu psychologie složité téma a v literatuře je definována mnoha různými způsoby. Obecně je však termín motivace možné chápat jako všechny podněty, které vedou člověka k určitému jednání nebo činnosti, jež jsou směřovány k nějakému cíli.

V *Pedagogickém slovníku* je motivace definována jako „*souhrn vnitřních a vnějších faktorů, které spouštějí lidské jednání, aktivují ho, dodávají mu energii; zaměřují toto jednání určitým směrem (snaha něčeho dosáhnout anebo něčemu se vyhnout); udržují ho v chodu, řídí jeho průběh i způsob dosahování výsledků; navozují hodnocení vlastního jednání a prožívání, vlastních úspěchů a neúspěchů, vztahů s okolím.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 159)

Obdobnou definici uvádí i Palán, který tvrdí, že se jedná o vnitřní proces, ve kterém „*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*.“ (Palán, 2002, s. 125)

S další možnou definicí se setkáváme i u Tureckiové, která definuje motivaci jako „*vnitřní proces, který vyjadřuje touhu a vůli (ochotu) člověka vyvinout určité úsilí vedoucí k dosažení subjektivně významného cíle nebo výsledku*.“ (Tureckiová, 2004, s. 55)

Motivaci lze také charakterizovat podle Vágnerové jako „*osobní příčinu určitého chování, které jedinci dává smysl.*“ Zdrojem motivu je potřeba, která se stává impulsem k jednání. Motivy určují směr chování jednice, intenzitu tohoto chování a délku této aktivity, kterou ukončuje uspokojená potřeba. (Vágnerová, 2004, s. 168)

2.2 Typy motivace

Motivaci můžeme rozdělit na dva základní typy:

- **vnitřní motivace** – vychází přímo z jedince samotného a souvisí s jeho hodnotami a postoji. Jedinec motivuje sám sebe a vstupuje do procesu vzdělávání ze svého přání uspokojit nějakou potřebu a dosáhnout stanoveného osobního cíle. Jedinec, který je vnitřně motivovaný k učení, chodí do školy mnohem raději, učení ho těší a vykazuje vyšší školní úspěšnost;
- **vnější motivace** – jedinec vstupuje do procesu vzdělávání pod vlivem vnějších tlaků, např. požadavek zaměstnavatele, a ne z vlastního přání vzdělávat se. U jedinců, u nichž převládá vnější motivace, se projevuje vyšší úzkostnost, menší sebevědomí a nižší schopnost vyrovnat se s neúspěchem ve škole. (Rambušicová a Rambušic, 2008, s. 97-98; Lokšová a Lokša,1999, s. 15)

Obecně však platí, že motivace u dospělých jedinců pro vstup do procesu vzdělávání může být kombinací jak vnější, tak i vnitřní motivace (Rambušicová, Rambušic, 2008, s. 98). Toto rozdělení na vnitřní a vnější motivaci se objevuje i v definici motivace u Palána (2002, s. 125), která byla uvedena v předchozí kapitole. Rovněž rozdělení na vnější a vnitřní faktory můžeme nalézt v definici motivace uvedené v *Pedagogickém slovníku* (Průcha et al., 2008, s. 127).

Z pohledu andragogiky je motivace ve vzdělávání členěna na:

- **habituální motivaci** – jedná se motivaci získanou odvozením od předchozích způsobů chování a získaných stanovisek, např. jaký máme postoj ke vzdělávání;
- **aktuální motivaci** – zde se jedná o krátkodobé motivy, jako například obavu ze ztráty zaměstnání. (Palán, 1997, s. 72)

Palán (2002, s. 126) také uvádí, že existují ještě dva další druhy motivace, a to pozitivní a negativní motivace. Při studiu je samozřejmě méně účinná negativní motivace, jako například motivace strachem z trestu. Proto je důležitější, jak potvrzuje i Mužík (2005, s. 10), že ve vzdělávání dospělých by měla být podporována při učení motivace pozitivní, například zájem o učivo, radost z úspěchu, chtít něco dokázat a minimalizovat záporné motivy.

2.3 Základní teorie motivace

Každý dospělý je jedinečný a při jeho motivaci se musí brát v potaz jeho individuální zvláštnosti. Pro motivaci dospělých k celoživotnímu vzdělávání můžou být použity motivačních mechanismy, které se využívají v oblasti personální práce. Patří sem například Herzbergova dvoufaktorová teorie, Alderferova teorie ERG, Vroomova expektační teorie a další. (Průcha, Veteška, 2014, s. 185)

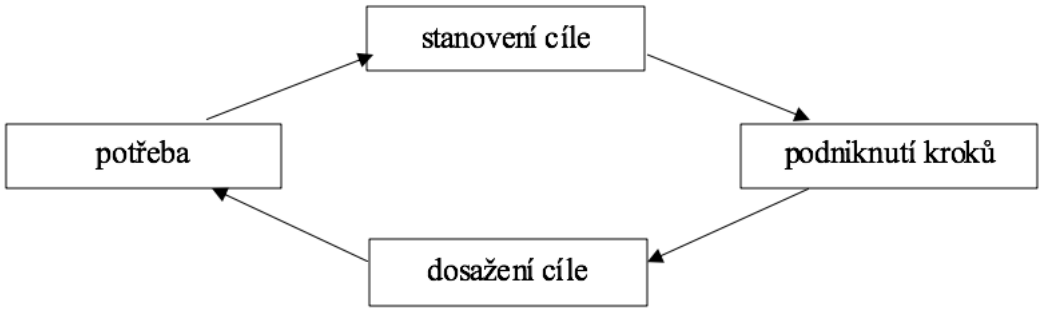
2.3.1 Teorie instrumentality

Tato teorie byla poprvé prezentována v roce 1911 Frederickem W. Taylorem. Teorie vychází z předpokladu, že jedinec bude motivován pouze tehdy, pokud budou odměny a tresty přímo spojené s jeho výkonem. Odměny a tresty jsou tím nejlepším instrumentem, které u jedince utváří chování. Některé extrémní podoby této teorie říkají, že jedinci pracují pouze pro peníze. (Armstrong, Taylor, 2014, s. 171)

Kritici však poukazují na to, že tato teorie je založena výhradně na systému kontroly a zanedbává fakt, že každý člověk má mnoho dalších potřeb. U této teorie je také kritizována možnost ovlivnění formálního systému kontroly neformálními vztahy mezi lidmi. (Armstrong, Taylor, 2014, s. 171; Kociánová, 2010, s. 28)

2.3.2 Teorie potřeb

Teorie potřeb vychází z přesvědčení, že k motivaci dochází, právě když člověk očekává, že aktivita povede k dosažení nějakého cíle, který uspokojí jeho potřeby. Proces motivace jedince je vysvětlen pomocí obrázku č. 2. Na něm jde vidět, že celý proces je cyklický. Jedinec má na začátku potřebu něčeho dosáhnout, poté si stanoví cíle a následně podniká kroky k dosažení těchto cílů. S dosažením cílů dochází k uspokojení dané potřeby. Patří sem například Maslowova pyramida potřeb, Herzbergův dvoufaktorový model, Alderferova teorie ERG a McClellandova teorie potřeb. (Armstrong, Taylor, 2014, s. 171)



Obrázek 2 – Proces motivace (podle Armstronga a Taylora, 2014, s. 172)

Maslowova pyramida potřeb

Abraham Maslow ve své publikaci *Motivation and personatity* z roku 1954 rozdělil potřeby do pěti úrovní, a to od potřeb nejnižších po potřeby nejvyšší. Maslow předpokládá, že člověk je biologicky determinován, a proto nejdříve musí uspokojit potřeby nižší a až poté se pro jedince stávají dominantnější vyšší potřeby, na jejichž uspokojení se začne soustředit. Pokud jedinec uspokojí potřeby nižší, přestávají působit jako motivátory. Stále ale existují a jedinec se k nim musí neustále vracet. Armstrong, Taylor ve své knize dodávají, že pouze neuspokojená potřeba může jedince motivovat. Dále tvrdí, že potřeba seberealizace nemůže být uspokojena nikdy (Armstrong, Taylor, 2014, s. 171). S tvrzením, že uspokojená potřeba přestává působit jako motivátor, souhlasí také Madsen (1979, s. 279), který rovněž tvrdí, že uspokojená potřeba nemotivuje a není tedy motivem.

Maslowova pyramida potřeb se skládá z následujících potřeb:

1. fyziologické potřeby – základní, nejnižší potřeby, do kterých lze zařadit například potravu, tekutiny, spánek, kyslík, sexuální potřeby apod. I přesto, že jde o potřeby fyziologické, tak se jejich uspokojování váže na společenské normy a zvyky;

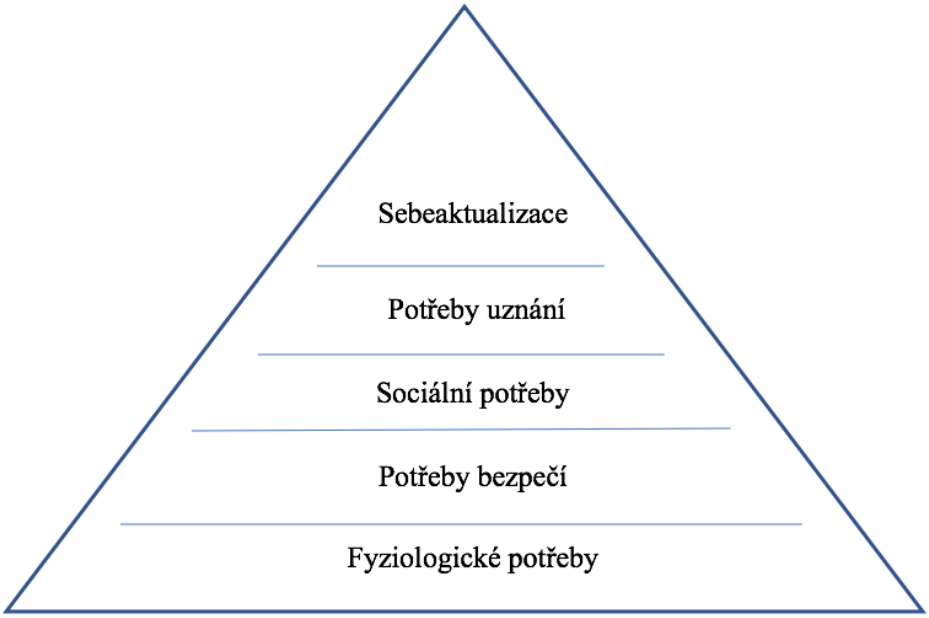
2. potřeba bezpečí – v této kategorii potřeb jsou například potřeba stability, zákona, struktury, spolehlivosti. Tyto potřeby se dostávají do popředí převážně v situacích, kdy se člověk cítí ohrožený;

3. potřeba sociální – do této kategorie může být zařazena potřeba lásky, potřeba být součástí sociálních skupin a patřit někam;

4. potřeba uznání – potřeba úspěchu, úcty, obdivu, ocenění;

5. potřeba seberealizace (sebenaplnění) – potřeba člověka po sebenaplnění. (Armstrong, Taylor, 2014, s. 171, Tureckiová, 2004, s. 59)

Nicméně Maslowova teorie byla od počátku kritizována. Nebyla totiž ověřena empirickým výzkumem. Dalším důvodem bylo fixní uspořádání vývoje potřeb, protože každý jedinec má své individuální priority. I sám Maslow vyslovil pochybnosti o nepružném uspořádání hierarchie potřeb. (Armstrong, Taylor, 2014, s. 171-172)



Obrázek 3 – Maslowa pyramida lidských potřeb (podle Tureckiové, 2004, s. 59)

Herzbergův dvoufaktorový model

Tato motivační teorie je založena na zkoumání příčin pracovní spokojenosti nebo nespokojenosti a jejím autorem je Frederick Herzberg. Ten zjistil, že pocity spokojenosti nebo nespokojenosti jsou ovlivňovány motivačními faktory (satisfaktory)

a hygienickými faktory (dissatisfaktory), které působí jako dva na sobě nezávislé faktory. (Armstrong, Taylor, 2014, s. 172-173; Nakonečný, 2005, s. 117)

Satisfaktory neboli motivační faktory souvisí s vnitřní motivací jedince a ovlivňují pozitivně nebo negativně jeho pracovní spokojenost. Motivují jedince k vyššímu výkonu a zahrnují například potřebu vykonávat práci a dosáhnout úspěchu, možnost povýšení nebo zájem o práci. Oproti tomu hygienické faktory nebo také dissatisfaktory či flustrátory se vztahují k vnějším podmínkám. Slouží k prevenci nespokojenosti jedince s prací a jen málo můžou ovlivnit pozitivní postoj jedince k práci. V případě optimálního stavu nemají vliv na spokojenost jedince. Ale v případě negativního stavu, jako je například nevyplacená výplata, jedinec začne pociťovat nespokojenost. (Armstrong, Taylor, 2014, s. 173; Kociánová, 2010, s. 30)

Motivační a hygienické faktory můžou být rozděleny do dvou skupin na faktory s pozitivním a negativním vlivem:

- mezi motivační faktory s pozitivní vlivem, které vedou ke spokojenosti jedince, patří například uznání, úspěšný projekt, zajímavá zakázka nebo možnost povýšení;
- mezi motivační faktory s negativním vlivem patří malá zodpovědnost, nudné pracovní úkoly, nedostatek příležitostí k osobnímu růstu a nedostatek uznání. Tyto faktory vedou u jedince k pociťování nespokojenosti;
- mezi hygienické faktory s pozitivním vlivem, které neovlivňují spokojenost, patří například jistota zaměstnání, platové podmínky nebo vysoké postavení;
- mezi hygienické faktory s negativním vlivem, které působí nespokojenost jedince, patří nízké postavení, nejistota zaměstnání nebo špatné pracovní podmínky. (Kociánová, 2010, s. 30)

Herzbergova teorie vyvolala značnou vlnu kritiky a bylo poukázáno na to, že neodpovídá zjištěným faktům (Nakonečný, 2005, s. 117). Podle Armstronga a Taylora (2014, s. 173) je však tato teorie díky své srozumitelnosti a založení na skutečném životě úspěšná, i přestože je velmi kritizovaná kvůli použitým metodám a malému, velmi specifickému vzorku respondentů.

Alderferova teorie ERG

Další teorií zaměřenou na potřeby je teorie ERG a jejím autorem je Clayton P. Alderfer. Tuto teorii publikoval ve své knize *Human needs in organizational setting* v roce 1972. Založena je na rozdělení lidských potřeb do tří hierarchických skupin:

- existence (existence needs) – zahrnují základní existenční potřeby jedinců (jídlo, pití, peníze);
- sounáležitost (relatedness needs) – tato skupina souvisí s potřebami sociálními (potřeba být pochopen, akceptován, pochválen);
- růst (growth needs) – zahrnuje potřeby vnitřního růstu. (Armstrong, Taylor, 2014, s. 172)

Zkratka ERG byla odvozena od počátečních písmen anglických slov pro jednotlivé potřeby. Autor této teorie vychází z hierarchie potřeb jako Maslow. Také tvrdí, že nejdříve musí být uspokojeny existenční potřeby, až poté se jedinec začne zaměřovat na uspokojování vyšších potřeb. Oproti Maslowu však Alderfer netrvá na striktním hierarchii vyšších potřeb a tvrdí, že může dojít k nahrazení jedné potřeby za druhou. Tzn. pokud není dostatečně uspokojována například potřeba sounáležitosti, tak se u jedince začne zvyšovat touha uspokojit potřebu růstu. (Blažek, 2014, s. 164-165)

McClellandova teorie potřeb

Další teorie, která má také blízký vztah k Maslowově teorii, vychází z přesvědčení, že obsahem motivace jsou potřeby a jedinec je motivován neuspokojenými potřebami. Jedná se o McClellandovu teorie potřeb, nazvanou podle jejího autora Davida McClellanda, který ji publikoval v knize *The Achieving Society* v roce 1961. McClelland identifikoval tři nejdůležitější potřeby:

- **potřeba úspěchu** – tato potřeba může být vysvětlena jako potřeba uspět v soutěži s ostatními;
- **potřeba sounáležitosti** – tato potřeba může být vysvětlena jako potřeba přátelských mezilidských vztahů;
- **potřeba moci** – tato potřeba může být vysvětlena jako potřeba vlivu nad ostatními a potřeba řídit. (Armstrong, Taylor, 2014, s. 172; Blažek, 2014, s. 165)

2.3.3 Teorie zaměřené na proces

Tyto teorie jsou zaměřeny na psychické procesy, které ovlivňují motivaci jedince.

Teorie očekávání

S teorií očekávání přišel Victor H. Vroom v roce 1964 v knize *Work and Motivation* a zaměřuje se na propojení motivů a jednání. Třemi podstatnými faktory v této teorii jsou:

- valence – subjektivně vnímaná hodnota cíle;
- instrumentalista – činnost, díky které má být cíl dosažen;
- expektace – subjektivně vnímaná pravděpodobnost dosažení cíle. (Blažek, 2014, s. 166)

Motivaci jedince lze vyjádřit pomocí vzorce:

$$M = V \cdot E$$

M – motivační síla
V – valence
E – expektace

Obecně lze tuto teorii chápat tak, že motivace jedince závisí na tom, jak moc si daný člověk cení cíle, kterého chce dosáhnout, a jak moc věří, že toho cíle dosáhne. Pokud ještě do celého procesu vstupuje odměna za dosažení cíle, tak je motivace jedince navíc ovlivněna očekáváním, že mu tato odměna bude udělena. (Blažek, 2014, s. 166; Kociánová, 2010, s. 31)

Teorie cíle

Autory této teorie jsou Gary Latham a Edwin Locke, kteří ji formulovali v roce 1979. Navázali tím na koncepci řízení podle cílů z 60. let, kterou navrhl Peter F. Drucker. Teorie cíle je založena na konkrétním stanovení a definování cíle. (Armstrong, Taylor, 2014, s. 175)

Podstatnou roli zde hraje důležitost spolupráce vedoucího pracovníka a jedince na určení cíle tak, aby pro něj cíl byl akceptovatelný a dosažitelný. Díky tomu se jeho výkon i motivace zvýší. Důležitá je také zpětná vazba, která umožní jedinci dosahovat vyšších cílů. (Armstrong, Taylor, 2014, s. 175; Kociánová, 2010, s. 32)

Teorie spravedlnosti (ekvity)

Teorie Johna S. Adamse, který s ní vystoupil roku 1965, vychází z toho, že jedinec porovnává, jak se zachází s ním a s jinými lidmi. Předpokládá, že jedinec bude více motivován, pokud s ním bude zacházeno spravedlivě. Na druhou stranu jedinec bude demotivován, pokud s ním bude zacházeno nespravedlivě. Nejde o rovnost jedinců, ale o jejich porovnávání, jelikož je pro jedince podstatné, aby se s ním zacházelo stejně jako s jinými srovnávanými jedinci nebo skupinami. (Armstrong, Taylor, 2014, s. 176; Kociánová, 2010, s. 33)

Podle Adamse jsou jedinci motivováni především při spravedlivém udělování odměn. Pokud má jedinec pocit, že do práce vložil větší úsilí a má i vyšší kvalifikaci v porovnání s ostatními, a přitom je jeho ohodnocení nižší, potom jedince může tento stav začít vnímat jako pocit nespravedlnosti. Tím se sníží jeho motivovanost. (Armstrong, Taylor, 2014, s. 176)

2.4 Motivace dospělých k učení

Motivace dospělých k učení není jednoduchou záležitostí. Každý člověk je jedinečný, má své vlastní potřeby, stanovuje si své vlastní cíle a vybírá si své vlastní cesty k uspokojení těchto cílů, proto není možné uplatňovat pro všechny dospělé pouze jeden přístup k motivaci.

Motivace člověka k učení je jedním z nejdůležitějších předpokladů k jeho školnímu výkonu (Pavelková, Hrabal & Hrabal, 2010, s. 292). Theo van Dellen zdůrazňuje, že něco jako nemotivované učení vůbec neexistuje. Aby se člověk začal učit, musí být motivace přítomna, i přesto že někdy nemusí být zjevná. (Dellen, 2012, s. 21)

Motivace dospělých k učení se vyvíjí a mění se již od rané socializace. Je totiž výsledkem učení a zkušenosti s učením. Dospělý se začíná učit převážně z důvodu potřeby řešit konkrétní problémy, a ne tak zcela se záměrem poznání. Je ale důležité si uvědomit, že na dospělého nepůsobí pouze jeden motiv, ale většinou komplex motivů a také několik dalších faktorů. Například společenské klima a společenský rámec ve vztahu k učení,

epochální témata a výzvy, okolí a vztahy, životní situace, osobnostní charakteristika, které ovlivňují účast dospělého na dalším vzdělávání. (Beneš, 2014, s. 104–105)

I podle Mužíka (2005, s. 9) má velký vliv na zahájení, průběh i výsledky učení dospělého komplex motivů činností člověka. Dále uvádí, že tento komplex motivů je spojený především s potřebami, zájmy, postoji a vlohami dospělého a projevuje se současně s určitými emocemi. Výsledkem je motivace vlastní, která bývá tou nejlepší motivací.

Z andragogického pohledu se „*celkově se předpokládá, že motivace k učení/vzdělávání je velmi důležitým faktorem úspěšnosti edukačních procesů, avšak není spolehlivě objasněno, jak motivace k učení vzniká, jak se vyvíjí a jak lze tuto motivaci navozovat s žádoucími efekty u mládeže a dospělých*.“ (Průcha, Veteška, 2014, s. 186)

Oproti tomu ve *Výkladovém slovníku vzdělávání dospělých* se pohlíží na termín motivace ve vzdělávání jako na soubor vzájemně se podmiňujících primárních i sekundárních motivů. (Palán, 1997, s. 72)

Beneš (2003, s. 134) tvrdí, že díky shromáždění dat z různých zemí a kultur světa, se dají zjistit struktury motivů účasti na dalším vzdělávání. Těmito motivy jsou:

- **sociální kontakt** – účastníci chtějí zlepšit svou sociální pozici, navázat a rozvinout kontakty, mají potřebu přátelství a skupinových aktivit;
- **sociální podněty** – účastníci chtějí nalézt prostor, který je odlišný od každodenního života, který je naplněn tlaky a frustracemi;
- **profesní důvody** – zajištění nebo rozvoj vlastní pozice v zaměstnání;
- **participace na politickém, hlavně komunálním životě**;
- **vnější očekávání** – účastník následuje doporučení zaměstnavatele, přátel, poradenských služeb atd.;
- **kognitivní zájmy** – odpovídá klasické představě vzdělávání dospělých, vychází z vlastní hodnoty znalostí a jejich získávání. (Beneš, 2003, s. 134)

Vacínová uvádí, že: *„je mnoho motivů, které vedou dospělé k dalšímu vzdělávání:*

- ***specificky zaměstnanecké důvody** – konkrétní požadavky ve vykonávané činnosti;*
- ***aktuální vývojové podmíněné důvody** – životní otázky, vliv mobility;*

- ***neuvědomované psychické důvody*** *– vyrovnání nedostatků, hra, ctižádost, poruchy v dřívějším vývoji aj.;*
- ***konvenčně komunikační důvody*** *– potřeba kontaktu;*
- ***uvědomované společenské důvody*** *– kritika společnosti, emancipace aj.;*
- ***uvědomované tradiční kulturní důvody*** *– získání kulturních statků pro ně samé nebo pro doplnění dříve uvedených důvodů;*
- ***obecné metafyzické důvody*** *– např. strach před prázdnotou, potřeba smysluplného naplnění života.“* (Vacínová in Veteška a kol., 2011, s. 81)

Mužík (2005, s. 10) oproti Vacínové a Benešovi definoval pyramidu učebních motivů, která vychází z podstaty, že vzdělávání dospělých je založeno na získávání informací a formování odborných vědomostí, dovedností či návyků. Cílem tohoto vzdělávání je zvýšení výkonnosti pracovníků, které v konečném důsledku posílí postavení dospělého jedince na trhu práce. Tato skutečnost má poté pozitivní dopady i na sociální stránku dospělého jedince. Dochází totiž k posílení jeho sociální jistoty a vede k individuálnímu užitku.

Obrázek 4 – Pyramida motivace učení (podle Mužíka, 2005, s. 10)

Mužík (2005, s. 9) však tvrdí, že „*žádná motivace k učení není tak úspěšná jako úspěch*.“

Na druhou stranu Wlodkowski (2008, s. 100–101) tvrdí, že aby dospělý byl motivovaný ke vzdělávání, musí být propojeny čtyři úrovně: úspěch + vůle (dospělý se musí chtít vzdělávat, je to jeho volba) + hodnota (vzdělávání musí být pro dospělého smysluplné a užitečné) + potěšení. Pokud se tyto čtyři úrovně propojí, tak dospělý vnímá vzdělávání jako příjemné a přirozeně motivující.

Podle *Andragogického slovníku* je sice pozitivně zjištěno, že studijní úspěch zesiluje a stabilizuje výkonnostní studijní motivaci, ale u dospělých je také důležité pro umocnění studijní motivace jednoznačnost a cíl vzdělávání a to, považuje-li je učitel za partnery, a ne za žáky. (Palán, 1997, s. 72)

Autorky Merriam a Bierema (2014, s. 12–13) tvrdí, že dospělí jsou motivováni ke studiu potřebou zlepšit situaci v jejich dospělém životě. Může to být například situace spojená s prací, osobní situace (zlepšení zdraví nebo vyrovnávání se s rodinnými problémy) nebo situace společenská/související s komunitou. Někteří dospělí se však rádi učí také pro potěšení ze vzdělávání. Ale i přesto to má jejich vzdělávání pravděpodobně souvislost s jejich životní fází a předchozí zkušeností.

Na druhou stranu Hayes zastává odlišný názor a to, že „*při vyučování dospělých je jedním z nejdůležitějších motivačních faktorů rozvíjení důvěry ve vlastní schopnosti*.“ (Hayes, 2003, s. 120)

Beneš dále zdůrazňuje, že se jednotlivé motivy liší podle věku, socioekonomického statusu, dosaženého vzdělání, pohlaví a životních okolností (počet dětí, rodinný stav atd.). Motivace mladých lidí je spojena především s výkonem profese a u straších lidí je motivace spíše spojena s trávením volného času. S vyšším věkem a sociálním statusem dochází u jedince k orientaci na uspokojování vyšších potřeb podle Maslowovy pyramidy potřeb – výše statusu, příjmů a vzdělání pozitivně ovlivňuje vznik kognitivních motivů atd. Každý, kdo se účastní vzdělávání dospělých je nějakým způsobem motivován, někteří účastníci však z různých důvodů vzdělávání ukončí. (Beneš, 2003, s. 135)

Z pohledu vzdělávání lze stanovit čtyři oblasti motivace, kterými jsou poznávací potřeby, citové potřeby, výkonové potřeby a sociální potřeby. Ve výuce je potom možné motivovat

dospělého k učení pomocí pedagogické komunikace, a to buď vědomě, nebo nevědomě. (Vacínová in Veteška a kol., 2011, s. 71)

Český statistický úřad v druhé polovině roku 2016 provedl šetření o vzdělávání dospělých v České republice a zveřejnil data, ze kterých vyplývají i konkrétní druhy motivace dospělých Čechů k formálnímu vzdělávání. Jako nejčastější důvod k účasti ve formálním vzdělávání uváděli respondenti získání osvědčení (výuční list, maturitní vysvědčení, diplom apod.). Tento důvod převažuje u dospělých ve věku 18–24 let, kteří jsou v počátečním vzdělávání. Tato skutečnost může být ovlivněna tím, že tito dospělí můžou stále studovat v prezenční formě studia a nejsou ještě plně aktivní na trhu práce. Na druhou stranu důvod zlepšení kariérní vyhlídky převažoval u starších respondentů ve věku 25-69 let, kteří se účastnili dalšího vzdělávání. Tento důvod se v celkovém žebříčku umístil na druhém místě a zvolilo ho 50 % respondentů. (Český statistický úřad, 2018, s. 22 [cit. 2020-05-10])

Tabulka 1 – Důvody účasti ve formálním vzdělávání (Český statistický úřad, 2018, s. 22 [cit. 2020-05-10])

%

Důvody účasti ve formálním vzdělávání	Účastníci formálního vzdělávání				
	celkem	dle věku		dle typu vzdělávání	
		18–24 let	25–69 let	počáteční	další
získat osvědčení (výuční list, maturitní vysvědčení, diplom apod.)	76	80	66	79	60
zlepšit kariérní vyhlídky	50	45	69	46	74
prohloubit znalosti/dovednosti v oblasti, která mě zajímá	44	43	50	44	47
zlepšit vyhlídky na získání nebo změnu práce	42	41	45	42	43
získat znalosti/dovednosti užitečné v každodenním životě	27	28	21	28	20
potkat nové lidi, pro zábavu	21	22	18	22	14
vykonávat lépe svou práci	17	11	37	13	42
snížit pravděpodobnost ztráty zaměstnání	8	3	23	3	33
musel/a jsem se účastnit	6	5	7	5	9
začít své vlastní podnikání	5	5	7	6	3

Na základě Tabulky 1 lze tedy konstatovat, že mladší dospělí v porovnání se staršími volili spíše důvody zaměřující se na dosud nepracovní, běžný život. Starší studenti, u kterých je možné, že jejich studium je sloučené také se zaměstnáním, se naopak se ve svých odpovědích zaměřovali více na své postavení na trhu práce. (Český statistický úřad, 2018, s. 22 [cit. 2020-05-10])

Roku 1974 ve Spojených státech amerických také probíhal výzkum účasti dospělých na vzdělávání, který prováděl Barry R. Morstain a John C. Smart. Na základě výsledků tohoto výzkumu definovali šest motivačních faktorů, které můžeme podle Dvořákové a Šeráka (2016, s. 123) do jisté míry považovat za platné i v České republice. Těmito faktory jsou:

- **sociální vztahy** (Social Relationships) – uspokojit potřebu osobních vztahů a přátelství, najít si nové přátele nebo se setkat s příslušníky opačného pohlaví;
- **vnější očekávání** (External Expectations) – vyhovět pokynům někoho jiného, splnit očekávání nebo doporučení nějaké autority (například zaměstnavatel);
- **společenský prospěch** (Social Welfare) – zlepšit svou schopnost prospět lidem okolo, připravit se na službu komunitě;
- **profesní vzestup** (Professional Advancement) – zajistit si kariérní postup, udržovat krok s konkurencí;
- **únik/stimulace** (Escape/Stimulation) – uniknout nudě, odpočinout si od běžné denní domácí a pracovní rutiny;
- **kognitivní zájem** (Cognitive Interest) – učit se jen kvůli učení, vyhledávat znalosti kvůli znalostem samotným, uspokojit zvídavou mysl. (Cross, 1981, s. 85–86)

Cross (1981, s. 97) také konstatuje, že důvody, proč se dospělí účastní vzdělávání, nikdy nebudou zodpovězeny jednoduchým vzorcem. Motivy se totiž liší pro různé skupiny dospělých studentů v různých fázích jejich života a většina jednotlivců nemá pouze jeden, ale několik důvodů, proč se účastní vzdělávání.

3 Metodologie

Toto šetření se zaměřuje na motivaci konkrétních deseti jedinců studujících v navazujícím magisterském studijním programu Management vzdělávání na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Výzkumník se snaží porozumět motivaci dospělých studentů ke studiu v navazujícím magisterském programu na vysoké škole a také jakou počáteční motivaci měli tito jedinci ke studiu na vysoké škole v navazujícím magisterském programu. Také jestli dospělí vnímají během studia na vysoké škole nějaké překážky.

3.1 Definice výzkumného problému

Pro Katedru andragogiky a managementu na Pedagogické fakultě Karlovy univerzity je počet zapsaných studentů v navazujících magisterských programech nepostradatelnou součástí jejího fungování. Vedení katedry by proto mělo stále zlepšovat propagaci své nabídky a tu vytvářet také na základě zjištění, jaká byla motivace jejich současných studentů ke studiu ve zkoumaném programu. Díky lepšímu poznání studentů může vedení katedry například při přípravě svých nabídek a propagaci zacílit přímo na motivy, které dospělé ovlivňují při rozhodování, jestli se do jejich programu přihlásí, nebo ne. Zaměstnanci mohou s motivy, které dospělé ovlivňují v průběhu studia, také pracovat během výuky. Tím se u dospělých může zvýšit spokojenost, která může mít vliv na jejich motivaci k účasti na dalších programech nebo kurzech nabízených katedrou. Spokojení studenti budou pravděpodobněji doporučovat katedru dalším lidem ve svém okolí. Tím si katedra může zajistit dostatek studentů, aby její činnost mohla nadále fungovat.

3.2 Stanovení výzkumných cílů a otázek

Cílem tohoto šetření je analýza motivace dospělých k vysokoškolskému vzdělávání v magisterském studijním programu Management vzdělávání na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Tento cíl byl doplněn o výzkumné otázky, které pomohly poznat motivaci konkrétního dospělého studenta hlouběji.

Výzkumné otázky:

Co dospělé jedince motivovalo ke studiu v navazujícím magisterském programu Management vzdělávání?

Z jakého důvodu si vybrali dospělí studenti právě program Management vzdělávání?

Jaké bariéry vnímají dospělí studenti při studiu?

3.3 Typy a zdroje dat

V kvalitativním šetření jsou jako zdroj použita primární data z polostrukturovaných rozhovorů.

3.4 Výzkumný přístup a výzkumné nástroje

Šetření bylo uskutečněno kvalitativním přístupem formou polostrukturovaných rozhovorů proto, že kvantitativní šetření pomocí dotazníku nebylo možné provést vlivem velmi malé návratnosti dotazníků. Dotazníky byly distribuovány v online podobě mezi respondenty během nouzového stavu v dubnu 2020. Zpět se vrátilo se pouze 14 dotazníků. Výsledkem tedy byla pouze anketa, z níž nemohlo být uskutečněno kvantitativní šetření. Gavora (2000, s. 110) uvádí, že pokud je návratnost dotazníku velmi malá, má se dát přednost rozhovoru před dotazníkem. Skalková a kol. (1983, s. 92) také zmiňuje, že rozhovor je právě výzkumnou metodou, díky které může výzkumník shromáždit nejen fakta, ale také hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů. A jelikož se šetření zaměřuje právě na motivaci dospělých, byla proto zvolena právě metoda rozhovorů.

3.4.1 Kvalitativní výzkum

Kvalitativní výzkum je v literatuře definován různě. Například Creswell definuje kvalitativní výzkum takto: „*Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumaní daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách*.“ (Creswell in Hendl, 2016, s. 46)

S další definicí se lze setkat například u Švaříčka a Šeďové, kteří nahlíží na kvalitativní přístup jako na: „*proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat*

komplexní obraz těchto jevů založených na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu“ (Švaříček, Šeďová, 2014, s. 17). Průcha (2014, s. 106) dodává, že v kvalitativním výzkumu se nezkoumají velké soubory jevů nebo subjektů, ale zkoumají se menší soubory, avšak více do hloubky. Pomocí kvalitativního výzkumu lze sledovat vnitřní, subjektivní stavy, okolnosti nebo prožitky zkoumaných souborů. Mezi základní metody kvalitativního přístupu patří: pozorování, dokumenty a interview. Hlavním výzkumným nástrojem v kvalitativním výzkumu je i sám výzkumník (Hendl, 2016, s. 46; Gávora, 2010, s. 186).

Výzkumník má ve výzkumu jednu ze čtyř rolí. Může být vnímán jako cizinec, návštěvník, zasvěcený nebo domorodec. Cizinec je pro respondenty neznámý člověk, který provede výzkum a odchází. Návštěvníka respondenti znají a přichází za nimi opakovaně za účelem výzkumu. Zasvěcený je pro respondenty známý a stýkají se s ním i mimo výzkum. Poslední rolí je domorodec, který zkoumá skupinu, které je zároveň členem. (Švaříček a Šeďová, 2014, s. 76-77)

3.4.2 Polostrukturovaný rozhovor

Jako výzkumná metoda pro šetření byla zvolena metoda polostrukturovaných rozhovorů. Polostrukturovaný rozhovor je kompromis mezi strukturovaným a nestrukturovaným rozhovorem a je založen na tom, že výzkumník následuje předem připravené otázky, ale v průběhu samotného rozhovoru reaguje na podněty, které přichází od respondenta (Skutil a kol., 2011, s. 91). Hendl (2016, s. 157) zdůrazňuje, že je při šetření důležité dodržovat zásady etického jednání, mezi něž patří například ochrana soukromí, svoboda odmítnutí a informovaný souhlas. Průcha (2014, s. 121) dodává, že důležitou záležitostí při rozhovoru je jeho zaznamenání. Dle jeho názoru je ideální, když je rozhovor nahrán na nějaké zařízení. Dodává však, že je nutné mít předem souhlas respondenta a také upozorňuje, že nahrávání rozhovoru může zkreslovat autentičnost odpovědí respondenta.

3.5 Výběr objektu šetření

Respondenti účastnící se šetření byli vybráni záměrným kriteriálním výběrem. Respondenti museli splňovat následující kritérium: student/ka studující navazující magisterský program Management vzdělávání na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Potencionální

respondenti byli kontaktováni prostřednictvím emailu uvedeného v Moodlu a 10 z nich odpovědělo na email kladně a souhlasili s rozhovorem. Do šetření se zapojilo 8 žen a 2 muži ve věku 24 až 57 let. Nižší účast mužů může souviset s jejich menším zastoupením v navazujícím magisterském programu. Informace o výběrovém souboru a zastoupení jednotlivých respondentů je uvedeno v Tabulce 2.

Tabulka 2 - Základní informace o respondentech (vlastní zpracování)

jméno respondenta (bylo změněno)	**věk**	**Současné ekonomické postavení**	**Kraj**
Daniela *	57	zaměstnanec	Hlavní město Praha
Aneta	45	zaměstnanec	Středočeský kraj
Jana	26	zaměstnanec	Hlavní město Praha
Michal	31	zaměstnanec	Pardubický kraj
Klára	29	zaměstnanec	Středočeský kraj
Simona	26	zaměstnanec	Hlavní město Praha
Tereza	24	zaměstnanec se statusem studenta	Hlavní město Praha
Michaela	28	rodičovská dovolená	Středočeský kraj
David	45	zaměstnanec	Jihomoravský kraj
Eva	32	zaměstnanec	Středočeský kraj

3.6 Pilotní studie (předvýzkum)

Před začátkem šetření byly výzkumníkem na základě prostudované literatury připraveny otázky k rozhovoru, které byly rozděleny do kategorií. Po navržení otázek a před samotným zahájením rozhovorů byla provedena pilotní studie. Pilotní rozhovor proběhl 12. května 2020 a měl posloužit k případné revizi otázek, jako zpětná vazba o způsobu vedení rozhovoru a také o proveditelnosti šetření. Pilotní studie se zúčastnila studentka Daniela (pseudonym). Rozhovor byl uskutečněn online, přes aplikaci Zoom a byl nahráván.

Po ukončení rozhovoru jsme zhodnotily s Danielou celý rozhovor, zda byly otázky srozumitelné a jednoznačné, jestli byl na všechny odpovědi dostatek času. Následně byl záznam z rozhovoru výzkumníkem několikrát přehrán, aby byly odhaleny eventuální nedostatky ve vedení rozhovoru. Pilotní rozhovor obsahoval 23 otázek a jeho struktura je uvedena v příloze 1. Následně proběhla revize některých otázek. Celková délka rozhovoru byla 30 minut a tento rozhovor byl zahrnut do výzkumného vzorku. V tabulce 2 je tento rozhovor s Danielou označen hvězdičkou.

3.7 Sběr dat

Sběr dat byl realizován formou polostrukturovaných rozhovorů a probíhal od 12. května do 24. května s deseti studenty magisterského studijního programu Management vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Tato technika byla vyhodnocena jako nejefektivnější proto, že výzkumník chtěl hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů. Prostředkem pro získávání dat byl sám výzkumník. Výzkumník ve vztahu k objektu šetření byl v roli domorodce. Zkoumal tedy skupinu, které byl sám členem. Avšak s respondenty neudržoval bližší kontakt a znal respondenty pouze ze školy.

Všem deseti studentům byl jednotlivě odeslán email s prosbou o zapojení do výzkumného šetření. V emailu byly také sděleny základní informace o šetření, cíl a účel šetření a metoda sběru dat. Všichni studenti odpověděli na email kladně a souhlasili s rozhovorem.

Šetření probíhalo v období epidemie koronaviru, kdy byl až do 17. května 2020 vyhlášen v České republice nouzový stav. Z tohoto důvodu rozhovor s každým studentem probíhal individuálně, online, konkrétně přes aplikaci Zoom.

Den před samotným uskutečněním rozhovoru byla každému studentovi poslána prosba o potvrzení účasti, elektronická pozvánka s odkazem na online místnost, kde se rozhovor měl uskutečnit a také Meeting ID a heslo, díky němuž student do online místnosti dostal přístup. V emailu bylo také každému respondentovi doporučeno, aby si pro rozhovor vybrat tiché, klidné místo, kde bude sám a nebude ho nikdo rušit. Virtuální místo pro uskutečnění rozhovoru bylo pevně stanoveno, a to na *Zuzana Drienkova's Personal Meeting Room*. Výběr reálného místa byl ponechán na samotných respondentech.

3.7.1 Struktura rozhovoru

Pro samotný rozhovor měl výzkumník připravený seznam otázek, které jsou uvedeny v příloze č. 2 a také papír a tužku na případné poznámky. Výzkumník na papír zaznamenával například neverbální projevy respondenta nebo doplňující otázky.

V úvodu rozhovoru byly první tři minuty věnovány rozhovoru o všeobecných věcech a představení výzkumníka. Důvodem bylo navození osobního vztahu s respondentem a také odstranění obav respondenta. Poté byl každý respondent plně informován o průběhu a okolnostech šetření a také o tom, že rozhovor bude anonymní. Údaje, podle kterých by mohli být respondenti identifikováni, byly tedy změněny. Všem účastníkům bylo před rozhovorem řečeno, že svoji účast v šetření můžou kdykoliv ukončit a že na otázku můžou odmítnout odpovědět. Také všichni respondenti ústně potvrdili, že souhlasí s účastí v šetření a že jejich účast je dobrovolná. Z každého rozhovoru byl se souhlasem respondentů pořízen audio záznam. Souhlasy respondentů byly na začátku rozhovoru nahrány. Nahrávání rozhovoru bylo uskutečněno přímo v aplikaci Zoom pomocí funkce Record.

Po prvních úvodních otázkách dále následovaly hlavní otázky zaměřené na motivaci dospělého ke studiu. V průběhu rozhovoru probíhala rovněž sondáž, při níž výzkumník kladl respondentům doplňující otázky, aby se dostal do hloubky odpovědí. V závěru rozhovoru byly respondentům položeny demografické a identifikační otázky pro lepší interpretaci dat a ukončovací otázka, která uzavírala rozhovor a dávala respondentům šanci doplnit informace, jež v rozhovoru nezazněly. Poté byl zbylý čas věnován vysvětlení dalšího směřování šetření, ujištění respondenta o jeho anonymitě, poděkování za jeho čas a ochotu se šetření zúčastnit a rozloučení. Délka rozhovorů byla v rozmezí od 25 do 40 minut, průměrná délka rozhovoru byla 32 minut.

3.8 Analýza shromážděných dat

Audio záznam z každého rozhovoru byl po jeho ukončení automaticky převeden do formátu m4a, stažen do počítače a označen datem i časem rozhovoru. Výhodou audio záznamu je ulehčení práce s daty, protože při jejich přepisu může výzkumník nastavit rychlost přehrávání a také může nahrávky opakovaně poslouchat a vracet se k částem rozhovoru, které byly nesrozumitelné. Díky tomu lze data přepsat co nejpřesněji. Následně byly audio záznamy rozhovorů co nejdříve přepsány do textového editoru Microsoft Word. Tato fáze

výzkumu byla velice časově náročná. Všechny přepisy měly jednotnou podobu a byly anonymizovány. Každému respondentovi byl přidělen pseudonym, aby došlo k jeho ochraně dat. V každém přepisu byly uvedeny kontextové informace – místo a čas, délka rozhovoru, jméno výzkumníka, pseudonym respondenta a demografické informace o respondentovi. Přepisy byly následně zkontrolovány opakovaným poslechem audio záznamů, aby každý přepis byl co nejkvalitnější.

Přepisy rozhovorů byly poté analyzovány metodou otevřeného kódování. Tato metoda je používaná díky její jednoduchosti v mnoha kvalitativních projektech a byla vyvinuta v rámci analytického aparátu zakotvené teorie (Strauss, Corbinová in Švaříček, Šeďová, 2014, s. 211). Při otevřeném kódování je text rozdělen na jednotky, kterými jsou například slova, věty nebo odstavce, a následně je k těmto jednotkám přidělen kód. Kódem může být například slovo, podstatné jméno, odborný termín, krátká fráze nebo výraz, který užívá sám respondent (in vivo kód), který vystihuje informaci uvedenou v textu a má vztah k výzkumným otázkám. Každý výzkumník k textu přiřazuje pro něj specifické kódy a z tohoto důvodu stejný text můžou dva různí výzkumníci kódovat odlišně (Švaříček, Šeďová, 2014, s. 211-215).

Hendl (2016, s. 252) dodává, že díky otevřenému kódování lze v textu odhalit určitá témata, s nimiž následně výzkumník pracuje. Během procesu kódování rozhovorů je vytvořen seznam kódů, který je systematicky seskupen podle podobnosti nebo jiné souvislosti do kategorií (Skutil a kol., 2010, s. 223-224).

Přepisy rozhovorů byly kódovány metodou papír a tužka, kterou Švaříček a Šeďová (2014, s. 213) nazývají také kódování v ruce. Každý přepis rozhovoru byl vytisknutý se širokým okrajem na papír a pomocí tužky výzkumník vpisoval kódy a poznámky do textu ručně. Ukázku kódování je uvedena v příloze č. 4. Výsledný seznam kódů byl následně přepsán do textového editoru Microsoft Word, kde byly na základě podobností jednotlivých kódů vytvořené subkategorie a kategorie. Seznam jednotlivých kategorií, subkategorií a kódů je uveden v příloze č. 3.

Další technika, která byla pro kódování dat použita, se nazývá „vyložení karet“. Jedná se podle Švaříčka a Šeďové (2014, s. 226) o nejjednodušší nadstavbu nad otevřené kódování. Na základě seznamu kódů a kategorií, který vznikl během otevřeného kódování,

je vytvořen text, jenž převypráví obsah jednotlivých kategorií, které se vztahují k výzkumné otázce. Podle Skutila a kol. (2011, s. 231) se v průběhu tohoto procesu kategorie reorganizují, rozpracovávají se a některé z nich se někdy také musí vypustit. Výsledný text potom slouží jako osnova pro sepsání závěrečné zprávy. Výsledek šetření je tedy tvořen textem, který převypráví jednotlivé kategorie vztahující se k výzkumné otázce.

3.9 Časový harmonogram šetření

Příprava dotazníku – únor 2020/březen 2020

Pilotní ověření dotazníku – 27. března 2020

Sběr dat pomocí dotazníku – duben 2020

Příprava otázek na rozhovor – duben 2020/květen 2020

Pilotní rozhovor – 13. května 2020

Sběr dat pomocí rozhovorů – 12.–24.května 2020

Analýza a vyhodnocení dat – květen 2020/červen 2020

4 Výsledky šetření

Výsledky šetření jsou v této kapitole prezentovány textem, který převypráví obsah jednotlivých kategorií kódování. Názvy kapitol představují jednotlivé kategorie a každá kapitola zahrnuje odpovědi respondentů, které jsou do textu přepsány jako přímé citace. U každé odpovědi respondenta je uveden jeho pseudonym (nejedná se tedy o jeho pravé jméno). Dále je text doplněn o komentáře, a to z důvodu lepší návaznosti textu a srozumitelnější interpretaci výsledků.

Kategorie jsou uspořádány do následujícího pořadí:

1) počáteční motivace ke studiu;
2) volba studijního programu;
3) současná motivace k učení;
4) přínosy studia;

5) bariéry během studia;
6) plány do budoucna.

4.1 Počáteční motivace ke studiu

4.1.1 Vnitřní motivy

V této kategorii jsou uvedeny vnitřní motivy, které vedly dospělé studenty ke studiu v navazujícím magisterském programu. Čtyři respondenti, kteří nastoupili do navazujícího magisterského programu ihned po bakalářském studiu, se ve svých odpovědích shodli, že jedním z jejich počátečních vnitřních motivů byla vidina lepšího uplatnění na trhu práce. Na druhou stranu ostatní respondenti, kteří nastoupili do programu s časovým odstupem, za jeden z počátečních motivů považovali vidinu kariérního růstu. Dále několik respondentů uvedlo, že je ke studiu motivovalo také to, že chtěli získat akademický titul a dvě respondentky si chtěly zvýšit vzdělání. K těmto motivům měl každý respondent několik dalších individuálních motivů, které jej ke studiu vedly. Mezi uváděnými vnitřními motivy bylo například to, že si chtěli prohloubit a získat nové znalosti, touha po vyšším platovém ohodnocení i to, že ji studium baví a chce ještě dále studovat.

Jak již bylo zmíněno výše, někteří respondenti uvedli, že jeden z důvodů, proč se rozhodli pokračovat po bakalářském studiu v navazujícím magisterském studiu, bylo také to, že chtěli získat akademický titul, anebo si zvýšit vzdělání. Terezu navíc motivovala touha po vyšším platovém ohodnocení a Michaelu navíc studium baví a chce ještě studovat.

„… a taky kvůli titulu, mi ten titul potom může pomoc v kariéře, to je jasný.“ Michaela

„… budu mít potom na trhu práce lepší uplatnění, když budu mít ten titul. Takže ten titul mě taky motivoval.“ Simona

„Mě asi tenkrát nejvíc motivoval ten magisterský titul, jakože potom budu mít víc na výběr, co se týká práce, a taky i vyšší platové ohodnocení.“ Tereza

„Víš, mě nejde o ty tři písmenka před jménem, abych se někde představoval jako magistr, ale spíš mi jde prostě čistě o ten titul, proto jsem se rozhodl pokračovat. […] Ve státní správě je to tak, že tu vysokou školu na určitý vedoucí pozice potřebuješ, když chceš povýšit a je

jedno jakou, ale musíš ji mít dodělanou. A já potom budu mít prostě papír, o který se můžu opřít, když ho budu v budoucnu potřebovat.“ Michal

„…mne asi nejvíc motivovalo tenkrát to, že když tu školu dokončím a budu mít diplom, tak potom můžu povýšit na manažerskou pozici.“ Eva

„Já jsem tam nastoupila z důvodu, že si chci zvýšit vzdělání. Ve státní správě totiž existuje služební zákon a kdybych chtěla přestoupit na jinou pracovní pozici, tak bych měla minimum příležitostí, protože je požadováno vysokoškolské ukončené vzdělání.“ Daniela

„V první řadě jsem chtěla dosáhnout vyššího vzdělaní, abych potom mohla jít třeba někdy na vyšší pozici…“ Aneta

Simona, Klára a David si chtěly také prohloubit a získat nové znalosti.

„Pro mě byly podstatný ty informace, dozvědět se nový věci i z jiných oborů, který třeba neznám, a proto jsem to začala studovat, a to pro mě byla i motivace.“ Klára

„Motivovalo mě prohlubovat ty znalosti a dovednosti. Mě prostě přišlo, že jako bakalář s těmi znalostmi, co mám, nejsem úplně hotová…“ Simona

„Mně přišlo, že je to nějak dobře rozjetý to studium, […]a říkal jsem si, že by to třeba mohlo být i nějak zajímavý a mohl bych se dozvědět něco nového na tom magistru.“ David

Michaelu také ovlivnilo to, že ji studium baví a stejně jako David, chtěla tedy ještě chvíli studovat.

„No mě to studium baví, nedělá mi to nějaký problém, takže jsem ještě chtěla chvíli studovat.“ Michaela

„No já jsem chtěl prostě, já jsem byl rozhodnutý.“ David

4.1.2 Vnější motivy

Na dospělého při rozhodování o účasti ve vzdělávání nepůsobí pouze vnitřní motivy, ale i vnější motivy. Respondenti ve svých odpovědích uváděli různé vnější motivy jako například znalost prostředí školy, formu a náplň studia, prestiž univerzity, vliv rodičů, nadřízených i kolegů v práci a pokračující spolužáky.

Terezu, jelikož už studovala bakaláře na posuzované katedře, ovlivnila při rozhodování znalost prostředí školy.

„Určitě mě ovlivnila znalost prostředí školy, dobré zkušenosti z předchozího studia na bakaláři [...]. Už jsem měla představu, jak to na škole chodí, jaké je zkouškové období, jak fungují pedagogové a tak. Považovala jsem to za velké plus než jít do velké neznámé.“ Tereza

Janu kvůli životní situaci samoživitelky ovlivnila i forma studia.

„Tak velký vliv mělo určitě to, že je to kombinované studium. To bylo jedno z mých kritérií, že už jak jsem prodlužovala toho bakaláře a je to náročné, jsem sama, živím se sama, takže jsem hledala něco v kombinované formě.“ Jana

Michala, Kláru, Danielu a Simonu ovlivnil při rozhodování stejný důvod, a to náplň studia. U Michala měla na jeho rozhodnutí vliv také prestiž Univerzity Karlovy.

„No asi ten studijní plán. Díval jsem se hlavně na zaměření předmětů, na časovou náročnost a na praxi. Taky prestiž Univerzity Karlovy, to je další věc…“ Michal

„De facto mě ovlivnily informace, který jsem se dozvěděla o tom studijním oboru, to znamená, jaké jsou tam předměty, jakým způsobem potom bude probíhat uzavření oboru a vlastně i závěrečná práce, jak vypadá.“ Klára

„Ovlivnila mě náplň toho studia a to, že tam není matematika, fyzika a chemie. Jako že tam není matematika přímo, je tam sice financování, ale v takový zjednodušený formě.“ Daniela

„Mě ovlivnila ta blízkost toho oboru k oboru, který jsem studovala na bakaláři. Prostě, že ten obsah bude podobný.“ Simona

Michaela a Jana uvedly, že jedním z důvodů, proč se rozhodly začít studovat v magisterském studiu, byl vliv rodičů.

„Víš, moje máme je ředitelka školy, ona si hrozně potrpí na to vzdělání. Takže tam tenkrát byl určitě vliv rodičů. [...] A taky manžel mi řek, že tam mám jít, když už jsem se tam dostala.“ Michaela

„Tak mamka mě pořád říkala, že je to důležité mít dneska tu vysokou školu. Já si myslím, že je to ve mně asi zakořeněné, jakože to takhle máme v rodině, že vzdělání je důležité. Pro mě jako to je úplně, jakože to musí být...“ Jana

Aneta a Eva uvedly, že na jejich přihlášení na vysokou školu měla vliv vedoucí v práci. A Evu ovlivnily také kolegyně, které se na vysokou přihlásily.

„... bylo to i přání mé vedoucí.“ Aneta

„... a taky moje nadřízená chtěla, abych na tu vysokou šla. [...] A tak kolegyně v práci se přihlásily na vysokou, tak jsem si říkala proč ne.“ Eva

Davida, stejně jako Terezu, při rozhodování ovlivnili také spolužáci, kteří se rozhodli pokračovat ve studiu:

„A taky kvůli těm lidem. Právě, že jsme se o tom bavili s nějakýma lidmi, že budeme pokračovat. Jsme se domluvili...“ David

„... a taky pokračující spolužáci.“ Tereza

4.2 Volba studijního programu

4.2.1 Prvotní informace o programu

Tereza, David, Daniela a Aneta studovali na katedře již bakalářský program Školský management a všichni se o navazujícím programu dozvěděli díky tomu, že jim byl tento program prezentován ve škole.

„Dozvěděla jsem se o programu tak, že nám byl představen ve škole.“ Daniela

„Já už jsem tam studoval bakaláře, tak nám to tam prezentovali.“ David

„O programu jsem se dozvěděla ve škole v posledním ročníku, kde nám byl blíže představen, jelikož se jednalo o navazující obor.“ Tereza

O programu se Jana, Simona a Klára dozvěděly z internetu a ostatním respondentům, Michaele, Michalovi a Evě, se o tomto programu zmínili přátelé, rodiče nebo kolegové z práce.

„Přes internet, hledala jsem vyloženě podle klíčových slov, podle vzdělávání a nějakým způsobem management.“ Klára

„U nás na andragogice nebylo možné studovat tento obor dálkově, takže jsem hledala na internetu nějaké alternativy, kde to jde, a narazila jsem na tento obor, který mě zaujal, takže jsem se přihlásila.“ Simona

„Sama jsem si vyhledávala na internetu všechny obory, které jsou na Pedagogické fakultě.“ Jana

„Protože tam už chodila moje máma, teda na nějaký doplňující studium pro ředitele škol, protože je ředitelka škol, takže už tam studovala, tak mi říkala, ať se na to podívám.“ Michaela

„Od kamaráda, co už ten obor studoval.“ Michal

„Od kolegyně z práce.“ Eva

4.2.2 Důvody volby

Důvod volby programu Management vzdělávání pro Terezu, Davida, Danielu a Anetu, kteří již studovali na katedře bakalářský program Školský management, byl hlavně kvůli obsahu a náplni studia a také proto, že program navazoval na předchozí studium.

„Já jsem už měla za sebou Školský management a chtěla jsem pokračovat v daném oboru. Navíc byl obsahově mnohem zajímavější než předchozí bakalářský program. Líbil se mi tak jeho obsah, náplň a možné budoucí uplatnění na trhu práce.“ Tereza

„Mně přišlo, že je to prakticky zaměřený a navazuje to na toho bakaláře. A taky kvůli tomu, že to nebude odtržený od toho, co dělám dnes a denně v práci.“ David

„Protože je takový víc humanitní pro mne. Říkala jsem si, že to bude navazovat na to, co už jsem studovala a taky pracuju na Ministerstvu školství, tak že to využiju, protože se to týká pedagogického zaměření a navíc managementu.“ Daniela

„… studovala jsem už na katedře Školský management a tento program na studium navazoval, tak z toho důvodu a nelituji.“ Aneta

Michaela, Klára, Simona, Michal, Jana a Eva studovali bakalářské studiu na jiných katedrách v různých oborech, konkrétně management umění, molekulární biologie

a biochemie organismu, andragogika a personální řízení, informatika, anglický a francouzský jazyk. Jejich důvod volby programu Management vzdělávání byl pro všechny tyto respondenty stejný a to, že se jim program líbil kvůli obsahu a náplni studia.

„Já jsem dodělala bakaláře a pak jsem si nějak jako zkusila pracovat v oboru a zjistila jsem, že mě to úplně jako nevyhovuje, a tak jsem přemýšlela, kam jinam se přihlásím. A ten studijní plán toho programu mi přišel zajímavý, tak jsem se nakonec přihlásila a oni mě vzali, tak jsem tam šla.“ Michaela

„Protože jsem hledala něco, co ještě vystudovaného nemám, což bylo právě třeba to vzdělávání. A ten program mě zaujal hlavně po obsahové stránce“ Klára

„Protože mi to právě vyhovovalo obsahově, že to vlastně i částečně navazovalo na to, co už jsem studovala, a navíc mi samozřejmě vyhovovala i lokalita, prostě já jsem opravdu nechtěla dojíždět mimo na nějakou jinou univerzitu, takže to byla taková trefa do černého.“ Simona

„Jelikož management už jsem už předtím trošku studoval, tak mě to vlastně zajímalo. Prostě protože jsem si s tím chtěl rozšířit obzor v této oblasti.“ Michal

„Já úplně propadla HR a personalistice, ale nechtěla jsem se vzdávat jako školství jako takovému, tak jsem hledala něco jako řízeně, a právě se mi ten obor líbil, že tam už to není, jak to bylo minule, že to jenom centrum školského managementu pro ředitele, ale že to jako obnovují, takže jsem to zkusila.“ Jana

„Já totiž pracuji v oblasti školství, tak proto mě ten program Management školství zaujal. Víš, že bych studovala něco, čemu se věnuji i v práci.“ Eva

4.3 Současná motivace k učení

4.3.1 Vnitřní motivy

Co se týká současné motivace ke studiu, tak často zmiňovanými vnitřními motivy, proč se dospělí studenti učí, byla snaha a chuť dokončit to, co začali. Rovněž jako záminku zmiňovali zisk titulu či dosáhnutí vyššího stupně vzdělání.

„Vzhledem k tomu, že už mi chybí jenom závěrečná práce a obhajoba, tak mě motivuje to, že už vlastně mám všechno hotový. [...]Já, když něco otevřu, začnu, tak to chci prostě dodělat.“ Klára

„Mě teď motivuje hlavně to, že už konečně brzo dokončím to, co jsem začala, protože mi to přijde už strašně dlouhé. [...].“ Simona

„Já mám asi vnitřní motivaci, že to už chci dodělat, když už jsem to začala.“ Jana

„Dokončit něco, co jsem začal, to je jako teď důležitá motivace. [...]Beru to tak, že když jsem něco začal, tak to musím dokončit.“ David

„A taky, já jsem taková, že když něco rozdělám, tak to i dokončím, takže to mě teď motivuje, že už bude brzo konec…“ Daniela

„Víš, já nejsem zrovna člověk, který by snadno něco vzdával, když už jsem to začal, tak to chci dokončit.“ Michal

Jak už bylo zmíněno výše, dalším často zmiňovaným motivem k učení je pro dospělé, že chtějí získat magisterský titul.

„ ...že budu mít ten titul.“ Daniela

„I ten titul mne teď tak lehce motivuje.“ David

„ ... a určitě mě motivuje i ten titul, že ho chci já.“ Jana

„ ... a samozřejmě i ta vidina toho titulu.“ Michaela

Pro Terezu a Anetu je v současné chvíli nejvíce motivující to, že chtějí dosáhnout vyššího stupně vzdělání.

„A taky je pro mě motivací získání vyššího stupně vzdělání.“ Tereza

„Teď mě motivuje hlavně to, že už budu mít konečně plnohodnotné vysokoškolské vzdělání.“ Aneta

4.3.2 Vnější motivy

Mezi vnějšími motivy, které respondenti uváděli, byly například zpětná vazba, finance, dosažené výsledky, uznání od kolegů v práci nebo deadliny.

Evu a Michala motivuje ke studiu zpětná vazba od učitelů.

„A taky když ten učitel mi napíše nějaký třeba komentář, co se mi v té semináce povedlo.“ Eva

„… mám tu zpětnou vazbu, že se mi něco povedlo, to mě motivuje k dalšímu studiu a k dalšímu, třeba k dělání na diplomce. Třeba odevzdávám kus a ona mi na konzultaci řekne zpětnou vazbu, v tu chvíli, když odcházím, tak jsem hrozně motivovaný, a vím, že to zvládnu.“ Michal

Pro Michala je navíc motivací ke studiu i platba za studium. Motivuje ho tedy i skutečnost, že po ukončení školy už nebude muset platit.

„A taky jeden z dalších motivů, který teď mám, je taky to, že za tu školu už musím platit, takže mě to motivuje k tomu, abych to dodělal co nejdřív, abych to už nemusel platit.“ Michal

Klára, Michaela, Eva a Michal se shodli, že je motivují ke studiu i dosažené výsledky.

„Ta motivace teď už byla taková po narození toho dítěte, no už to bylo takové těžší. Už jsem si i říkala, že bych to skončila a pak jsem si zase říkala, že kolik jsem napsala seminárek a taky, že mám za sebou už tolik hotových zkoušek, takže to mě teď hlavně motivuje.“ Michaela

„Tak když se mi povede nějaká zkouška, to mě motivuje.“ Eva

„Vzhledem k tomu, že už mi chybí jenom závěrečná práce a obhajoba, tak mě motivuje to, že už vlastně mám všechno hotový.“ Klára

„…takže mne motivuje i to, když zvládnu nějakou zkoušku.“ Michal

Terezu navíc motivuje ke studiu i uznání od kolegů z práce.

„No tak mě motivuje například uznání od kolegů z práce. Takové to, že to ti řeknou, že jsi prostě dobrá, že zvládáš školu a práci.

Simonu motivují i deadliny.

„No a motivují mě rozhodně taky deadliny.“ Simona

4.3.3 Pozitiva programu

Při hodnocení studia v programu Management vzdělávání se polovina respondentů shodla, že jako pozitivní vnímají rozšíření svých znalostí.

„Nějaký rozšíření obzorů.“ Michaela

„Rozšíření rozhledu…“ Daniela

„Získání nových poznatků.“ Aneta

„Další pozitivum je určitě rozvoj znalostí v oblasti vzdělávání.“ Michal

„Třeba ještě získání vědomostí, které nezískáme nikde jinde.“ Jana

Mezi dalšími pozitivy bylo uváděno poznávání nových lidí.

„Pozitivum určitě je, že jsem tam poznal nové lidí.“ Michal

„Tak můžeš se tam seznámit s novými lidmi…“Jana

Michal s Evou vnímali pozitivně i setkání s odborníky z oboru.

„A taky potkáváš tam plno odborníků.“ Michal

„Určitě přínosem bylo, že jsme měli možnost se setkat během studia i během praxe s různými odborníky.“ Eva

Při spojení práce a studia je pro dospělé nutná určitá flexibilita studia a tu vnímají Tereza se Simonou a Klárou v programu Management vzdělávání jako pozitivní.

„Možnost studovat při práci, vlastní rozvržení času na učení, možnost volby termínu zkoušky aj., co nebylo možné na střední škole. Volnost je pro mě velice důležitá.“ Tereza

„Mně se hodně líbí, že je to velmi flexibilní a že právě těm lidem, kteří pracují na full time, tak hodně vychází vstříc…“ Simona

„… přišlo, že přizpůsobují to studium tomu, že třeba někteří pracujeme.“ Klára

Simona s Michalem ocenili i praxi, která byla v průběhu studia.

„A věc druhá je ještě ta, že dost se ta výuka vlastně propojuje s praxí, často jsou tam úkoly, které zpracováváme, tak nám dávají možnost zpracovávat na téma, se kterým se dennodenně setkáváme v praxi.“ Simona

„A i ta praxe byla super.“ Michal

Jana vnímala pozitivně také možnost získat titul.

„A dalším pozitivem taky je, že tady můžeš získat ten titul.“ Jana

Na druhou stranu Klára vnímala pozitivně složení programu, jelikož si dopředu mohla naplánovat, kdy půjde do školy a nebude v práci.

„Mně se líbí, jakým způsobem je třeba složený ten program, vyloženě že dopředu jednoznačně cca víme, kdy třeba půjdeme do školy a nebudu v práci, že aspoň mám výhled toho, kdy ty výukové dny budou, to se mi líbilo například.“ Klára

Pozitivně byla také hodnocená komunikace na katedře mezi vedením a studenty a dostupnost informací.

„… pozitivum určitě bylo, že jsme vždycky dostali všechno, všechno, co se řeklo, tak se napsalo, všechno bylo přes Moodle, takže člověk, když náhodou chyběl, tak se dostal k těm informacím…“ Jana

„A pro mě byla vždycky důležitá ta komunikace, že třeba když se něco dělo, tak nám vyloženě dali vědět třeba. Že nás upozorňovali mejlem, že mají toho asistenta vlastně na katedře a třeba tohle to považuju za velký pozitivum.“ Klára

Pozitivně tři respondenti vnímali také skutečnost, že se ve škole setkávají s různými lidmi a můžou si vyměňovat zkušenosti.

„Tento obor má tu výhodu, že je tam prostě hodně lidí z praxe, [...] někde učí nebo jsou ředitelé na nějaké škole – velké, malé, mateřině. střední, základce, a tudíž je to dobrá platforma na tu výměnu zkušeností.“ David

„Tak pozitivum je určitě to, že se v té škole potkají různí lidé a můžou si vyměňovat zkušenosti.“ Michaela

„V tom programu už přece jen studují dospělí lidi, s nějakými názory, a to je za mne skvělý, protože si můžeme vyměňovat zkušenosti a tak.“ Michal

Dále mezi pozitiva Michaela zařadila i možnost zvýšení kvalifikace.

„No tak díky tomu studiu si můžeme zvýšit kvalifikaci určitě.“ Michaela

4.4 Přínosy studia

4.4.1 Přínosné předměty

Za nejvíce přínosné předměty během studia považovali respondenti předměty z personalistiky.

„A taky předměty z personalistiky.“ Michal

„Ta personalistika určitě, to bylo fakt přínosné.“ Jana

„Mně se líbily ty personálně zaměřené předměty.“ Klára

„Asi nejvíc personalistika a pak taky Kitsberger, ten je fakt dobrej, že on tomu rozumí a ví, co chce. To právo je pro mě zajímavý.“ David

„Asi nejvíc přínosné byly ty personální předměty.“ Michaela

„Pro mě byly nejvíc přínosné všechny předměty paní Tureckiové. Takže personalistika.“ Simona

„Lidské zdroje a personální management, Základy personálního řízení…“ Tereza

Dále podle respondentů bylo přínosné i právo.

„Hodně mi do mé praxe dalo právo.“ Aneta

„A ještě určitě právo…“ Michal

„Nejvíc asi právo.“ Eva

A někteří respondenti zmínili i praxi.

„Ta praxe určitě…“ Michal

„Určitě praxe, byla i zajímavá.“ Daniela

„… a pak samozřejmě praxe.“ Tereza

4.4.2 Využívání znalostí v praxi

Nejčastěji zmiňovanými získanými znalostmi, které respondenti využívají v praxi, jsou znalosti z personalistiky.

„Tak určitě nějaké informace z personalistiky, třeba při řešení různých situacích.“ Daniela

„Tak mě hodně právě pomáhá ta teorie, třeba co se týká nástrojů k rozvoji lidí, tak tohle to, je něco, co mi pomáhá a co využívám dennodenně v práci.“ Simona

„…a personalistika.“ Aneta

„Určitě informace z personalistiky, to v práci při jednání s lidmi využívám často.“ Eva

Dále byly respondenty zmiňovány i znalosti z práva. Michal navíc využívá v praxi i získané znalosti týkající se manažerských nástrojů.

„Znalost legislativy, různých postupů nebo přístupů.“ Tereza

„Tak určitě ty informace z práva.“ David

„Právo.“ Aneta

„… nějaký ty nástroje manažerský, to je věc, kterou určitě použiješ napříč obory.“ Michal

Jana, Klára a Michaela odpověděly, že žádné znalosti, které získaly během studia, v praxi nevyužívají.

„Teď momentálně žádné, protože pracuji úplně v něčem jiném.“ Jana

„Žádné, já dělám opravu něco úplně, ale úplně mimo.“ Klára

„Já jsem teď na rodičovský, takže žádné.“ Michaela

4.4.3 Přínos studia pro kariéru

Michal, Daniela a David oceňují, že si díky studiu mohou najít v budoucnu lepší práci a budou mít na trhu práce více možností.

„Třeba díky tomu studiu můžu najít lepší práci.“ Michal

„… budu mít větší možnosti, například při hledání nového zaměstnání, pokud bude potřeba.“ Daniela

„Já teď přemýšlím, co budu dělat dál a myslím, že díky tomu studiu budu mít víc pracovních příležitostí.“ David

Michaela se Simonou vidí přínos studia v tom, že v budoucnu můžou růst právě v oblasti vzdělávání.

„Můžu pak dělat ředitele školy nějaký, [...] Nebo dělat třeba někde na ministerstvu nebo možná v personalistice, těžko říct. Těch oborů, kam se zrovna s tímto vzděláním můžu dostat je díky tomu studiu hodně.“ Michaela

„ ...chtěla bych se totiž pohybovat v oblasti vzdělávání a díky té škole, budu mít možnost se v tom směru kariérně rozvíjet.“ Simona

Tereza a Michal vnímají jako pozitivní přínos studia získané kontakty, které jim můžou v budoucnu v kariéře pomoct.

„ ...během studia jsem získala mnoho kontaktů, a to mi v kariéře určitě může pomoct.“ Tereza

„ ...taky během studia získáš různé kontakty, tak ti to může třeba někdy pomoct.“ Michal

Někteří respondenti vnímají, že pro jejich kariéru budou mít největší přínos znalosti, které během studia získali.

„Zejména v oblasti personální práce a lidských zdrojů některé teoretické poznatky již praktikuji v praxi.“ Tereza

„ ... určitě jsem získala nové poznatky, které ve svém zaměstnání využiju.“ Aneta

„Třeba ty informace z přednášek od paní Tureckiové o personální diagnostice si pomatuju do teď. [...] Ty informace mi určitě v kariéře pomůžou, jinak bych si to musela někde zaplatit nějaký kurz.“ Jana

Klára si myslí, že toto studium ke kariéře nijak nevyužije.

„Já si myslím, že tohle studium opravdu ke kariéře nevyužiji. Spíš to bylo něco o tom, že je to pro mě bylo zajímavý.“ Klára

4.5 Bariéry během studia

4.5.1 Vnímané překážky

Určitou demotivací pro dospělé studenty jsou během studia různé překážky. Část respondentů se shodla, že při studiu žádné překážky nevnímají, avšak překážky uváděné ostatními respondenti jsou například studijní informační systém, řešení administrativních záležitostí, karanténní opatření, práce, finance nebo paměť. Nicméně, kromě Michaely, nikdo z dospělých studentů během studia o ukončení nebo změně programu z důvodu těchto překážek nepřemýšlel.

Michaela vnímá jako největší překážku během studia studijní informační systém a řešení administrativních záležitostí. Pokaždé, když musela jít něco administrativního řešit, přemýšlela o ukončení studia:

„Ten SIS je příšerný, to je úplně jako úplně příšerný systém. Jako jen si zapsat ty předměty, jako je to strašně uživatelsky nepřátelský. A taky ta administrativa věčná. To, že se musí člověk do každého ročníku zapisovat na studijním, místo toho, aby to šlo třeba odkliknout v SISU nebo něco. [...] Takže pokaždé, když jsem tam šla zase něco administrativního řešit jsem přemýšlela, že to studium skončím.“ Michaela

Z důvodu karanténních opatření kvůli globální pandemii koronaviru se nemohly uskutečnit některé přednášky na katedře a Michal tento stav považoval za jednu z překážek.

„Teď jsem vnímal jako překážku ty karanténní opatření, že se omezil se vstup do budov, takže jsme nemohli třeba ani do školy.“ Michal

Až na jednoho z respondentů, všichni při studiu chodí do práce. Michal, Tereza, Aneta a Jana vnímají práci jako překážku. Tereza převážně v období zkouškového, protože v práci nemá úplné zastoupení, Aneta kvůli uvolňování z práce. Michal s Janou zase nemají kvůli pracovnímu vytížení a náročnosti studia dostatek času na osobní život, který je pro ně zásadní.

„A taky velká překážka v tomhle tom navazujícím dálkovým studiu tak je práce… prostě pracovní vytížení, chceš mít taky osobní život, a ne se jen věnovat práci a škole.“ Michal

„Zejména ve zkouškovém období to je mé povolání, jelikož je dost vázané na dodržování termínů a někdy se nedaří najít soulad. Také nemám úplné zastoupení v práci v době mé nepřítomnosti.“ Tereza

„Asi ty pátky, lepší by byla možnost umožnit dálkové studium pro pracující třeba v sobotu, byl problém se uvolňovat z práce.“ Aneta

„ …musím pracovat každý den a potom o víkendu dělat tu školu, to mi bere veškerou energii a nemám čas na sebe.“ Jana

Daniela kvůli svému věku vnímá jako překážku svoji paměť:

„Akorát s tím věkem mám už horší paměť, to vnímám jako překážku, ale nic jiného mi to studium nekomplikuje.“ Daniela

Jana i Michal vnímají jako překážku během studia finance. Jana, i přestože studium má na vysoké škole zdarma, vnímá jako překážku finance. Důvodem je to, že žije sama, takže každý pátek, kdy jde do školy místo do práce, přijde o mzdu. Oproti tomu Michal vnímá jako překážku finance z důvodu, že už musí za studium platit.

„Takže určitě jsou to finance. Žiju totiž sama…“ Jana

„A taky ty finance, že za to studium už musím platit.“ Michal

Simona, Klára, David a Eva se shodli, že žádné překážky během studia nevnímají.

„Já žádné překážky nevnímám, ani to dojíždění mi nevadí.“ David

4.5.2 Negativa programu

Při hodnocení negativ studia v programu Management vzdělávání respondenti často zmiňovali málo volného času.

„No nemám moc času na sebe a na kamarády, prostě pořád jen práce a škola.“ Eva

„Jako zaměstnaný člověk s rodinou, tak mám kvůli tomu studiu málo volného času, jinak asi nic.“ Aneta

„A ze soukromého života ti to ukrojí kus, který bys jinak měla pro sebe, pro přátele a musíš ho kvůli té škole a tomu studiu obětovat.“ Michal

„Že nemám moc volného času.“ Klára

Někteří respondenti zase vnímali negativně administrativu spojenou se studiem.

„Já mám problém s tou administrativou kolem…“ Jana

„ … určitě ta administrativa, jak už jsem říkala.“ Michaela

„A taky ta administrativa...“ Eva

Jako další negativum Daniela s Janou uvedly, že semináře nešly do hloubky. Daniela by ocenila, kdyby bylo některým předmětům věnováno více času z důvodu lepšího pochopení souvislostí. David na druhou stranu negativně vnímal, že přednášky byly málo praktické.

„No některý předměty bych si představovala, že budou jako podrobněji rozvedený a bude jim věnováno více času. Protože při samostudiu nepochopím ty souvislosti.“ Daniela

„Možná negativum je, že v těch seminářích to nešlo moc do hloubky.“ Jana

„Ty přednášky jsou málo praktický, pořád se to odehrává v teoretické rovině.“ David

Simona, která studovala bakalářské studium na jiné katedře, negativně vnímala atmosféru ve třídě, kterou dle jejího názoru vytvářela uzavřená skupina studentů, kteří již na katedře studovali.

„… asi ta atmosféra v rámci naší třídy. Že spolužáci, kteří už studovali předtím na Školském managementu, tak byli taková uzavřená skupina a nechtěli nás ze začátku přijmout.“ Simona

Negativně bylo hodnoceno Davidem a Evou i množství seminárních prací a Michal viděl jako negativum, že musí za studium už platit.

„A další negativum je, že musíme napsat tolik prací. Nevím, jestli to někdo reálně čte a zabere to hodně času. U toho našeho typu studia mně to přijde toto jako zbytná část.“ David

„ … asi to množství těch seminárních prací. Když už mám konečně volno z práce, tak pořád musím psát nějaký semináry.“ Eva

„To placení je negativum, ale tak je kvůli mé vlastní hlouposti.“ Michal

Terezu žádná negativa nenapadla.

„Nic mě nenapadá.“ Tereza

4.6 Plány do budoucna

4.6.1 Plány po ukončení studia

Dvě respondentky chtějí po ukončení navazujícího magisterského programu ještě pokračovat v doktorském studiu.

„Takhle já bych ještě chtěla jít jako na doktorský studium.“ Michaela

„Možná bych si chtěla ještě dodělat rigorózní zkoušku.“ Aneta

Tereza s Michalem se těší, až se zaměří po ukončení studia na svůj volný čas a budou si ho užívat. Michal navíc chce dokončit všechny pracovní resty, které vlivem školy nestíhal.

„Zaměřit se více na svůj volný čas, což nyní vzhledem k pracovnímu vytížení a škole nebylo mnohdy možné.“ Tereza

„A taky užívat si více volného času a taky bych chtěl jet na dovolenou, až se otevřou hranice.“ Michal

„Dokončit všechny pracovní resty, který jsem během studia nestihl.“ Michal

Daniela by po ukončení chtěla povýšit na manažerskou pozici a využít znalosti a zkušenosti ze studia v praxi.

„Po ukončení studia bych ráda některé znalosti a zkušenosti ze studia využila ve své praxi a třeba povýšit na manažerskou pozici.“ Daniela

Jedna respondentka by si chtěla najít novou práci v oblasti HR.

„Já bych si chtěla najít novou práci v oblasti HR.“ Jana

Klára, David a Simona chtějí po ukončení školy pokračovat v tom, co v současnosti dělají.

„Pokračovat v tom co mám, to znamená, budu na stejné pracovní pozici.“ Klára

„Pokračovat v tom co dělám.“ David

„Po ukončení studia budu pracovat, tam kde jsem teď, další studium už neplánuju.“ Simona

4.6.2 Práce v oboru vzdělávání

Michaela s Janou by rády pracovaly v oblasti vzdělávání na Ministerstvu školství ČR.

„Jako docela by se mi líbila práce na ministerstvu školství [...]mně by se líbilo vytváření strategií vzdělávacích, ale na tý národní úrovni. Zasahovat nějak do školství, protože tam si myslím, že je to dost hrozný, [...] ale jako to by mě bavilo, jako změnit třeba nějak školství.“ Michaela

„Jo, určitě. Chtěla být třeba HR Generalista a dělat to třeba v nějakém veřejném sektoru, ale ve vzdělávání třeba na MŠMT…“ Jana

Tereza a Michal by o práci v oblasti vzdělávání měli zájem za předpokladu, že nabízená pozice bude pro ně zajímavá, zatím ale změnu neplánují.

„Uvidím podle aktuální nabídky na trhu práce, ale jo, nebráním se tomu, pokud ta pozice bude lákavá. Teď pracuji jako Controller, ale vzhledem k postavení u nás v organizaci mám přesah do účetní, personalistky a pravé ruky jednatele společnosti. Zatím jsem o změně zaměstnání nepřemýšlela.“ Tereza

„Pokud to bude funkce šitá mně na míru, tak bych to určitě chtěl, ale zatím bych chtěl zůstat na pozici, na které jsem.“ Michal

Polovina respondentů již v oblasti vzdělávání pracuje a chtějí tam zůstat. Daniela uvažuje i o vyšší pozici.

„Já už v oboru vzdělávání pracuju, takže tam asi zůstanu. Ale třeba až tu školu dokončím, tak bych chtěla na nějakou manažerskou pozici.“ Daniela

„Již pracuji v oboru, jsem zaměstnána jako odborník financování na odboru školství.“ Aneta

„Jo, tak já už v tom vzdělávání dělám a chci tam zůstat.“ David

„Moje současná pozice je zaměřená na oblast vzdělávání, takže bych ideálně chtěla zůstat asi na té pozici, co teď dělám.“ Simona

„Já v oblasti vzdělávání už působím a změnu teď neplánuji.“ Eva

Jedna respondentka v oboru vzdělávání pracovat nechce.

„Ne.“ Klára

5 Zhodnocení výsledků šetření

Tato kapitola obsahuje zhodnocení výsledků šetření, které jsou porovnávány s odbornou literaturou. Jednotlivé kapitoly odpovídají kategoriím šetření.

5.1 Počáteční motivace ke studiu

Výsledky prokázaly, že respondenti účastnící se šetření, měli ke studium v navazujícím magisterském programu Management vzdělávání více motivů a při rozhodování, jestli se budou účastnit terciálního vzdělávání, je ovlivnily jak vnitřní, tak i vnější motivy. Tuto skutečnost potvrzuje i Beneš (2014, s. 105) a Cross (1981, s. 97), kteří zdůrazňují, že na dospělého nepůsobí pouze jeden motiv, ale komplex motivů.

Všichni respondenti, kteří nastoupili do navazujícího magisterského programu ihned po bakalářském studiu, se ve svých odpovědích shodli, že jedním z jejich počátečních vnitřních motivů byla vidina lepšího pracovního uplatnění. Na druhou stranu všichni respondenti, kteří nastoupili do programu s časovým odstupem, za jeden z počátečních motivů uváděli vidinu kariérního růstu. Tyto motivy byly u některých respondentů spojovány se získání akademického titulu. Dvě respondentky si prostě jen chtěly zvýšit vzdělání. Je možné předpokládat, že tyto výsledky mohou mít spojitost s faktem, že všichni respondenti v době rozhodování byli již aktivní na pracovním trhu, a z tohoto důvodu se jejich odpovědi zaměřovaly více na uplatnění a postavení na trhu práce. K podobným výsledkům dospělo i šetření Českého statistického úřadu z roku 2016 v rámci mezinárodního projektu AES (*Adult Education Survey*). Podle něj starší studenti ve věku 25-69 let, u kterých je možné, že jejich studium je sloučené také se zaměstnáním, se ve svých odpovědích více zaměřovali na zlepšení kariérních vyhlídek (Český statistický úřad, 2018, s. 22 [cit. 2020-05-10]).

U každého respondenta byly zaznamenány v odpovědích ještě další individuální vnitřní motivy, které ho vedly ke studiu. Mezi dalšími uvedenými motivy byla například touha prohlubovat a získávat nové znalosti, zvýšit si kvalifikaci, zvýšit si vzdělání, získat vyšší platové ohodnocení. Dále uváděli, že je studium baví nebo chtějí ještě studovat. Je možné předpokládat, na základě analýzy rozhovorů, že tyto motivy měly pravděpodobně určitou spojitost s životní situací dospělého a jeho předchozími zkušenostmi ze vzdělávání.

Pravděpodobnou souvislost potvrzuje i Merriam a Bierema (2014, s. 13), které tvrdí, že vzdělávání dospělých má pravděpodobně souvislost s jejich životní fází a předchozí zkušeností.

Počáteční rozhodnutí o účasti respondentů v navazujícím magisterském programu bylo ovlivněno také několika vnějšími motivy jako například znalostí prostředí školy, formou studia a náplní studia, prestiží univerzity, vlivem spolužáků, rodiny, nadřízených nebo kolegů v práci. Vnější okolnosti k motivaci ke vstupu do vzdělání uvádí i odborná literatura (například Palán, 2002, s. 125; Rambušicová a Rambušic, 2008, s. 97-98; Lokšová a Lokša,1999, s. 15).

5.2 Volba studijního programu

Prvotní informace o programu získali respondenti ze tří různých zdrojů, které také měly určitý vliv na jejich rozhodnutí začít studovat program Management vzdělávání. U respondentů, kteří již na katedře studovali, se jednalo o prezentaci magisterského programu ve škole. Na druhou stranu, respondenti studující na jiných katedrách čerpali prvotní informace z internetu či od přátel, rodičů nebo kolegů z práce, kteří se jim o programu zmínili. U všech respondentů bylo šetřením také prokázáno, že důvod, proč se respondenti rozhodli studovat právě program Management vzdělávání, byl obsah a náplň studia. Navíc respondenty, kteří již na katedře studovali bakalářský program Management vzdělávání, ovlivnilo také to, že magisterský program navazoval na předchozí studium.

Při porovnání všech výše uvedených motivů s Maslowovou pyramidou potřeb (Armstrong, Taylor, 2014, s. 171) lze konstatovat, že se respondenti zaměřovali ve svých odpovědích spíše na uspokojování vyšších potřeb, jako jsou potřeby sociální, potřeby uznání a potřeby seberealizace.

Odpovědi respondentů byly porovnávány také s šesti motivačními faktory, které v roce 1974 definovali Barry R. Morstain a John C. Smart na základě výzkumu účasti dospělých na vzdělávání (Cross, 1981, s. 85–86). Po porovnání lze konstatovat, že se v odpovědích respondentů nejčastěji objevovaly faktory sociálních vztahů, vnějšího očekávání, profesního vzestupu a kognitivního zájmu. Avšak ani jeden z respondentů neuvedl faktor společenského prospěchu nebo úniku.

5.3 Současná motivace k učení

Motivace dospělých k učení se vyvíjí a mění podle věku, socioekonomického statusu, dosaženého vzdělání, pohlaví a životních okolností. Z tohoto důvodu bylo u respondentů také zjišťováno, jaké motivy je vedou aktuálně k učení (Beneš, 2003, s. 135). Mezi současnými vnitřními motivy se v odpovědích respondentů objevily nejčastěji tyto motivy – chce dokončit to, co začal/a, chce získat titul a chce dosáhnout vyššího stupně vzdělání. Motivace dospělých k učení je však během studia podporována také vnějšími motivy, a to například uznáním od kolegů z práce, deadliny, finanční náročností studia nebo dosaženými výsledky. Dle *Andragogického slovníku* právě studijní úspěchy zesilují a stabilizují výkonnostní studijní motivaci (Palán, 1997, s. 72). Navíc dva respondenti také uvedli, že je motivuje i zpětná vazba od učitelů. Zpětnou vazbu považují za důležitou Gary Latham a Edwin Locke ve své teorii cíle, jelikož motivuje jedince k dosahování vyšších cílů (Armstrong, Taylor, 2014, s. 175; Kociánová, 2010, s. 32).

Také pozitivní naladění podporuje motivaci k cílům, které vyžadují určité nasazení a výdrž (Nürnberger, 2011, s. 24). Z toho důvodu bylo zkoumáno, jaké přínosy studia v programu Management vzdělávání vnímají respondenti. Při hodnocení pozitiv studia se polovina respondentů shodla, že jako pozitivní vnímají rozšíření znalostí. Dále respondenti pozitivně hodnotili i flexibilitu studia, složení programu, propojení studia s praxí, komunikaci a dostupnost informací, setkávání s odborníky, možnost získání titulu a v neposlední řadě tři respondenti pozitivně vnímali i skutečnost, že se ve škole setkávají s různými lidmi a můžou si vyměňovat zkušenosti.

5.4 Přínosy studia

Dle Wlodowského (2008, s. 100–101) je dospělý motivovaný ke vzdělávání, pokud jsou propojeny čtyři úrovně. Jednou z nich je právě hodnota vzdělání, tzn. vzdělávání musí být pro dospělého smysluplné a užitečné. Z tohoto důvodu se šetření zaměřilo i na to, jaké přínosy studia v programu Management vzdělávání dospělí vnímají. Za přínosné považovali respondenti předměty z personalistiky, právo a praxi. Právě znalosti z personalistiky a práva respondenti nejvíce využívají v praxi. Tři respondenti také uvedli, že žádné znalosti ze studia v praxi nevyužívají. Ve dvou případech je důvodem to, že pracují úplně v jiném oboru, a v jednom případě proto, že respondentka je na rodičovské dovolené. Jelikož u některých

dospělých po ukončení studia následuje nástup do zaměstnání či někteří z nich studují již při zaměstnání, bylo důležité zjistit, jestli je pro respondenty studium užitečné a jaké přínosy studia vnímají pro jejich kariéru. Respondenti jako nejčastější přínos studia pro jejich kariéru zmiňovali možnost lepší práce, více pracovních příležitostí, možnost práce v oboru vzdělávání, využití nových znalostí v praxi. Jedna respondentka, která pracuje v úplně jiném oboru, uvedla, že pro kariéru toto vzdělání opravdu nevyužije.

5.5 Bariéry během studia

Pokud se během studia objeví určité překážky, může to mít demotivující vliv na jedince. Také negativní naladění jedinců poté vede ke ztrátě iniciativy a dospělí můžou dokonce kvůli těmto překážkám své studium předčasně ukončit (Nürnberger, 2011, s. 24). Proto bylo u respondentů také zjišťováno, jaké vnímají během studia překážky a negativa studia v programu Management vzdělávání. Čtyři respondenti se shodli, že žádné překážky během studia nevnímají. Ostatní respondenti uváděli různé individuální překážky, jako problémy studijního informačního systému, řešení administrativních záležitostí, karanténní opatření, skloubení studia s prací, finance nebo problémy se svou pamětí. I přesto, že šest respondentů nepochází z Prahy ale z jiného kraje, a musí tedy do školy dojíždět, ani jeden z nich dojíždění nevnímal jako překážku. Nejčastěji zmiňovaným negativem studia bylo málo volného času. Dále také respondenti negativně hodnotili řešení administrativních záležitostí spojených se studiem, málo praktické přednášky či to, že semináře nešly dostatečně do hloubky, atmosféru ve třídě a množství seminárních prací. Jednu respondentku žádná negativa nenapadla.

5.6 Plány do budoucna

Co se týče plánů po ukončení studia tak dva respondenti by chtěli ještě pokračovat v doktorském studiu. Ostatní dotazovaní plánují například užívat si volný čas, využít nové znalosti v praxi či pro kariérní posun, dokončit pracovní resty nebo si najít nové zaměstnání. Tři respondenti se navíc shodli, že chtějí pokračovat v současné práci. Po zamyšlení, jestli chtějí pracovat po ukončení studia v oblasti vzdělávání, většina respondentů odpověděla kladně. Polovina respondentů již v oblasti vzdělávání pracuje a další dvě respondentky by chtěly pracovat na Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Dva respondenti zatím o změně zaměstnání sice neuvažují, ale nebrání se pracovat v oblasti

vzdělávání, pokud se bude jednat o zajímavou pozici. Jedna respondentka v oblasti vzdělávání pracovat nechce.

Závěr

Cílem diplomové práce byla analýza motivace dospělých k vysokoškolskému vzdělávání v magisterském studijním programu Management vzdělávání na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy a zhodnocení výsledků. Tento cíl diplomové práce se podařilo splnit.

První část práce je zaměřená na přehledné shrnutí základních poznatků o vzdělávání dospělých a o motivaci. Druhá část diplomové práce obsahuje metodologii šetření a výzkumné otázky. Následně jsou zde uvedeny výsledky šetření a diskuze a v závěru práce jsou výsledky výzkumného šetření zhodnoceny.

Šetření proběhlo pomocí kvalitativního výzkumu metodou polostrukturovaných rozhovorů. Rozhovory byly uskutečněny s 10 studenty studujícími navazující magisterský program Management vzdělávání na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Sběr dat probíhal od 12. května do 24. května 2020. Jelikož byl v tomto období z důvodu globální epidemie koronaviru až do 17. května vyhlášen v České republice nouzový stav, byl rozhovor s každým studentem uskutečněn online (přes aplikaci Zoom).

Na základě výsledků šetření lze shrnout tyto poznatky:

- Šetření prokázalo, že respondenti měli ke studiu v navazujícím magisterském programu Management vzdělávání jak vnitřní, tak i vnější motivy. Mezi nejčastěji uváděnými vnitřními motivy ke studiu byla vidina lepšího pracovního uplatnění nebo kariérního růstu. Je možné předpokládat, že tyto výsledky můžou mít spojitost s faktem, že všichni respondenti v době rozhodování byli již aktivní na pracovním trhu, a proto své odpovědi zaměřovali na zlepšení kariérních vyhlídek. Při rozhodování byli respondenti ovlivněni také vnějšími motivy, například znalostí prostředí školy, prestiží univerzity nebo vlivem spolužáků, rodičů nebo nadřízených.
- Prvotní informace o programu získali respondenti ze tří zdrojů, a to z internetu, zmíněním od přátel, rodičů nebo známých a v neposlední řadě také z prezentace programu ve škole. Všichni respondenti se shodli, že si právě program Management vzdělávání vybrali z důvodu obsahu studia a někteří také proto, že program navazoval na jejich předchozí studium.

- Více než polovinu respondentů aktuálně nejvíce motivuje ke studiu to, že chtějí dokončit to, co začali. Dále byli všichni respondenti motivováni i vnějšími motivy, například zpětnou vazbou, dosaženými výsledky, deadliny nebo uznáním od kolegů. Polovina respondentů také pozitivně hodnotila, že díky studiu v tomto programu si rozšíří znalosti.
- Za nejvíce přínosné považovali respondenti předměty z personalistiky, právo a praxi. A právě znalosti z personalistiky a práva jsou nejvíce využívanými v praxi. Většina respondentů také vnímala, že studium bude mít přínos pro jejich kariéru, především proto, že se jim po ukončení studia zlepší kariérní vyhlídky.
- Šetření také prokázalo, že čtyři respondenti nevnímají během studia žádné překážky. Ostatní respondenti uváděli, že vnímají jako překážku například skloubení problémy skloubit studium s prací, řešení administrativních záležitostí nebo studijní informační systém. Negativně někteří respondenti hodnotili například málo volného času, atmosféru ve třídě nebo množství seminárních prací.
- Respondenti se po ukončení studia plánují věnovat svému volnému času, pokračovat v současné práci, najít si nové zaměstnání nebo využít nové znalosti v praxi. Polovina respondentů již v oboru vzdělávání pracuje a až na jednu respondentku, ostatní potvrdili zájem o práci v oblasti vzdělávání.

Výsledky tohoto šetření nelze zevšeobecňovat, ale lze konstatovat, že tato práce přispívá k hlubšímu poznání studentů v navazujícím magisterském programu Management vzdělávání a může být přínosem při přípravě nabídek a propagaci katedry. Zaměstnanci také mohou s motivy, které dospělé ovlivňují v průběhu studia, pracovat během výuky. Tím je možné u dospělých zvýšit spokojenost, která může mít vliv na jejich motivaci k účasti na dalších programech nebo kurzech nabízených katedrou. Spokojení studenti budou pravděpodobněji doporučovat katedru dalším lidem ve svém okolí. Tím si katedra může zajistit dostatek studentů, aby její činnost mohla nadále úspěšně fungovat.

Na základě výsledků šetření byla navržena tato doporučení:

- Šetření jednoznačně potvrdilo, že distanční studenti s praxí preferují praktičnost nabitých znalostí, které mohou víceméně neprodleně uplatnit na pracovním trhu, proto by bylo dobré výuku více zaměřovat na praktické příklady než jen na teoretické

poznatky. V rámci časové kapacity a osnov jednotlivých předmětů by se program měl pokusit o maximalizaci interakce a diskuze na probíraná témata, například formou skupinových diskuzí na probírané téma, nebo formou Q&A s odborníky, aby studenti mohli čerpat praktické znalosti například z vyměňování zkušeností.

- Z důvodu odstranění překážek, které respondenti vnímají, je doporučeno zjednodušení studijního informačního systému a minimalizace administrativní zátěže, tak aby bylo možno většinu žádostí dálkových studentů vyřešit po internetu.
- Další vypozorovaný fakt na základě šetření ukazuje, že někteří studenti také oceňují zpětnou vazbu od učitelů. V rámci časové kapacity učitelů by bylo dobré studentům dávat zpětnou vazbu na jejich studijní práci v různých formách a také i jistou míru svobody při vybírání témat seminárních prací. Přičemž počet seminárních prací byl zmiňován jako jedna z překážek během studia. Proto by dávalo smysl dát prostor samotným studentům při výběru ukončení předmětu například seminární prací, ústní zkouškou nebo testem, samozřejmě s posvěcením daných učitelů.
- Také bylo prokázáno, že se studenti získali prvotní informace o programu ze tří zdrojů, a to z internetu, zmíněním od přátel, rodičů nebo známých a v neposlední řadě také z prezentace programu ve škole. Z toho důvodu je doporučeno klást důraz na prezentaci oboru u bakalářských studentů a také pravidelně aktualizovat a modernizovat webové stránky katedry.

Tabulka 3 – Navržená doporučení (vlastní zpracování)

Číslo	Oblast	Navržená doporučení
1	Zvýšení motivace studentů	• výuku více zaměřovat na praktické příklady • skupinové diskuze na probíraná témata, Q&A s odborníky • poskytovat studentům pravidelnou zpětnou vazbu
2	Odstranění překážek během studia	• zjednodušení studijního informačního systému • minimalizace administrativní zátěže • poskytování jisté míry svobody při vybírání témat seminárních prací • dát možnost studentům výběru mezi seminární prací, ústní zkouškou nebo testem
3	Propagace oboru	• klást důraz na prezentaci oboru u bakalářských studentů • pravidelně aktualizovat a modernizovat webové stránky katedry

Seznam použitých informačních zdrojů

ARMSTRONG, Michael and TAYLOR, Stephen. *Armstrong's Handbook of Human Resource Management Practice*. Thirteenth edition. London: Kogan Page Limited, 2014. ISBN 978 0 7494 6964 1.

BENEŠ, Milan. *Andragogika – teoretické základy*. 2. vydání. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. Andragogika. ISBN 80-7379-016-5.

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

BLAŽEK, Ladislav. *Management: organizování, rozhodování, ovlivňování*. 2., rozš. Vyd. Praha: Grada, 2014. Expert. ISBN 978-80-247-4429-2.

BOEREN, Ellen, ROUMELL, Elizabeth A., ROESSGER, Kevin M. COVID-19 and the Future of Adult Education: An Editorial. *Adult Education Quarterly*, 70(2), 1-4.

CROSS, Patricia K. *Adults as Learners. Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1981. ISBN 0-87589-491-7.

DELLEN, T. Van. 2012. *Celoživotní učení a chuť se učit*. Studia paedagogica, 17(1), 15 – 35.

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava a ŠERÁK, Michal. *Andragogika a vzdělávání dospělých: vybrané kapitoly*. Vydání první. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2016. ISBN 978-80-7308-694-7.

FARKOVÁ, Marie. *Dospělost a její variabilita*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2480-5.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Překlad Vladimír Jůva a Vendula Hlavatá. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

HAYES, Nicky. *Aplikovaná psychologie*. Překlad Dagmar Brejlová. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-807-4.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

KOCIANOVÁ, Renata. *Personální činnosti a metody personální práce*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. Psyché. ISBN 978-80-247-2497-3.

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.

LOKŠOVÁ, Irena a LOKŠA, Jozef. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Překlad Jakub Dobal. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-X.

MADSEN, K. B. *Moderní teorie motivace*. 1. Vyd. Praha: Academia, 1979.

MERRIAM, Sharan B. and BIEREMA, Laura L. *Adult learning: linking theory and practice*. First edition. San Francisco: Jossey-Bass, 2014. ISBN 978-1-118-41910-6. Dostupné z: http://site.ebrary.com/lib/natl/Doc?id=10756805

MUŽÍK, Jaroslav. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2005. ISBN 80-7238-220-9.

MUŽÍK, Jaroslav. *Profesní vzdělávání dospělých*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. ISBN 978-80-7357-738-4.

NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2., rozš. vyd. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0625-7.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie organizace*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0577-X.

NÜRNBERGER, Elke. *Síla pozitivního myšlení: jak získat životní nadhled a udržet starosti na uzdě*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-3954-0.

PALÁN, Zdeněk a LANGER, Tomáš. *Základy andragogiky*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. ISBN 978-80-86723-58-7.

PALÁN, Zdeněk. *Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělávání, péče, řízení*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7.

PALÁN, Zdeněk. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. Praha: DAHA, 1997. Promos. ISBN 80-902232-1-4.

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

PAVELKOVÁ, Isabella, HRABAL, Katerina, & HRABAL, Vladimír. Mezinárodní srovnání motivačních zdrojů učební činnosti žáků. *Pedagogika* (2010), 60. 292–302.

PRŮCHA, Jan a VETEŠKA, Jaroslav. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. A rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. Vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

PRŮCHA, Jan. *Andragogický výzkum*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5232-7.

RABUŠICOVÁ, Milada a RABUŠIC, Ladislav (eds.). *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice.* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4779-2.

SKUTIL, Martin a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

ŠVAŘÍČEK, Roman a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

TOTH, Daniel. *Personální management*. Vyd. 1. Praha: Powerprint, 2010. ISBN 978-80-87415-04-7.

TROJAN, Václav, TURECKIOVÁ, Michaela, TRUNDA, Jiří a DVOŘÁKOVÁ, Miroslava. *Přístupy k managementu vzdělávání v kontextu České republiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogickaá fakulta; Univerzita Karlova, 2015. ISBN 9788072908677.

TURECKIOVÁ, Michaela. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0405-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3.

VETEŠKA, Jaroslav a kol. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011. ISBN 978-80-7452-012-9.

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.

VETEŠKA, Jaroslav. *Kompetence ve vzdělávání dospělých: pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-86723-98-3.

VETEŠKA, Jaroslav. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. 1.vyd. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1026-9.

VYCHOVÁ, Helena. *Vzdělávání dospělých ve vybraných zemích EU*. 1. vyd. Praha: VÚPSV, 2008. ISBN 978-80-7416-017-2.

WLODKOWSKI, Raymond J. *Enhancing Adult Motivation to Learn: A Comprehensive Guide for Teaching All Adults.* Third Edition. San Francisco: Jossey-Bass, 2008. ISBN 978-0-7879-9520-1. Dostupné z: http://ekladata.com/iJLoOLufKEurVuG5mA2Ke1rJ5dQ/-Raymond_J._Wlodkowski-_Enhancing_adult_motivation-Bokos-Z1-.pdf

Elektronické zdroje

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Vzdělávání dospělých v České republice. Výstupy z šetření Adult Education Survey 2016* [online]. Praha: ČSÚ, 2018 [cit. 2020-05-10]. Dostupné z: https://www.czso.cz/documents/10180/76208655/23005318.pdf/9fe2d063-88e8-4205-b643-eac62bb481af?version=1.6

Historie Univerzity Karlovy v datech. *In: Univerzita Karlova* [online]. 2018 [cit. 2020–05–3]. Dostupné z: https://cuni.cz/UK-103.html

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání: Charakteristika pracoviště. *In: Pedagogická fakulta Univerzita Karlova* [online]. 2018 [cit. 2020-05-3]. Dostupné z: http://kamv.cz/o-katedre.html

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání: Studijní programy. *In: Pedagogická fakulta Univerzita Karlova* [online]. 2018 [cit. 2020-05-3]. Dostupné z: http://kamv.cz/o-katedre.html

MŠMT. *Pracovní verze Strategie vzdělávací soustavy ČR do roku 2030+* [online]. Praha: MŠMT, 2020 [cit. 2020-06-27]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/podnety-k-navrhu-textu-strategie-2030-a-implementacnich

MŠMT. *Rámec rozvoje vysokého školství* [online]. Praha: MŠMT, 2015 [cit. 2020-05-15]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/odbor_30/Jakub/Ramec_rozvoje_vysokeho_skolstvi_do_roku_2020_oficial_pdf.pdf

MŠMT. *Registr vysokých škol a uskutečňovaných studijních programů* [online]. Praha: MŠMT, 2019 [cit. 2020-05-11]. Dostupné z: https://regvssp.msmt.cz/registrvssp/cvssp.aspx

MŠMT. *Strategie celoživotního učení ČR* [online]. Praha: MŠMT, 2007 [cit. 2020-04-20]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr

MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* [online]. Praha: MŠMT, 2014 [cit. 2020-04-12]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf

Česká legislativa

Ústavní zákon č. 2/1993 Sb., ve znění ústavního zákona č. 162/1998 Sb.

Zákon 262/2006 Sb., zákoník práce

Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách v platném znění

Zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání

Zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Strategické dokumenty

Dlouhodobý záměr rozvoje vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v ČR (2007)

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky (2002)

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020 (2015)

Národní program rozvoje vzdělávání v ČR (2001) – tzv. Bílá kniha

Pracovní verze Strategie vzdělávací soustavy ČR do roku 2030+ (2020)

Strategie celoživotního učení ČR (2007)

Strategie rozvoje lidských zdrojů (2003)

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 (2014)

Seznam příloh

Příloha č. 1: Struktura otázek pro pilotní výzkumný rozhovor
Příloha č. 2: Struktura otázek pro výzkumný rozhovor
Příloha č. 3: Seznam kategorií a kódů
Příloha č. 4: Ukázka kódování (rozhovor s Michalem)

Seznam obrázků

Obrázek 1 – Místo vzdělávání dospělých v rámci celoživotního učení 18
Obrázek 2 – Proces motivace 33
Obrázek 3 – Maslowa pyramida lidských potřeb 34
Obrázek 4 – Pyramida motivace učení 40

Seznam tabulek

Tabulka 1 – Důvody účasti ve formálním vzdělávání 42
Tabulka 2 - Základní informace o respondentech 47
Tabulka 3 – Navržená doporučení 77

Seznam grafů

Graf 1 – Účast ve formálním vzdělávání dle věku a typu vzdělávání 22
Graf 2 – Studenti veřejných a soukromých vysokých škol dle studijního programu a věkových kategorií (v tis.), 2006–2016 27

Příloha č. 1: Struktura otázek pro pilotní výzkumný rozhovor

1. **Jaký obor jste studoval/a v bakalářském studiu?**
2. **Nastoupil/a jste do magisterského programu Management vzdělávání ihned po ukončení bakalářského studia nebo s časovým odstupem?**
3. **Z jakého důvodu jste se rozhodl/a pokračovat ve studiu na VŠ?**
4. **Jak jste se poprvé dozvěděl/a o studijním programu Management vzdělávání?**
5. **Proč jste rozhodl/a studovat právě program Management vzdělávání, a ne jiný obor VŠ?**
6. **Kdo nebo co Vás nejvíce ovlivnil/o při Vašem rozhodování?**
7. **Co Vás aktuálně motivuje ke studiu?**
8. **Jaké vnímáte pozitiva studia na VŠ?**
9. **Jak podle Vás toto studium přispěje k Vaší kariéře?**
10. **Jaké využíváte získané dovednosti a zkušenosti a naučené poznatky ze studia v praxi?**
11. **Které předměty během studia jsou pro Vás nejvíce přínosné?**
12. **Co vnímáte při Vašem studiu jako překážku?**
13. **Přemýšlel/a jste během studia o ukončení nebo změně oboru studia kvůli těmto překážkám?**
14. **Jaké vnímáte negativa studia VŠ?**
15. **Jaké jsou Vaše plány po ukončení studia?**
16. **Chtěl/a byste po ukončení studia pracovat v oboru, který studujete? Popřípadě na jaké pozici?**
17. **V jakém městě bydlíte?**
18. **Kolik Vám je let?**
19. **Jaké je Vaše současné zaměstnání?**
20. **Jakou pozici ve vašem zaměstnání vykonáváte?**
21. **V jakém sektoru aktuálně pracujete – ve veřejném nebo v soukromém?**
22. **Napadá Vás ještě něco důležitého, co v našem rozhovoru nezaznělo a chtěl/a byste to doplnit?**

Příloha č. 2: Struktura otázek pro výzkumný rozhovor

1. **Jaký obor jsi studoval/a v bakalářském studiu?**
2. **Nastoupil/a jsi do magisterského programu Management vzdělávání ihned po ukončení bakalářského studia nebo s časovým odstupem?**
3. **Byl/a jsi v době rozhodování o pokračování v magisterském studiu zaměstnaný/á?**
4. **Z jakého důvodu jsi se rozhodl/a pokračovat ve studiu na vysoké škole?**
5. **Jak jsi se poprvé dozvěděl/a o studijním programu Management vzdělávání?**
6. **Proč jsi se rozhodl/a studovat právě program Management vzdělávání, a ne jiný program na vysoké škole?**
7. **Kdo nebo co tě nejvíce ovlivnil/o při tvém rozhodování, jestli do studia nastoupíš?**
8. **Co tě aktuálně motivuje k učení?**
9. **Jaké vnímáš pozitiva studia v magisterském programu Management vzdělávání?**
10. **Které předměty během studia jsou pro tebe nejvíce přínosné?**
11. **Jaké využíváš naučené poznatky ze studia v praxi?**
12. **Jak podle Vás toto studium přispěje k tvojí kariéře?**
13. **Co vnímáš při tvém studiu jako překážku?**
14. **Přemýšlel/a jsi během studia o ukončení nebo změně programu kvůli těmto překážkám?**
15. **Jaké vnímáš negativa studia v magisterském programu Management vzdělávání?**
16. **Jaké jsou tvé plány po ukončení studia?**
17. **Chtěl/a bys po ukončení studia pracovat v oblasti vzdělávání? Popřípadě na jaké pozici?**
18. **V jakém městě bydlíš?**
19. **Kolik ti je let?**
20. **Jaké je tvé současné zaměstnání?**
21. **Jakou pozici ve tvém zaměstnání vykonáváš?**
22. **V jakém sektoru aktuálně pracuješ – ve veřejném nebo v soukromém?**
23. **Napadá tě ještě něco důležitého, co v našem rozhovoru nezaznělo a chtěl/a bys to doplnit?**

Příloha č. 3: Seznam kategorií a kódů

Kategorie	Subkategorie	Kódy
Počáteční motivace ke studiu	vnitřní motivy	vidina lepšího pracovní uplatnění; vidina kariérního růstu; chce akademický titul; chce vyšší vzdělání; touží po vyšším platové ohodnocení; chce prohloubit a získat nové znalostí; studium ji baví; chce ještě studovat
	vnější motivy	znalost prostředí školy; forma studia; náplň studia; prestiž univerzity; vliv rodičů; vliv nadřízené; vliv kolegů v práci; pokračující spolužáci
Volba studijního programu	prvotní informace o programu	prezentace programu ve škole; z internetu; zmínění programu přáteli, rodiči nebo kolegy z práce
	důvody volby	obsah a náplň studia; program navazoval na předchozí studium
Současná motivace k učení	vnitřní motivy	chce dokončit to, co začal/a; chce získat titul; chce dosáhnout vyššího stupně vzdělání
	vnější motivy	zpětná vazba; uznání od kolegů z práce; deadliny; platba za studium; dosažené výsledky
	pozitiva programu	rozšíření znalostí; poznání nových lidí; setkávání se s odborníky; flexibilita studia; propojení studia s praxí; možnost získání titulu; složení programu; komunikace a dostupnost informací; výměna zkušeností; zvýšení kvalifikace
Přínosy studia	přínosné předměty	praxe; právo; předměty z personalistiky

Přínosy studia	využití znalostí v praxi	manažerské nástroje; znalost legislativy; informace z personalistiky; žádné
	přínos studia pro kariéru	možnost lepší práce; více pracovních příležitostí; možnost práce v oboru vzdělávání; využití nových znalostí v praxi; studium ke kariéře nevyužiji
Bariéry během studia	vnímané překážky	studijní informační systém; administrativa; karanténní opatření; práce; paměť; finance; žádné překážky nevnímám
	negativa programu	málo volného času; administrativa; semináře nešly do hloubky; málo praktické přednášky; množství seminárních prací; atmosféra ve třídě; platba za studium; nic mě nenapadá
Plány do budoucna	plány po ukončení školy	doktorské studium; užívat si volný čas; využít nové znalosti v praxi; kariérní posun; dokončit pracovní resty; najít si nové zaměstnání; pokračovat v současné práci
	práce v oboru vzdělávání	chce pracovat na ministerstvu školství; o změně zaměstnání zatím neuvažuje, ale nebrání se tomu; už pracuje v oboru vzdělávání; nechce

Příloha č. 4: Ukázka kódování (rozhovor s Michalem)

Tazatel: Co Tě aktuálně motivuje k učení?

Respondent (Michal): Víš, já nejsem zrovna člověk, který by snadno něco vzdával, když už jsem to začal, tak to chci dokončit. Já jsem takový ctižádostivý, takže mne motivuje i to, když zvládnu nějakou zkoušku. Takže když se o něco snažím a přijde mi email, že se mi změnily studijní výsledky a mám tu zpětnou vazbu, že se mi něco povedlo, tak to mě motivuje k dalšímu studiu a k dalšímu, třeba k dělání na diplomce. Třeba odevzdávám kus a ona mi na konzultaci řekne zpětnou vazbu, v tu chvíli, když odcházím, tak jsem hrozně motivovaný a vím, že to zvládnu. Jako jo, ta motivace opadá, to je tou dobou, která je zrychlená a nic nevydrží věčně, aspoň mi to tak přijde. A taky jeden z dalších motivů, který teď mám, je taky to, že za tu školu už musím platit, takže mě to motivuje k tomu, abych to dodělal co nejdřív, abych to už nemusel platit.

- chce dokončit to, co začal
- dosažené výsledky
- zpětná vazba
- zpětná vazba
- platba za studium

T: Jaké vnímáš pozitiva studia v magisterském programu Management vzdělávání?

R (Michal): Pozitivum určitě je, že jsem tam poznal nové lidi. V tom programu už přece jen studují dospělí lidi, s nějakými názory, a to je za mne skvělý, protože si můžeme vyměňovat zkušenosti a tak. Další pozitivum je určitě rozvoj znalostí v oblasti vzdělávání. A taky potkáváš tam plno odborníků. A i ta praxe byla super.

- poznání nových lidí
- výměna zkušeností
- rozvoj znalostí v oblasti vzdělávání
- setkávání se s odborníky
- propojení studia s praxí

T: Které předměty během studia jsou pro tebe nejvíce přínosné?

R (Michal): Ta praxe určitě, podíváš se tam a támhle, poznáš různý instituce. A ještě určitě právo, to jsou informace, které určitě použiješ napříč obory. A taky předměty z personalistiky. Přístup k lidem, co jak s kým řešit, jak ke komu přistupovat.

- Praxe
- Právo
- Předměty z personalistiky

3