

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

Hana Říhová

Motivace dospělých k formálnímu vzdělávání

Motivation of adults to formal education

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Praha 2016

Vedoucí práce: PhDr. Michal Šerák, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

.....

podpis

Abstrakt

Tato bakalářská práce je zaměřena na sféru formálního vzdělávání dospělých, především pak na motivaci dospělých k návratu do formálního vzdělávacího systému. Je zde vymezen základní pojmový aparát (celoživotní učení, dospělý jedinec, vzdělávání dospělých, formální vzdělávání, motivace a bariéry) s využitím odborné literatury českých i zahraničních autorů. Práce přináší přehled možností, které dospělí v oblasti formálního vzdělávání mají, a to na všech úrovních vzdělávacího systému. Zároveň jsou popsány bariéry, kterým dospělí musí čelit při zájmu o vzdělávání. Součástí práce je kvantitativní empirické šetření provedené formou ankety, nashromážděná data byla vyhodnocena a dále okomentována. Výzkumné šetření předkládá konkrétní motivace a bariéry u dospělých v průběhu dalšího formálního vzdělávání.

Klíčová slova

formální vzdělávání, celoživotní učení, vzdělávání dospělých, učení se v dospělosti, motivace a bariéry ve vzdělávání dospělých

Abstract

This bachelor thesis is focused on formal education of adults, mainly on motivation of adults for returning to formal education system. It contains basic terms and definitions (lifelong learning, adult person, adult education, formal education, motivation and barriers) using professional literature of Czech and foreigner authors. The thesis brings overview of possibilities that adults have on all educational system levels. Also it describes the barriers that the adults have to face when they are interested in continuing education. The thesis includes quantitative empirical survey carried out in the form of a poll, collected data were analyzed and commented. The survey presents specific kinds of adult during continuing formal education.

Key words

Formal education, lifelong learning, adult education, learning in adulthood, motivation and barriers in adult education

Obsah

0	Úvod.....	6
1	Celoživotní učení.....	8
	1.1 Charakteristika celoživotního učení.....	8
	1.2 Vývoj konceptu celoživotního učení.....	11
	1.3 Vzdělávání dospělých jako součást celoživotního učení.....	13
	1.4 Specifika učení v dospělosti.....	17
2	Formální vzdělávání dospělých.....	19
	2.1 Vzdělávací soustava České republiky.....	20
	2.2 Formální vzdělávání dospělých na základních školách.....	22
	2.3 Formální vzdělávání dospělých na středních školách.....	23
	2.4 Formální vzdělávání dospělých na terciární úrovni.....	25
	2.4.1 Vyšší odborné školy.....	26
	2.4.2 Vysoké školy.....	27
	2.5 Výzkumy z oblasti formálního vzdělávání dospělých.....	30
3	Motivace dospělých k účasti na formálním vzdělávání.....	32
	3.1 Motivace a vzdělávající se dospělý.....	33
	3.2 Bariéry vzdělávání dospělých.....	38
4	Empirické šetření - Motivace dospělých k formálnímu vzdělávání.....	41
	4.1 Cíle a hypotézy.....	43
	4.2 Metodika šetření.....	44
	4.3 Použité statistické metody.....	46
	4.4 Výsledky šetření.....	46
	4.5 Ověření hypotéz.....	66
	4.6 Závěrečná diskuze.....	76
5	Závěr.....	79
6	Soupis bibliografických citací.....	80
7	Příloha A – Dotazník.....	86

0 Úvod

V současném světě jsme trvale obklopeni konkurencí. Lidé jsou nuceni uvědomovat si naléhavost přehodnocení svých vlastních schopností a znalostí, protože neustále nastupuje nová generace, která se dokáže rychleji uzpůsobovat společenskému klimatu. Právě s tím souvisí požadavek celoživotního učení. Vzdělání, kterého člověk dosáhne během své školní docházky, svým zaměřením a rozsahem není vždy zcela dostačující pro měnící se a vyvíjející se současnost s jejími nároky. Je velmi vhodné umět zacházet s nejrůznějšími informacemi, využívat je a mít schopnost reagovat na nejrůznější změny. Jednou z možností, jak si udržet své pracovní a společenské postavení v nárocích dnešní doby, je formální vzdělávání ve školách. Pro dospělého člověka není ovšem vůbec snadné se vrátit po několikaleté pauze opět do školních lavic. Velmi důležitá je u každého člověka motivace ke studiu. To je důvod, proč jsem se rozhodla zabývat motivační problematikou ve své bakalářské práci.

Cílem této bakalářské práce je identifikovat různé motivační faktory, které se vyskytují u dospělých při rozhodování o návratu k formálnímu vzdělávání. Dílčím cílem je určit nejčastější bariéry, které se vyskytují při vlastním studiu. Teoretickými východisky ke zpracování zvoleného tématu jsou především dokumenty o celoživotním učení a vzdělávání dospělých na národní i evropské úrovni. Ke klíčovým zdrojům patří Strategie celoživotního učení ČR a zákon č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. Hodnotné informace jsem získala prostřednictvím různých odborných publikací od převážně českých autorů andragogické literatury, v některých případech jsem využila i zahraniční zdroje. Jako důležitý zdroj dat sloužily také výstupy ze šetření Adult Education Survey, který komplexně zmapoval situaci ve vzdělávání dospělých v České republice. Bakalářská práce má kompilační charakter, při zpracování jsem použila především metodu syntézy (shromažďování informací ze sféry celoživotního učení, vzdělávání dospělých a motivace) a metodu analýzy (porovnání a pátrání po jednotlivých vazbách a zákonitostích v oblasti celoživotního učení a vzdělávání dospělých). Odborná literatura související s tématem této bakalářské práce je na značně vysoké úrovni. Proto přínos práce nespočívá v konfrontaci současných poznatků, ale v porovnání a propojení pro dosažení vytyčeného cíle.

Text bakalářské práce je rozdělen do čtyř samostatných kapitol. Tři z nich se vztahují k teoretické podstatě problematiky a čtvrtá kapitola prezentuje vlastní empirické šetření u studentů kombinovaného studia na vybrané vysoké škole.

První kapitola představuje koncept celoživotního učení a předkládá historický vývoj tématu, vymezuje základní pojmy, formy a funkce celoživotního učení. Do této kapitoly je začleněna i problematika vzdělávání dospělých, která se prolíná celou předkládanou prací. Druhá kapitola se věnuje tématu formálního vzdělávání dospělých. V jednotlivých subkapitolách jsou popsány možnosti dospělých, které se nabízejí při zájmu o návrat do formálního vzdělávacího systému. Podstatným prvkem jednotlivých subkapitol jsou statistická data, která vystihují současnou situaci ve vzdělávání dospělých v jednotlivých typech škol. Dále se zde věnuji i specifikům učení v dospělosti. Třetí kapitola se zabývá motivací obecně, ale zároveň i motivací k dalšímu vzdělávání. V samostatné subkapitole se věnuji tématu bariér a překážek, se kterými se dospělí setkávají při opětovném vstupu do formálního vzdělávání. Ve čtvrté kapitole je popsáno vlastní empirické šetření, jehož téma se shoduje s názvem mé bakalářské práce. Zvolila jsem metodu dotazníkového šetření a jako výzkumný vzorek jsem si vybrala studenty kombinovaného studia na Vysoké školy technické a ekonomické v Českých Budějovicích.

Na téma formální vzdělávání dospělých v České republice byla provedena již řada výzkumů (např. Kuchař, 2008, Rabušicová, Rabušic, 2008). Především z tohoto důvodu jsem si zvolila výzkumný vzorek pro své dotazníkové šetření odlišně a vybrala jsem studenty konkrétní vysoké školy. Šetření si neklade za cíl poskytnout data zobecnitelná pro celou dospělou populaci, má být spíše příspěvkem či praktickým komentářem k nástinu motivace dospělých k formálnímu vzdělávání.

1 Celoživotní učení

„Musíš se učit tak dlouho, dokud je na světě něco, co nevíš.“

(Latinské přísloví)

Myšlenka celoživotního učení má dlouhou historii, jejíž počátky sahají až do dob antiky. Za jednoho z nejvýznamnějších průkopníků celoživotního učení je považován Jan Amos Komenský, který stanovil systém výchovy pro každý věk a poukazoval na to, že při celoživotním učení jde o celý rozvoj osobnosti člověka, o formování lidského charakteru a kultury, ne pouze o rozumovou stránku výchovy člověka (Komenský, 1992, s. 38-39). V současné společnosti je celoživotní učení vnímáno z ekonomického pohledu, ale zároveň i v pojetí sociální soudržnosti. Je důležité si uvědomit, že požadované znalosti a dovednosti, které se vyskytují na trhu práce, již dospělý nestačí získat během školní docházky. Z tohoto důvodu je celoživotní učení cílem nejen současné vzdělávací politiky, ale i politiky rozvoje lidských zdrojů (Veteška a kol., 2009, s. 25-30).

Participace na celoživotním učení se stává nutností a nikdy nekončícím procesem. Učení už nehraje jen roli významného faktoru kvality života jednotlivce, ale stává se základním elementem života v celé současné společnosti (Šerák, 2009, s. 13).

1.1 Charakteristika celoživotního učení

Memorandum o celoživotním učení definuje celoživotní učení jako veškeré učení, které se uskutečňuje během lidského života s cílem zlepšit znalosti, kompetence a dovednosti, a tím umožnit člověku jeho osobnostní růst, profesní, občanské a sociální uplatnění (MŠMT, 2001, s. 6).

Strategie celoživotního učení ČR k tomu doplňuje, že celoživotní učení představuje *„zásadní koncepční změnu pojetí vzdělávání, jeho organizačního principu, kdy všechny možnosti učení – ať už v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému či mimo ně – jsou chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života“* (MŠMT, 2007, s. 8).

Také v dokumentu Learning: The Treasure Within (známým jako Delorsova zpráva) je proklamován koncept učení v průběhu celého života – tzv. „Učící se společnost“. Zde však

nejde o jakékoliv učení, ale o učení, které je prospěšné jak pro člověka ve všech oblastech jeho života, tak bude užitečné i v komunitě, jejímž je členem (Delors a kol., 1996, s. 12-14). Autor tento požadavek rozpracoval v tzv. „čtyřech pilířích vzdělávání“: učit se vědět, učit se jednat, učit se žít společně a učit se být (Delors a kol., 1996, s. 37).

Ať se rozhodneme pojem celoživotní učení definovat jakýmkoliv způsobem, základem celého procesu je jednoznačně ochota lidí se učit. Pro jednoho člověka to znamená věnovat se formálnímu vzdělávání ve školách, pro někoho jiného je to sledování sdělovacích prostředků s aktivní účastí na společenském životě či samostudium odborných publikací. Celoživotní učení není pouhým aspektem vzdělávání, ale stává se předním principem při poskytování a účasti na vzdělávání v kterémkoli jeho kontextu.

V ideálním případě představuje koncept celoživotního učení podle Vetešky a Tureckiové (2008, s. 20-21) nepřetržitý proces. Ve skutečnosti jde o to, aby člověk byl připraven a ochoten učit se v různých fázích své životní dráhy, v souladu s vlastními životními aspiracemi i požadavky společnosti. Proto pojetí celoživotního učení a změny vzdělávacích strategií na evropské úrovni představují inovativní a pozitivní změnu a běžně se již hovoří o celoživotním učení, nikoliv vzdělávání.

Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity (2006, s. 17) k tomu dodává: *„Celoživotní učení vychází z představy, že člověk dokáže řídit své učení a bude sám aktivně vyhledávat učební příležitosti po celý svůj život. Klade důraz na svobodu, flexibilitu a plánování osobního rozvoje, který povede k naplnění individuálně vnímané kvality života (splnění vlastních snů, osobní satisfakce).“*

Walterová (2004, s. 34) upozorňuje na to, že současná teorie celoživotního učení, která vychází z konceptu učící se společnosti, pozměňuje úlohu školy v procesu učení. Chápe celoživotní učení jako proces permanentního reorganizování a rekonstruování zkušeností. Může probíhat ve vertikální (časové) linii nebo v horizontální linii, která zdůrazňuje souběžnost učení v rozličných sférách života lidské společnosti.

Celoživotní učení zahrnuje dle Strategie celoživotního učení (MŠMT, 2007, s. 9-10) následující dimenze: formální vzdělávání, neformální vzdělávání a informální učení.

Formální vzdělávání probíhá ve vzdělávacích institucích, zpravidla ve školách. Právní předpisy vymezují jeho cíle, funkce, organizační formy, obsahy a způsoby hodnocení. Formální vzdělávání zahrnuje získávání obvykle na sebe navazujících stupňů vzdělání, které se po absolvování dokazují příslušným certifikátem (vysvědčení, diplom, atd.).

Neformální vzdělávání se zaměřuje na získání vědomostí, kompetencí a dovedností, které zlepšují pracovní a společenské uplatnění člověka. Neformální vzdělávání je poskytováno obvykle v zařízeních zaměstnavatelů, privátních vzdělávacích institucích nebo neziskových organizacích. Jsou to např. rekvalifikační kurzy, organizované volnočasové aktivity, počítačové kurzy, jazykové kurzy, nejrůznější přednášky a krátkodobá školení. Podmínkou pro realizaci neformálního vzdělávání je účast odborného školitele, učitele či proškoleného vedoucího. Neformální vzdělávání nevede k získání nějakého specifického stupně vzdělávání.

Informální učení zahrnuje získávání vědomostí, osvojování si kompetencí a dovedností z každodenních zkušeností a činností v práci, ve volném čase a v rodině. Do této kategorie se řadí i sebevzdělávání, kdy učící se dospělý není schopen si ověřit své nabyté znalosti. Informální učení je neorganizované, nesystematické a institucionálně nekoordinované.

Koncept celoživotního učení staví tyto tři pilíře vedle sebe jako rovnocenné varianty, které se v lidském životě vzájemně kombinují a prolínají (MŠMT, 2007, s. 9-10).

Politický koncept celoživotního učení je založen na aktivitě a svobodném rozhodování vzdělávajících se. Výhradní odpovědnost za učení již není na bedrech vzdělávacích institucí, ale je kladen důraz na osobní odpovědnost jednotlivců, organizací a zaměstnavatelů na trhu práce. Úlohou státu by měla být koordinace jejich spolupráce, zavádění organizačních změn a vytváření nejrůznějších pobídek (MŠMT, 2001, s. 4).

Celoživotní učení je považováno za jeden z klíčových nástrojů, které mají vést k dosažení hlavního cíle Evropské unie – vytvoření sjednocené Evropy s vysokou a udržitelnou životní úrovní. Současný přístup se zaměřuje na rozmanitou základnu poznatků a schopnost jednotlivců se účastnit plnohodnotně ekonomického života – zaměstnatelnost. Obecné přístupy k zaměstnatelnosti jsou rozvíjeny následovně:

- Podpora dosažení nových vědomostí a společenského uznávání odborných a profesních dovedností.
- Sbližování škol s podnikatelským sektorem, podpora rozvoje učňovského školství
- Boj se sociálním vylučováním, nabídnutí tzv. druhé šance.
- Podpora schopnosti komunikace ve třech evropských jazycích.
- Hodnocení investic do vzdělávání a hmotných investic na stejném základě (MŠMT, 2007, s. 12).

Pojem celoživotní učení nevyjadřuje nepřetržité studium, ale formuluje schopnost člověka se neustále chtít učit s důrazem na aktivní učení. Celoživotní učení by nemělo zahrnovat jen rozvoj aktivit, které jsou uplatnitelné v profesním životě, ale také vlastní učení

v osobním životě člověka. Jedná se o proces, který se odehrává přes všechny životní situace. Z dokumentů, které jsem citovala výše, jasně vyplývá, že oblast celoživotního učení je velmi významná pro konkurenceschopnost a příznivý hospodářský rozvoj každé země. Česká republika samozřejmě netvoří výjimku. Lidské zdroje jsou nenahraditelným bohatstvím, o které je nutné pečovat, rozvíjet a neustále podporovat.

1.2 Vývoj konceptu celoživotního učení

Počátky myšlenky celoživotního učení můžeme nalézt již v období antiky, kde tato myšlenka byla rozvíjena významnými filozofy, jako byli Platón a Aristoteles. Dále byl významnou osobností Jan Amos Komenský, který popsal systém výchovy pro každý věk ve svém díle Vševýchova (Pampaedia). V období osvícenství se tato myšlenka a další jí podobné rozvíjely velice intenzivně. V moderní době se touto problematikou zabývali Eduard Lindeman, John Dewey, Basil Yeaxlee a jiní. Skutečný rozmach tohoto konceptu však přišel až po druhé světové válce (Šerák, 2009, s. 13).

V roce 1970 se konala v Paříži konference UNESCO, kde Paul Legrand předložil zprávu Úvod do celoživotního učení (An Introduction to Lifelong Learning). O dva roky později, v roce 1972, zpráva UNESCO přináší výsledky mezinárodního průzkumu o stavu vzdělávání (Learning To Be. The World of Education Today and Tomorrow). V tomto dokumentu je zdůrazněno právo jednotlivce na učení během celého života a zároveň i potřeba vzájemného propojení formálního a neformálního vzdělávání. Důraz je kladen na kvalitu vzdělávání a potřeby studujících (UNESCO, 1972, s. 189-190).

Rada Evropy v roce 1971 ve francouzském Štrasburku představila koncept permanentního vzdělávání v dokumentu Éducation permanente (CMA, 2016). Podobnou myšlenku rozpracovala organizace OECD, která v roce 1973 představila zprávu Recurrent Education: A strategy for lifelong education. Tato zpráva představila koncept periodického vzdělávání, který zdůrazňoval střídání vzdělávání a dalších pracovních nebo volnočasových činností člověka v jeho životě. Byl zde představen požadavek na zákonné studijní volno, které by zaměstnavatel byl povinen poskytnout (OECD, 1973, s. 19-24).

V následujících několika letech tato koncepce ustoupila do pozadí pod vlivem hospodářského poklesu a vrátila se až v 90. letech 20. století (Šerák, 2009, s. 15). Rozvíjela se však v rozdílném politickém, environmentálním a ekonomickém klimatu, začala preferovat

realistické cíle na skutečný rozvoj lidských zdrojů. Koncepce celoživotního učení se stala důležitým nástrojem k zajištění existence každého člověka, která mu umožňuje uplatnění na trhu práce, ale zároveň i možnost nalézt své místo a vlastní identitu v nepřehlédnutelných společenských vztazích (MŠMT, 2007, s. 10-11).

Důležitým impulzem v této oblasti bylo vyhlášení roku 1996 Evropskou unií Evropským rokem celoživotního učení s cílem vyvolat diskusi a rozšířit vědomí obyvatel o celoživotním učení. Zásadní bylo vydání zprávy Mezinárodní komise pro vzdělávání UNESCO z téhož roku, která je známá jak tzv. Delorsova zpráva (*Learning: the treasure within – Učení je skryté bohatství*). Ve stejném roce organizace OECD vydala provolání celoživotního učení pro všechny (*Lifelong learning for all*) (Šerák, 2009, s. 15).

Od roku 1996 se termín celoživotní vzdělávání v dokumentech organizace UNESCO a Rady Evropy nahradil pojmem celoživotní učení, který zdůrazňuje nutnost aktivního přístupu jedince (Palán, 2015). Je nutné podotknout, že organizace OECD používala výraz celoživotní učení již od začátku rozvoje této koncepce ve svých dokumentech. Celoživotní učení je považováno za širší pojem, který lépe odpovídá definici celoživotního získávání dovedností a znalostí. Jsou to jakékoliv aktivity ovlivňující poznání jedince nehledě na čas a místo realizace. Naopak na vzdělávání je pohlíženo především jako na výuku, a to nepokrývá všechny aktivity permanentního procesu učení (Vychová, 2008, s. 16).

V roce 2000 se konalo zasedání Evropské rady v portugalském Lisabonu, kde byla schválena tzv. Lisabonská strategie, na kterou navazovalo Memorandum o celoživotním učení s cílem zahájit debatu v celé Evropě o komplexní strategii při uskutečňování celoživotního učení. Strategie představuje koncepci učící se společnosti a skládá se ze šesti dimenzí: nové základní dovednosti pro všechny, více investic do lidských zdrojů, inovovat vyučování a učení, oceňovat učení, přehodnotit poradenství, přiblížit učení domovu (MŠMT, 2001, s. 3).

Aktuálním dokumentem Evropské unie, kterým se řídí i Česká republika je strategická vize pro růst a zaměstnanost „Evropa 2020“ z roku 2010, která navázala na končící Lisabonskou strategii. Strategie má přeměnit EU v inteligentní a udržitelnou ekonomiku podporující začlenění a vykazující vysokou míru zaměstnanosti, produktivity a sociální soudržnosti. Těchto cílů má být dosaženo díky komplexní orientaci na celoživotní učení (MŠMT, 2010, s. 5-6).

Zahraniční dokumenty se staly inspirací pro zpracování české národní strategie pojednávaného konceptu. Základním dokumentem, který formuluje nová myšlenková východiska vzdělávání v České republice, je Národní program rozvoje vzdělávání v ČR,

známý jako „Bílá kniha“ z roku 2001. Je zde představen požadavek na propojení formálního systému s málo obvyklými formami a klade důraz na zvyšování motivace lidí ve vzdělávacím procesu. Dalším uceleným konceptem je Strategie celoživotního učení ČR z roku 2007, který zahrnoval kromě analýzy existujícího stavu, i hlavní strategické směry pro budoucí období (Rabušicová, Rabušic a kol., 2008, s. 16-18). Na tyto dokumenty navazuje Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. Tento dokument byl vydán usnesením vlády ČR v roce 2014 a je považován za základní kámen české vzdělávací politiky (MŠMT, 2014). Je tedy patrné, že vývoj konceptu celoživotního učení má vliv na proměnu českého školství, které je nuceno se přizpůsobit novým nárokům moderní společnosti.

Beneš (2008, s. 19) poukazuje na to, že největší nutnost ke vzdělávání vzniká nejčastěji v obdobích společenských krizí či změn. Postupem vývoje moderní společnosti se nicméně měnily příčiny, proč by se člověk měl neustále vzdělávat, a také se měnila očekávání, která vkládal jedinec či celá společnost do celoživotního učení. V různých zemích má celoživotní učení rozlišnou podobu. Existují státy s trvalými tradicemi ve vzdělávání dospělých v čele s Velkou Británií nebo Švédskem, kde má celoživotní učení neporušenou formu. Na druhé straně jsou země s méně rozvinutým systémem, kde byl vývoj násilně změněn několikrát za dobu svého trvání; sem patří i Česká republika.

1.3 Vzdělávání dospělých jako součást celoživotního učení

Dospělého člověka můžeme v různých vědních oborech definovat rozdílně, protože každá vědní disciplína zohledňuje odlišná hlediska z rozličných úhlů pohledu. Biologie považuje za dospělého někoho, kdo dosáhl fyzické zralosti. Z právního hlediska dospělost znamená získání práv a povinností. Sociologie definuje dospělého jako člověka, který již převzal nové sociální role (založení rodiny, nástup do pracovního procesu). Psychologie poukazuje na stabilizaci forem chování, myšlení a prožívání (Beneš, 2008, s. 79). Z andragogického pohledu však vidíme dospělého jako samostatně ekonomicky činného nebo nezávislého člověka, který ukončil počáteční vzdělávání a nachází se na pracovním trhu (Palán, 2003, s. 9).

Proces vzdělávání není jednorázovou záležitostí časově vymezenou školní docházkou zahájenou v dětství. Probíhá během celého života jedince nepřetržitým učebním procesem (Mužík, 2004, s. 21-22). Na počáteční vzdělávání navazuje vzdělávání dospělých, definované

jako všeobecné nebo odborné vzdělávání a odborná příprava pro profesní nebo osobní účely poskytované dospělým (CEDEFOP, 2014, s. 18).

Hamburská deklarace z roku 1997 označuje vzdělávání dospělých jako: „*soubor probíhajících vzdělávacích procesů, které se uskutečňují ve vzdělávacích institucích i mimo ně, kdy lidé považovaní společností, do které patří, za dospělé, rozvíjejí své schopnosti, rozšiřují si své znalosti a zlepšují své profesní zaměření tak, aby uspokojili své vlastní potřeby a potřeby společnosti, do které patří. Vzdělávání dospělých zahrnuje jak školní a další vzdělávání, tak i mimoškolní studium a celé spektrum příležitostného vzdělávání, které je k dispozici ve společnosti sestávající z mnoha kultur a zaměřené na vzdělávání, ve kterém jsou uznávány přístupy založené jak na teorii, tak i na praxi*“ (MŠMT, 1997, nestránkováno).

Jarvis (2002, s. 5) označuje vzdělávání dospělých jako soustavu organizovaných edukačních procesů bez ohledu na jejich obsah, úroveň a formu. Může to být studium na všech stupních vzdělávací soustavy nebo i jiná vzdělávací aktivita směřující k rozvoji schopností, obohacující znalosti, zlepšující odbornou nebo technickou kvalifikaci či měnící postoje a chování za účelem osobního rozvoje a účasti na vyváženém a nezávislém sociálním, hospodářském a kulturním životě společnosti.

Beneš (2003, s. 19) vyjadřuje svoji definici vzdělávání dospělých jako organizovanou (sebeorganizovanou), cílevědomou a více či méně institucionalizovanou pomoc dospělému člověku, skupinám lidí nebo organizací, týkající se zvládnání určitých problémů pomocí učení či uspokojení potřeb pro poznání. Vzdělávání dospělých se stává součástí života neustále se rozšiřujícího okruhu lidí, přesto však není pro jejich život dominantní. Vzdělávání dospělých je nabídkou, kterou využívá dospělý podle svých potřeb nebo pod tlakem okolností – není tedy permanentní (nepřetržitě). Dále vzdělávání dospělých spíše doprovází dospělého člověka, než by se ho snažilo řídit. Zároveň poukazuje na to, že vzdělávání dospělých nezahrnuje veškeré učení dospělého, protože dospělý zvládá své problémy většinou mimo andragogické situace.

Na základě výše uvedených definic lze stručně shrnout, že vzdělávání dospělých je neoddělitelným komponentem celoživotního učení. Zásadní podmínkou celého procesu celoživotního učení je ochota a připravenost lidí se učit. Cílem vzdělávání dospělých je rozvoj schopností, dovedností a znalostí dospělých jedinců.

Vzdělávání má ve společnosti dle Beneše (2003, s. 76) následující funkce:

- kvalifikační funkce, tzv. zprostředkování vědění. Umožňuje zprostředkováním znalostí, schopností a dovedností účast na pracovním životě.

- selekční a alokační funkce, též označována jako přidělení sociálního statusu. Jedná se o přidělení pozice v hierarchii (např. kvalifikovaný / nekvalifikovaný) a dále přidělení pozice na jednotlivých rovinách hierarchie (např. kvalifikovaní se dále dělí na učitele, lékaře, stavitele atd). Pomocí kvalifikace a certifikátů jsou absolventi přiřazováni na různé pozice.
- integrační a legitimační funkce, která se odvozuje z nutnosti zajistit na úrovni společnosti, podniků a organizací atd. určitý konsenzus v oblasti hodnot a norem spojený s respektováním stávajícího systému.
- kulturní funkce, která spočívá v aktivním přenosu kultury a podílí se na vzdělání při společenských změnách.

Podle Mužíka (2004, s. 22-23) je celoživotní učení velmi bohatý a vnitřně diferencovaný celek, který lze členit do dvou základních etap: počáteční vzdělávání a vzdělávání dospělých. Počáteční vzdělávání je realizováno v mladém věku a je ukončeno vstupem na trh práce po ukončení školní docházky. Vzdělávání dospělých by se dalo nazvat druhou etapou vzdělávání, kterou realizují různé subjekty, jako např. školy, firmy, vzdělávací instituce, soukromé osoby apod. Vzdělávání dospělých obsahuje formální vzdělávání na školách, další profesní vzdělávání, občanské a zájmové vzdělávání. Barták (2008, s. 11) do skupiny vzdělávání dospělých řadí k výše zmiňovaným dimenzím i samostatnou dimenzi vzdělávání seniorů, která je žádoucí aktivitou poproduktivní generace.

Z hlediska účastníka vzdělávání dospělých lze definovat tento proces jako učení dospělých za účelem změny názorů, znalostí, dovedností a schopností (Beneš, 2003, s. 15). Dále autor uvádí, že dospělý do vzdělávacího procesu vstupuje jako zcela sociálně zralý jedinec, jehož hlavní sociální role jsou umístěny v práci, v rodině a ve společenském životě. Formální učení již není hlavní životní náplní. Hlavní důvody návratu dospělých do vzdělávacího procesu jsou dle Beneše (2003, s. 33) tyto:

- druhá vzdělávací šance pro ty, kteří z různých důvodů nezískali vzdělání dle svých potřeb nebo v určitém úseku svého života o toto vzdělání neměli zájem
- odborné vzdělávání a zvyšování kvalifikace
- rozvoj schopností pro vyplňování sociálních rolí
- sociální péče týkající se zdravotní výchovy
- individuální rozvoj – kulturní, všeobecných znalostí, schopnost plnohodnotně trávit volný čas
- rozvoj spojený se sociálním cítěním a výchovou k občanství.

Vychová (2008, s. 20-22) vyzdvihuje velké množství pozitiv vzdělávání dospělých pro jednotlivce a zároveň pro celou společnost. Přínosy rozděluje na individuální a sociální.

Mezi individuální přínosy vzdělávání řadí autorka výhodnější postavení na trhu práce, nižší riziko nezaměstnanosti, zvýšení příjmů v důsledku dosažení vyšší úrovně vzdělání, lepší orientace v informační společnosti a kvalitnější prožití života. Nejvíce zdůrazňovaným efektem bývá pozitivní vazba mezi dosaženou úrovní vzdělání a výší příjmů plynoucích ze zaměstnání. Lidé s vyšším vzděláním vydělávají během svého života v průměru více než zbytek populace. Individuální přínosy se pojí k počátečnímu vzdělávání, ale i ke vzdělávání dospělých, kde je nutné, aby dospělý člověk prohluboval dosaženou kvalifikační úroveň a byl schopen si udržet či zvýšit svojí životní úroveň.

Za sociální přínosy vzdělávání dospělých autorka zmiňuje vyšší společenskou aktivitu, nižší kriminalitu, snížení nákladů státu na sociální výpomoc, dávky a další finanční výdaje. Vzdělání lidé jsou schopni vyšší adaptability na měnící se požadavky trhu práce, a tak je vzdělání užitečné i na poli prevence nezaměstnanosti. Více osob s lepším vzděláním a vyššími příjmy představuje vyšší daňové výnosy pro státní rozpočet za předpokladu, že míra zdanění nemotivuje k odchodu osoby s vyššími příjmy do zemí s příznivějším daňovým prostředím.

Merriam, Caffarella a Baumgartner (2007, s. 7) upozorňují na sociokulturní kontext vzdělávání dospělých, který formuje vzdělávací potřeby v dnešním světě. Jsou to především demografické změny, globální ekonomika a informační technologie.

Brožová (2003, s. 44) podtrhuje úlohu vzdělávání v segmentu prevence proti nezaměstnanosti. Lidé s vyšším vzděláním jsou schopni lépe vyhovět požadavkům nově vzniklých progresivních oborů. Vzdělaný člověk je zároveň schopen se lépe vyrovnat s možnou nezaměstnaností, protože dokáže smysluplně prožít volný čas.

Keller a Tvrđý (2008, s. 104) indikují, že další vzdělávání se posuzuje v obecné rovině stejně jako myšlenka vzdělanostní společnosti. Očekává se, že další vzdělávání bude užitečné společnosti jako celku a současně jednotliví členové budou mít z toho vlastní prospěch. V celospolečenském ohledu přispívá k rostoucí konkurenceschopnosti země, v individuální rovině udržuje pracovníky ve styku s rapidně se měnícími znalostmi v jejich oborech a přispívá k udržení a zvýšení jejich šance na trhu práce. Další vzdělávání by mělo v ideálním případě vyrovnávat nerovnosti, které se tvoří a zároveň i reprodukují během počátečního vzdělávání.

1. 4 Specifika učení se v dospělosti

Účastníci vzdělávání dospělých se během učebního procesu setkávají ve zcela různorodých skupinách, které se odlišují například věkem, pohlavím, profesí atd. Společné je však pro účastníky několik znaků, jako je dospělost, stabilizovaný systém hodnot, ustálené chování, utvořený způsob života, preference praxe a obvykle kritický přístup k teorii, rozmanitost pracovních a životních zkušeností, změny v paměťových a senzomotorických funkcích, nesnadná soustředěnost z osobních, pracovních a jiných příčin (Bočková, 2000, s. 17).

Dospělí přenášejí do svého vzdělávání vlastní profesní a osobnostní pozici, uvědomují si objektivní požadavky na své vědomosti, návyky či dovednosti. Obvykle se zapojují do vzdělávání z vnitřních pohnutek, které vedou k určité selektivitě (Mužík, 2004, s. 27). Dospělí cítí potřebu učit se a zároveň pociťují intenzivní potřebu být v průběhu učení sebeřízení. Obvykle se chtějí vzdělávacího procesu aktivně účastnit, podílet se na stanovování cílů, vytváření učebního plánu a následného hodnocení (Knowles, 1980, s. 57–58).

Podle Jarvise (1995, s. 13) je u dospělých chuť se učit přirozená záležitost a postavil ji v hierarchii lidských potřeb na vysokou úroveň. Autor představil modifikovanou Maslowovu hierarchii potřeb, kde potřebu učení a poznávání přiřadil do pomyslné pyramidy do úrovně mezi potřebu lásky a sounáležitosti a úrovně potřeby úcty a uznání.

Hartl (1999, s. 163) formuluje pro učení dospělých následující zákonitosti a principy:

- dospělý se musí účastnit aktivně procesu učení
- skupinové učení je účinnější než individuální
- nové poznatky jsou lépe zvládnutelné v případě, že navazují na to, co dospělý již zná
- u téměř každého dospělého se dostaví období stagnace
- je třeba pravidelně informovat dospělého o dosaženém postupu učení
- naučené poznatky by měly být bezprostředně prakticky využity

Dispozice k učení jsou odlišné v dětství a dospělosti. Vzdělávání dospělých je závislé na individuálních dovednostech, schopnostech, vlastnostech, duševním a tělesném zdraví, na potřebách a vlastní motivaci k učení a na okolí (rodina, přátelé a jejich postoje). Dospělý člověk má vyšší schopnost se déle soustředit než děti a mládež. Při správné motivaci a vhodných učebních podmínkách dokáže udržet pozornost až 45 minut. Dospělí vnímají lépe, protože přemýšlejí o aplikaci získaných znalostí do praxe a mají výborné schopnosti vyvozování ze zkušeností. Mechanická paměť je sice v dospělosti poněkud oslabena, ale na

druhém pólu se to vyvažuje lepší logickou pamětí, která napomáhá k zvýšené schopnosti si zapamatovat nové poznatky. Logické myšlení je totiž trvalejší a rychlejší, zároveň nevyžaduje časté memorování (Procházka, Somr, 2008, s. 13).

Mužík (2004, s. 32) k tomu doplňuje, že dospělý člověk preferuje kooperativní, partnerské prostředí a je pro něj typický pragmatismus a utilitarismus. Dospělí jsou nejčastěji motivováni k výuce okamžitým prospěchem a dosahují nejlepších výsledků, pokud má pro ně téma bezprostřední hodnotu.

Dospělý člověk je specifický objekt výuky, na který lze nahlížet z různých směrů. Fyziologické výzkumy prokázaly sestupnou tendenci senzorických a tělesných funkcí v závislosti s přibývajícím věkem – např. klesá rychlost vnímání a snižuje se rychlost úkonů. Dospělý člověk má jiné vnímání času a pocit odpovědnosti než děti a mládež, proto dospělí jednájí podle stabilizovaného systému hodnot a norem. Vzdělávající se dospělý má složitější okolnosti sociálního podmiňování studia a musí přizpůsobit svůj soukromý život studijním povinnostem (Mužík, 2004, s. 28). Podstatným poznatkem je také fakt, že dospělý člověk, který se po delší dobu systematicky nevzdělával, podceňuje obvykle své schopnosti učit se, což mu neumožňuje plně využít vlastní potenciál (Knowles, 1980, s. 55).

V dospělosti nastává odlišné vnímání zkušeností, protože dospělí lidé na základě svých zkušeností vyvozují svou identitu. Oproti tomu děti vnímají zkušenosti jako vnější události, které je ovlivnily, ale ne jako vlastní součást. Dospělí jsou tedy tím, co doposud udělali. Díky tomu se stávají učebním zdrojem pro sebe i pro okolí. Novým zkušenostem přiřazují význam tak, že je aplikují ke starým zkušenostem. Zároveň mají mnoho již nabytých návyků a způsobů uvažování, a proto mohou být uzavřenější vůči novým názorům (Knowles, 1980, s. 50).

Vychová (2008, s. 23) upozorňuje na fakt, že dospělí dávají přednost neformálnímu či informálnímu vzdělávání před formálním vzděláváním. Autorka poukazuje na záporné stránky formálního vzdělávání dospělých, kterými jsou ušlé příjmy, rostoucí věk a s tím spojená kratší doba realizace výnosů, vyšší náklady obětované příležitosti, negativní vliv na výši starobního důchodu, nejistota realizace výnosů a negativní psychické stimuly.

Pohled na vzdělávání dospělých shrnuje Mužík (2004, s. 29) následovně: dospělým je nutné napomáhat a rozvíjet jejich dovednost vzdělávání a učení se. Je nutné, aby se dospělý psychicky ztotožnil se studiem a přijal ho jako součást vlastního života. Dospělý musí studiu přizpůsobit svůj životní režim, obětovat mu volný čas.

2 Formální vzdělávání dospělých

V první kapitole této bakalářské práce je zmíněno, že formální vzdělávání se realizuje ve vzdělávacích institucích, jejichž funkce, cíl a obsah jsou legislativně vymezeny. Nyní bude tento pojem více rozpracován.

Glosář organizace CEDEFOP definuje formální vzdělávání dospělých jako učení, které probíhá v organizovaném a strukturovaném prostředí, kde probíhá záměrná činnost a vede k validaci či udělení certifikátu o úspěšném ukončení (CEDEFOP, 2014, s. 99). Merriam, Caffarella a Baumgartner (2007, s. 29) k tomu dodávají, že formální vzdělávání dospělých je vysoce institucionalizovaná a byrokratická aktivita zaměřená na plnění učebního plánu a dosažení konkrétní klasifikace.

Formální vzdělávání dospělých umožňují vzdělávací instituce v rámci školského systému, které dávají možnost získání určité úrovně vzdělávání. Právní normy upravují funkce, cíle a organizační formy vzdělávání. Hodnocení výkonu studentů je standardizované a vymezují ho právní předpisy. V České republice se formální vzdělávání skládá ze vzdělávacích stupňů na sebe navazujících: základní vzdělání, střední vzdělání, střední vzdělání s výučním listem, střední vzdělání s maturitní zkouškou, vyšší odborné vzdělání v konzervatoři, vyšší odborného vzdělání a vysokoškolské vzdělání. Absolvování jednotlivých stupňů je potvrzováno příslušným osvědčením, vysvědčení či diplomem (MŠMT, 2007, s. 9).

Šerák (2009, s. 16) poukazuje na skutečnost, že formální vzdělávání mělo v uceleném vzdělávacím systému až do donedávna téměř výhradní postavení. V současné době se však postavení jednotlivých druhů vzdělávání liší. Formální vzdělávání stále zastává dominantní pozici v představách, co znamená učení. Neformální vzdělávání bývá velmi často podceňováno, protože výsledky vždy nemusí znamenat lepší umístění na pracovním trhu. Společnost nejhůře hodnotí informální učení, i když představuje ohromné možnosti pro každého člověka a je považováno za zdroj inovace metod ve vyučování a učení (MŠMT, 2001, s. 7).

Nárůst počtu účastníků formálního vzdělávání dospělých v České republice proběhl ve druhé polovině 40. a první polovině 50. let 20. století, kdy vznikala poptávka po nové pracovní síle vlivem politických změn a hospodářského pokroku té doby. Docházelo k rozvoji různých forem studia pro pracující, významnou roli sehrály odborové organizace, které iniciovaly založení závodních škol práce v 50. letech 20. století, které měly za cíl pomáhat s rozvojem kvalifikace při hospodářské restrukturalizaci (Škoda, 1996, s. 127-129).

Zákon č. 65/1965 Sb., *zákoník práce*, přinesl povinnost zaměstnavatele pečovat o rozvoj zaměstnanců, zajistit zaškolení a zaučení nových zaměstnanců bez řádné kvalifikace nebo při přeřazení na nový druh práce. Tento zákon upravoval dále poskytování pracovních úlev pro studující při zaměstnání a zajišťoval hmotné zabezpečení při zvyšování kvalifikace; dalším významným bodem byla možnost uzavření kvalifikační dohody (ČSSR, 1965).

V roce 1976 byl přijat dokument *Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy*, který byl věnován vzdělávání dospělých ve třech segmentech: školské vzdělávání dospělých, mimoškolské vzdělávání dospělých a výchova a vzdělávání pracovníků v organizacích. Tímto dokumentem došlo formálně k integrování vzdělávání dospělých do vzdělávací soustavy (Šerák a kol., 2012, s. 77).

Další významnou událostí bylo vydání vyhlášky ministerstva školství č. 131/1983 Sb., *o výchově a vzdělávání pracovníků v socialistických organizacích*. Tato vyhláška stanovila mimo jiné hlavní druhy vzdělávání, adaptační proces, způsoby ověřování nabytých znalostí a dovedností a další pracovně právní záležitosti (ČSSR, 1983).

Po roce 1989 nastal rozpad centralizovaného systému vzdělávání dospělých a nyní panuje určité legislativní vakuum, protože neexistuje žádný platný zákon, který by se formálním vzděláváním dospělých samostatně zabýval (Šerák a kol., 2012, s. 77-78).

2.1 Vzdělávací soustava České republiky

Školy v České republice se člení podle dosahovaného stupně vzdělání a podle charakteru poskytovaného vzdělávání na tyto druhy: mateřské školy, základní školy, střední školy (gymnázia, střední odborné školy, střední odborná učiliště), konzervatoře, vyšší odborné školy, základní umělecké školy, jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky (uvedené instituce upravuje zákon č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*) a vysoké školy (ty upravuje zákon č. 111/1998 Sb., *o vysokých školách*), uvádí Vališová, Kasíková a kol. (2011, s. 88-89).

Vzhledem k tomu, že se vzdělávací systém v jednotlivých zemích liší, přijala Česká republika v roce 1999 standardní mezinárodní klasifikaci ISCED, která byla v roce 2011 aktualizována v důsledku nových znalostí o variabilitě různých úrovní vzdělávání v mezinárodním měřítku (Průcha, 2015, s. 248). Tato upravená mezinárodní klasifikace zahrnuje následující úrovně:

- Preprimární vzdělávání (ISCED 0) – předškolní vzdělávání v mateřských školách
- Primární vzdělávání (ISCED 1) – zahrnuje první stupeň základní nebo speciální školy, tj. 1. - 5. ročník, má všeobecný charakter.
- Nižší sekundární vzdělávání (ISCED 2) – zahrnuje druhý stupeň základní nebo speciální školy, tj. 6. - 9. ročník nebo 1. - 4. ročník osmiletého gymnázia. Má také všeobecný charakter a vytváří základní dovednosti pro celoživotní učení.
- Vyšší sekundární vzdělávání (ISCED 3) - poskytuje vzdělání na úrovni přípravy na studium nebo doplňuje odborné vzdělávání. Cílem je příprava pro budoucí pracovní uplatnění a získání kvalifikace. Do této skupiny patří střední školy (gymnázia, střední odborné školy, střední odborná učiliště) a konzervatoře.
- Postsekundární neterciární vzdělávání (ISCED 4) – zahrnuje nástavbové doplňující studium (rozšiřující studium a pomaturitní studium na jazykových školách).
- Terciární vzdělávání krátkého cyklu (ISCED 5) – pokrývají poslední 2 ročníky šesti nebo osmiletých konzervatoří.
- Bakalářská nebo ekvivalentní úroveň (ISCED 6) – tato skupina se člení na dvě podskupiny:
 - kategorie 64 – bakalářské studium na vysokých školách
 - kategorie 65 – studium na vyšších odborných školách
- Magisterská nebo ekvivalentní úroveň (ISCED 7) – zahrnuje magisterské studium na vysokých školách.
- Doktorská nebo ekvivalentní úroveň (ISCED 8) – poskytuje doktorské studium na vysokých školách.

Ústředním kontrolním orgánem vzdělávacího systému je Česká školní inspekce, která je podřízená ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy. Úkolem České školní inspekce je sledování výsledků vzdělávání, kvality řízení a efektivní využívání finančních prostředků. Zároveň zajišťuje dodržování závazných právních ustanovení na všech stupních s výjimkou vysokých škol (Eurydice, 2009/2010, s. 13). Ve sféře vysokého školství kontroluje kvalitu poskytovaného vzdělávání Národní akreditační úřad pro vysoké školství. Vnitřní hodnocení kvality si může vysoká škola provádět v rozsahu své samosprávné působnosti (MŠMT, 2016c).

2.2 Formální vzdělávání dospělých na základních školách

Dle zákona č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* (dále školský zákon) § 36 je v České republice povinná školní docházka po dobu devíti let, nejvýše však do konce školního roku, v němž žák dosáhne sedmnáctého roku věku. Pokud žák některý ročník základní školy opakuje, může skončit se základním vzděláním i dříve než v 9. třídě. Absolvování všech tříd základní školy je však podmínkou pro následné přijetí do jakékoliv střední školy (Česká republika, 2004).

Možnost dodatečného dosažení základního vzdělání deklaruje § 55 školského zákona. Pro osoby, které nezískaly základní vzdělání, může základní či střední škola po projednání se zřizovatelem a krajským úřadem uspořádat v souladu s rámcovým vzdělávacím programem základního vzdělávání kurzy pro získání základního vzdělání v denní nebo dálkové formě vzdělávání (Česká republika, 2004).

Dle průzkumu z roku 2013 (Eurostat, 2016) je v České republice zastoupení dospělých, kteří nemají ukončenou základní školu jen 0,2 % populace ve věku 25-64 let. Jedná se tedy o okrajovou záležitost. Nejčastěji se týká jedinců z populačních skupin, které jsou uzavřeny venkovním světu a k nimž bývá obtížné proniknout. Celoevropský průměr je 8,4 % dospělé populace; Česká republika se zařadila na první místo s nejnižším zastoupením dospělých bez ukončeného základního vzdělání. Na druhé straně žebříčku je Malta s 50,8 % a Turecko s 62,3 % dospělých bez ukončeného základního vzdělání.

Tento stav konstatuje i Strategie celoživotního učení (MŠMT, 2007, s. 29), která poukazuje na tradiční silnou stránku české populace, kdy opravdu velmi malá část dospělých nemá dokončené základní vzdělání a zůstává bez odborné kvalifikace. Bohaté spektrum nabízených vzdělávacích programů na vyšší sekundární úrovni umožňuje edukaci rozličně motivovaným jedincům a je tak činitelem minoritního procenta obyvatel s neukončeným základním vzděláním.

Podle statistické ročenky školství publikované MŠMT ve školním roce 2015/2016 navštěvovalo kurzy pro získání základního vzdělání 212 osob ve věku nad 18 let (MŠMT, 2016). Jedná se opravdu o okrajovou záležitost ve vzdělávání dospělých. Následující tabulka objasní vývoj počtu dospělých navštěvujících tyto kurzy:

Tabulka 1: Počty dospělých studentů v kurzech pro získání základního vzdělání (vlastní zpracování)

školní rok/počty studentů	celkem
2005/2006	411
2010/2011	515
2015/2016	212

(MŠMT, 2016)

Dle mého názoru dojde v blízké budoucnosti k navýšení zájmu dospělých na základních školách. Někteří nově příchozí cizinci neměli příležitost studovat řádně základní školu ve své zemi a mohou projevit zájem o vzdělání na vyšších stupních škol, a tím se plnohodnotně zapojit do života u nás v České republice. Podle nevládní neziskové organizace Člověk v tísni je více než polovina příchozích emigrantů do Evropy ze zemí Blízkého nebo Středního východu (Sýrie, Afghánistán a Irák). V těchto zemích již mnoho let vládne válečný konflikt, který brání dětem a mládeži chodit do škol (Člověk v tísni, 2016).

2.3 Formální vzdělávání dospělých na středních školách

Podle § 25 školského zákona je možné střední vzdělání v České republice realizovat na několika úrovních, a to gymnáziu, střední odborné škole, středním odborném učilišti nebo konzervatoři. Střední vzdělání lze uskutečnit v denní, večerní, dálkové, distanční nebo kombinované formě vzdělávání. Vzdělání dosažené ve všech formách vzdělávání je rovnocenné. Délka dálkového, večerního, distančního nebo kombinovaného vzdělávání je nejvýše o 1 rok delší než doba vzdělávání v denní formě (Česká republika, 2004).

Střední vzdělávání má všeobecný nebo odborný charakter a je ukončeno maturitní zkouškou, výučním listem nebo závěrečnou zkouškou. Do středního vzdělávání patří i tzv. nástavbové studium pro absolventy středního vzdělání s výučním listem ukončené maturitní zkouškou (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 20).

Vyhláška č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři (Česká republika, 2005) stanovuje následující typy středních škol, které jsou podle jejich zaměření

označovány následovně: gymnázium, střední odborná škola, hotelová škola, obchodní akademie, střední lesnická škola, střední průmyslová škola, střední uměleckoprůmyslová škola, střední zahradnická škola, střední zdravotnická škola, střední rybářská škola, střední zemědělská škola, střední vinařská škola, střední pedagogická škola, střední umělecká škola, střední uměleckoprůmyslová škola, střední odborné učiliště, odborné učiliště, odborná škola a praktická škola. Dále vymezuje působnost konzervatoří, které připravují žáky pro výkon uměleckých či umělecko-pedagogických povolání.

Všeobecné obory s maturitní zkouškou probíhají obvykle na gymnáziích. Cílem tohoto studia je vybavit žáky všeobecným rozhledem a klíčovými kompetencemi, a tím je připravit pro celoživotní učení a zároveň pro profesní specializaci, osobní uplatnění a občanský život. Gymnázia mohou mít různá zaměření (např. sportovní, dvoujazyčná, matematická), která si školy volí samy. Studenti gymnázií jsou připravováni pro další studium na terciární úrovni, mohou se však rozhodnout i pro přímý vstup na pracovní trh (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, s. 10).

Střední odborné vzdělání s maturitní zkouškou dovoluje studium na terciární úrovni, ale i bezprostřední začlenění do pracovního procesu se získanou kvalifikací. Výuka na středních školách je zaměřena nejen na odbornou stránku, ale obsahuje i všeobecnou část, která představuje přibližně jednu polovinu výuky. Střední odborná učiliště realizují především praktické vzdělávání. Studium na středním odborném učilišti obvykle trvá 2–3 roky (dle druhu učňovského oboru) a je ukončeno výučním listem. S tímto typem vzdělání nelze pokračovat v dalším studiu na terciární úrovni (Eurydice, 2009/2010, s. 24-26).

Cílem středního vzdělávání je rozvíjet vědomosti, schopnosti, dovednosti, hodnoty a postoje získané na základním stupni vzdělávání, které jsou důležité pro osobní rozvoj člověka. Střední vzdělávání vytváří předpoklady k plnoprávnému osobnímu a občanskému životu, samostatnému získávání informací a celoživotnímu učení, pokračování v navazujícím vzdělávání a přípravu k výkonu povolání nebo pracovní činnosti (Česká republika, 2004). „*Střední vzdělávání vytváří základy pro celoživotní učení tím, že poskytuje studentům potřebné nástroje a motivaci, stimuluje zvědavost, rozvíjí schopnosti pracovat s informacemi, připravuje pro aktivní účast na životě společnosti, učí zdravému způsobu života, poskytuje hodnotovou orientaci*“ (Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001, s. 51).

Podle údajů statistické ročenky školství vydané MŠMT ve školním roce 2015/2016 navštěvovalo střední školy 21 476 osob v ostatní formě vzdělávání (12 312 žen a 9 164 mužů). Konzervatoře navštěvovalo 288 osob v ostatní formě vzdělávání (163 žen a 125

mužů). Celkové počty studentů za posledních 10 let jsou uvedeny v níže uvedené tabulce, počty žen vždy převyšují počty mužů, v poslední době můžeme sledovat pokles zájmu o studium na této úrovni (MŠMT, 2016).

Tabulka 2: Počty dospělých studentů na středních školách v ostatní formě vzdělávání (vlastní zpracování)

školní rok/počty studentů	celkem	ženy	muži
2005/2006	35 578	18 408	17 170
2010/2011	36 163	19 967	16 196
2015/2016	21 476	12 312	9 164

(MŠMT, 2016)

Ve školním roce 2015/2016 byl největší zájem o nástavbové a zkrácené studium, kterého se zúčastnilo 13 168 osob, 6 591 osob studovalo na střední škole s cílem získat maturitní vysvědčení, 1 678 osob studovalo na střední odborné škole s cílem získat výuční list, 39 osob studovalo na střední odborné škole bez ukončení výučním listem (MŠMT, 2016).

2.4 Formální vzdělávání dospělých na terciární úrovni

Terciární vzdělávání obsahuje rozsáhlý segment školských zařízení po absolvování středního vzdělání ukončené maturitní zkouškou. Do skupiny terciárního vzdělávání se řadí vyšší odborné školy a vysoké školy (Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001, s. 63-64).

Institucionální struktura terciárního vzdělání vymezuje tyto druhy studia:

- Pomaturitní odborné studium ukončené osvědčením, obvykle jednoleté nebo dvouleté cykly.
- Vyšší odborné studium v tříleté podobě. Vede k ukončené kvalifikaci a absolutoriu s označením „diplomovaný specialista v oboru“.
- Bakalářské studium, které může být absolvováno samostatně nebo v návaznosti s magisterskými programy.

- Magisterské studium. Je koncipované jako navazující studium, jedná se však o modulární systém, který umožňuje maximální prostupnost terciárního sektoru vzdělávání.
- Doktorské studium, nejvyšší úroveň terciárního vzdělávání, které je zaměřeno především na výzkum a vývoj a samostatnou tvůrčí činnost (Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001, s. 64-65).

Vysoké a vyšší odborné školy se řídí dvěma odlišnými legislativními předpisy: vysoké školy zákonem č. 111/1998 Sb., *zákonem o vysokých školách* a vyšší odborné školy zákonem č. 561/2004 Sb., *zákonem o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. Toto dokazuje problematické postavení vyšších odborných škol v rámci terciárního stupně vzdělávání. Vyšší odborné školy vznikly po roce 1992 a jedná se o neuniverzitní vzdělávání (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 294).

2. 4. 1 Vyšší odborné školy

V současné době nabízí vyšší odborné vzdělávání 180 škol, z nichž jich je 112 zřizováno krajem, 49 vyšších odborných škol je soukromých, 12 VOŠ je církevních a 7 VOŠ je zřizováno státem – jiným ústředním orgánem státní správy (Ministerstvo vnitra, Ministerstvo obrany). 86 vyšších odborných škol nabízí studijní programy v ostatních formách vzdělávání (tj. v dálkové, večerní, distanční a kombinované formě) (MŠMT, 2016a).

Vyšší odborné školy kladou důraz na aplikační stránku studia. Toto studium je určeno především zájemcům, kteří si chtějí zvýšit svoji dosavadní kvalifikaci a jimž zároveň nevyhovuje příliš teoreticky zaměřené vysokoškolské studium; případně je určeno uchazečům, kteří mají zájem o studijní obor, který vysoké školy nenabízejí. Délka vyššího odborného vzdělávání je 3 roky včetně odborné praxe, u zdravotnických oborů vzdělání až 3,5 roku (Česká republika, 2004).

Vzdělávání na vyšší odborné škole prohlubuje a rozvíjí znalosti či dovednosti získané na úrovni středního vzdělávání. Zároveň poskytuje praktickou přípravu pro výkon rozličných činností. Vyšší odborné vzdělávání je ukončeno absolutoriem. Za plnohodnotný doklad o dosažení vyššího odborného vzdělání se považuje diplom absolventa a vysvědčení o absolutoriu. Absolventi vyšší odborné školy mohou používat titul "diplomovaný specialista", ve zkratce "DiS.", který se uvádí za jménem (Česká republika, 2004).

V systému terciárního vzdělávání mají vyšší odborné školy svoji vlastní roli převážně z hlediska pracovního trhu. Některé vyšší odborné školy spolupracují s vysokými školami a poskytují společné, zejména bakalářské programy (MŠMT, 2009, s. 21-22).

Podle údajů statistické ročenky školství vydané MŠMT ve školním roce 2015/2016 studovalo na vyšších odborných školách 7 657 osob v ostatní formě vzdělávání (5 678 žen a 1 979 mužů) (MŠMT, 2016). Stejně jako u jiných stupňů vzdělání můžeme zaznamenat mírný úbytek studentů v posledním roce.

Tabulka 3: Počty studentů na VOŠ v ostatní formě studia (vlastní zpracování)

školní rok/počty studentů	celkem	ženy	muži
2005/2006	4 911	3 729	1 182
2010/2011	8 564	6 185	2 327
2015/2016	7 657	5 678	1 979

(MŠMT, 2016)

Vyhláška č. 470/2006 Sb., o vyšším odborném vzdělávání upravuje školné na všech vyšších odborných školách včetně škol zřizovaných krajem. Školné na školách zřizovaných státem nebo krajem může dosáhnout nejvíce 5 000 Kč za rok; v soukromých VOŠ je výše školného stanovena smluvně (Česká republika, 2006).

2.4.2 Vysoké školy

Vysoké školy jsou nejvyšším článkem vzdělávací soustavy a jsou vrcholnými centry vzdělanosti, nezávislého poznání a tvůrčí činnosti. Mají klíčovou úlohu ve vědeckém, kulturním, sociálním a ekonomickém rozvoji společnosti. V České republice působí veřejné, soukromé a státní vysoké školy. Státní vysoké školy spadají do působnosti Ministerstva obrany a Ministerstva vnitra (Česká republika, 1998).

Vysoké školy umožňují dospělým studovat široké spektrum studijních programů v distanční nebo kombinované formě. Dosažené vzdělání je rovnocenné s prezenčním studiem.

Délka distančního nebo kombinovaného studia se rovná délce v denním programu v závislosti na studovaném oboru (Eurydice, 2009/2010, s. 52).

V současné době může 71 vysokých škol poskytovat vysokoškolské vzdělání a udělovat akademické tituly v České republice. Z tohoto celkového počtu je 26 veřejných vysokých škol, 2 státní vysoké školy a 43 soukromých vysokých škol (MŠMT, 2015).

Vysoké školy nabízejí bakalářské, magisterské a doktorské studijní programy. Mohou být univerzitního nebo neuniverzitního typu. Vysoká škola univerzitní může realizovat všechny výše uvedené studijní programy a dále provádět související vědeckou, výzkumnou, vývojovou, uměleckou a další tvůrčí činnost. Vysoká škola neuniverzitní poskytuje bakalářské či magisterské studijní programy a s tím související výzkumnou, vývojovou a další tvůrčí činnost. Vysoká škola neuniverzitní se nečlení na fakulty. Studium se ukončuje řádně absolvováním studia v náležitém studijním programu. Vysokoškolský diplom včetně dodatku k diplomu jsou dokladem o ukončení studia a získání akademického titulu (Česká republika, 1998).

Podle statických údajů MŠMT k datu 20. 1. 2016 studovalo na vysokých školách v distančním nebo kombinovaném studiu celkem 79 776 osob. Z toho počtu bylo 46 020 žen a 33 756 mužů. Tento údaj zahrnuje bakalářské, magisterské, navazující magisterské a doktorské studijní programy (MŠMT, 2016b).

Tabulka 4: Počty studentů na VŠ v distančním nebo kombinovaném studiu (vlastní zpracování)

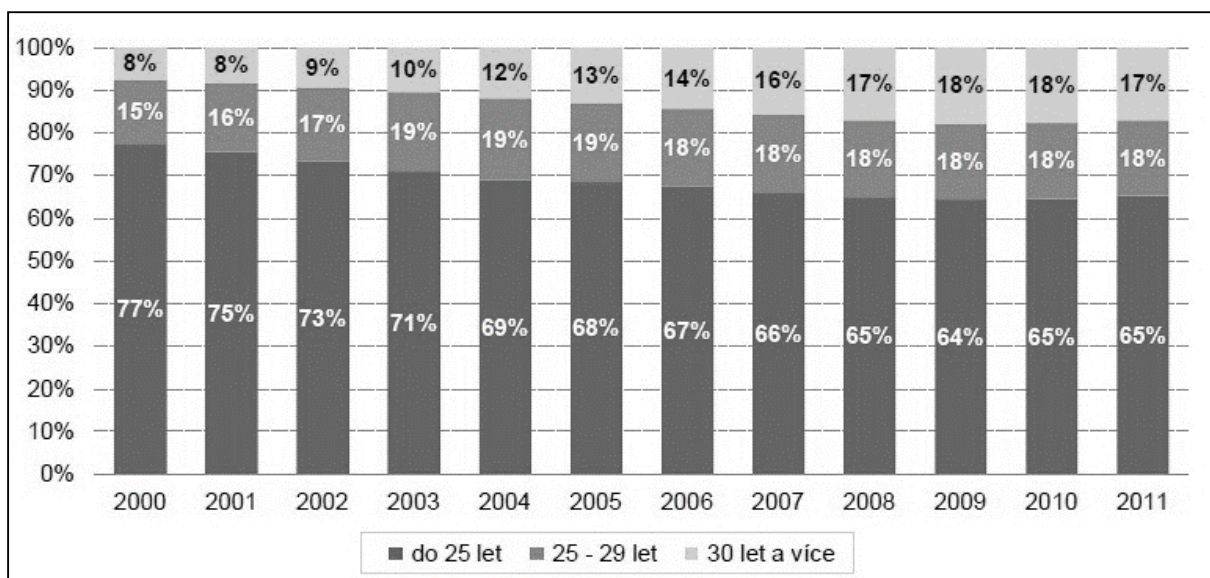
školní rok/počty studentů	celkem	ženy	muži
2005/2006	68 688	35 575	33 113
2010/2011	116 740	67 922	48 818
2015/2016	79 776	46 020	33 756

MŠMT (2016b)

Všeobecně se vnímá, že dospělí studenti jsou starší než typičtí představitelé vysokoškolského studenta a vstoupili do formálního vzdělávání znovu po určité době, kterou strávili mimo školský systém. S největší pravděpodobností můžeme tuto skupinu studujících

nalézt v různých flexibilních studijních programech, například ve formě kombinovaného studia (Eurydice, 2011, s. 43).

Kombinované studium není vyhledáváno pouze dospělými, kteří se vracejí do formálního systému po určitém čase, proto přikládám ještě výsledky z výzkumného šetření Adult Education Survey z roku 2011, který popisuje situaci mezi roky 2000 až 2011, kdy docházelo k postupnému navyšování studentů na vysokých školách ve věkové skupině 30 let a výše.



Graf 1: Podíl studentů dle věku na celkovém počtu vysokých škol (Český statistický úřad, 2013, s. 20)

I přes pozvolné navyšování počtu studentů vysokých škol z vyšších věkových kategorií je však jejich podíl v porovnání s celkovou populací na nízké úrovni. Z toho lze vyvozovat, že formální vzdělávání je v České republice spojováno zejména s počátečním vzděláváním.

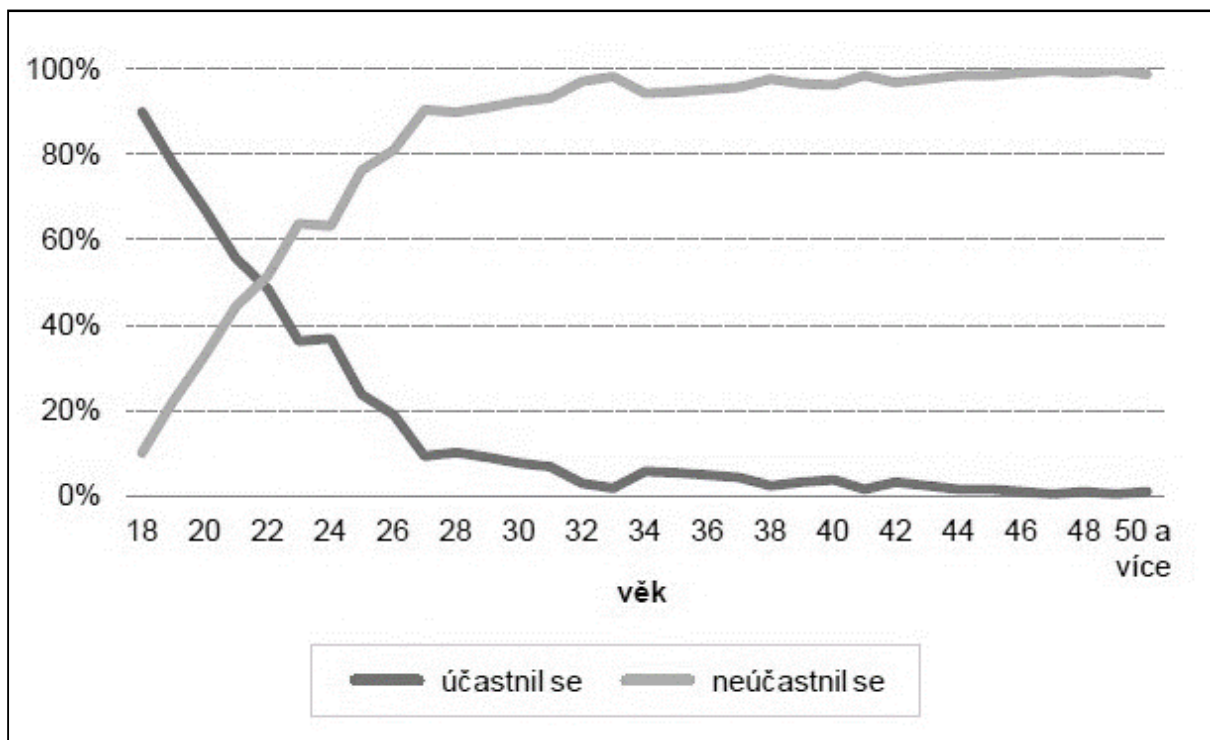
2.5 Výzkumy z oblasti formálního vzdělávání dospělých

V posledních letech proběhlo několik nezávislých výzkumů na téma formální vzdělávání dospělých. V následující části se chci zmínit o třech výzkumech, které jsou z mého pohledu nejobsáhlejší. Statistická data jsou bohužel diskutabilní, protože jednotlivé výzkumy neprobíhaly identickými metodikami šetření, např. věkové vymezení se liší u jednotlivých výzkumů. Výsledkem je tedy značná variabilita údajů (Průcha, 2014, s. 66).

Milada Rabušicová ve spolupráci s Ladislavem Rabušicem vypracovali rozsáhlý projekt s názvem „Vzdělávání dospělých v různých fázích životního cyklu: priority, příležitosti a možnosti rozvoje“. Výzkumný projekt proběhl v roce 2005 u respondentů ve věkové skupině 20–64 let. Výběrový soubor pro dotazníky obsahoval 1413 osob v této věkové skupině. Výsledkem bylo zjištění, že pouze 9 % respondentů lze kvalifikovat jako účastníky formálního vzdělávání dospělých. Muži a ženy byli zastoupeni víceméně rovným dílem, nebyl zaznamenán významnější rozdíl mezi věkovými skupinami. Konkrétně 11 % respondentů získalo výuční list, 39 % doklad o středoškolském vzdělání, 12 % certifikát o absolvování pomaturitního vzdělání nebo VOŠ a 30 % vysokoškolský diplom (Rabušicová, Rabušic a kol., 2008, s. 48-50).

V roce 2011 proběhlo dotazníkové šetření Adult Education Survey, kterého se zúčastnilo 10 190 respondentů z České republiky a v němž byli účastníci šetření dotazováni na vzdělávací aktivity během posledních 12 měsíců. Dle uveřejněných výsledků se pouze 3,7 % dospělých ve věku od 25 do 64 let začleňuje do formálního vzdělávání. Tato míra začlenění je ve srovnání s jinými zeměmi Evropské unie nízká, přestože dospělí mají rozmanité příležitosti k zapojení do formálního vzdělávání a na rozdíl od jiných zemí Evropské unie je vzdělávání ve veřejných institucích poskytováno zdarma. Dále šetření ukázalo, že majoritní část zmíněných dospělých (80,7 %) se věnuje studiu na terciární úrovni na vyšších odborných či vysokých školách. Toto šetření upozornilo na přímou úměru mezi věkem a účastí ve formálním vzdělávání dospělých. Výsledky jasně popsaly situaci v České republice, kdy účast na dalším formálním vzdělávání prudce klesá s věkem (Český statistický úřad, 2013, s. 21-22). Se zvyšujícím se věkem klesá uplatnění na pracovním trhu a zkracuje se profesní dráha, proto je pochopitelný pokles počtu dospělých osob, které se účastní formálního vzdělávání.

Více o situaci v České republice vypoví graf 2:



Graf 2: Účast ve formálním vzdělávání dle věku (Český statistický úřad, 2013, s. 21)

Podle posledního statistického šetření mezivládní organizace OECD, která porovnává vzdělávací systémy v jednotlivých členských zemích prostřednictvím vybraných indikátorů, se v roce 2012 téměř 6 % dospělé populace v ČR ve věku 25-64 let účastnilo formálního vzdělávání. 2/3 dotčených se zároveň věnovaly formálnímu i neformálnímu vzdělávání. 35 % respondentů, kteří se neúčastnili žádného vzdělávání, uvedlo jako důvod, že jsou příliš zaneprázdnění ve svém zaměstnání (OECD, 2014, s. 395-397).

3 Motivace dospělých k účasti na formálním vzdělávání

Cílem této kapitoly není obsáhnout celé téma motivace, ale kapitola se bude věnovat jen některým důležitým aspektům, které souvisí úzce s tématem vzdělávání dospělých. Přesto je třeba uvést v úvodu základní definice, které se týkají motivace a ujasňují použitou psychologickou terminologii.

Motivace je obecným označením pro veškeré vnitřní podněty, které nás vedou k určité činnosti či určitému jednání. U každého člověka je motivace velmi složitou záležitostí, protože každý jedinec je motivován celým komplexem vzájemně propojených motivů, které se ovlivňují navzájem (Adair, 2004, s. 21). Podle Nakonečného (1997, s. 105) je motivace charakterizována jako proces, který energizuje chování, a i když vychází z biologických zdrojů, je především procesem psychickým. Motivaci můžeme považovat za psychikou řízený druh regulace.

Proces motivace zpravidla končí v okamžiku dosažení vytyčeného cíle. Jedná se tedy o dočasný a dynamický stav. Cílem bývá obvykle uspokojení subjektivních potřeb, ale není to podmínkou. Motivace je často propojena s emočním prožitkem, který signalizuje určité potřeby a je prostředkem hodnocení aktuálního stavu či situace. Tento emoční prožitek stimuluje jednání, které je zaměřené na uspokojování potřeb (Vágnerová, 2004, s. 168).

Motiv představuje předpoklad pro příčiny jednání člověka, je tzv. spouštěčem celého procesu motivace. Motiv je tedy faktorem, který uvádí člověka do pohybu. Může být čímkoliv, co vede k aktivitě, k dosažení cíle. Často je spojován s potřebami a jejich uspokojením (Vágnerová, 2004, s. 168). Motiv je subjektivního charakteru a může se měnit v průběhu času (Nakonečný, 2014, s. 172-174).

Dělení motivace do jednotlivých kategorií není jednotné. Nejčastěji se však dělí na základě toho, odkud motiv vychází, na vnitřní a vnější. Vnitřní (intrinsickou) motivaci si lidé utvářejí sami pro sebe na základě vlastních cílů a potřeb. Tato motivace má vliv na chování, tak aby mířilo správným směrem. Vnitřní motivaci ovlivňuje odpovědnost, svoboda jednat a další faktory (Armstrong, 2007, s. 221). Vnější (extrinsickou) motivaci představuje tlak z vnějšího prostředí; může to být např. požadavek zaměstnavatele nebo podnět od lidí z okolí. Motivace dospělých pro vstup do formálního vzdělávání může obsahovat vnitřní i vnější zdroje. Dospělý může následovat pokyn svého zaměstnavatele ke zvýšení své kvalifikace a zároveň mít vlastní potěšení ze vzdělávacího procesu (Rabušicová, Rabušic a kol., 2008, s. 98). Nakonečný (2014, s. 89) upozorňuje na to, že toto základní rozdělení má problematickou

kategorizaci, protože obě motivace jsou v některých případech neostře odlišitelné.

Rabušicová, Rabušic ve svém výzkumném šetření operacionalizovali vnitřní motivaci do měřitelných faktorů „zvýšení pracovního uplatnění“ a „osobní rozvoj“. Tato dvě stanoviška zvolilo celkem 84 % respondentů, kteří se účastní formálního vzdělávání. Faktory, které představují motivaci vnější, „podnět lidí z okolí“ a „požadavek zaměstnavatele“, uvedlo pouze 16 % respondentů. Tato analýza tedy odhalila, že v přístupu dospělého k účasti ve formálním vzdělávání výrazně převažuje vnitřní motivace a pak z ní vyplývající motivace z pracovních příčin (Rabušicová, Rabušic a kol., 2008, str. 101).

Výzkumné šetření společnosti Donath-Burson-Masteller ukázalo, že nejsilnější vnitřní motivaci mají ambiciózní lidé, kteří touží uspět v pracovním životě. Nejnižší vnitřní motivaci mají naopak lidé s fungující profesní pozicí bez možnosti kariérního růstu nebo finančně zabezpečené lidé (Donath-Burson-Masteller, 2009, s. 14-15).

Dalším častým rozdělení motivace je členění na pozitivní a negativní. Toto rozdělení motivace poukazuje na to, jakou formou na člověka působí, jaký má vliv a zároveň i dopady. Pozitivní motivací chápeme potřebu člověka být úspěšný, získat odměnu či pochvalu, být dobře finančně ohodnocen, získat uznání a obdiv. Na opačné straně existuje i negativní motivace v učení, která představuje potřebu uniknout či vyhnout se něčemu nepříjemnému, nebýt potrestán a eliminovat problémy (Kosíková, 2011, s. 158-162).

Dále můžeme dělit motivaci na vědomou a nevědomou. Člověk si totiž nemusí být vždy vědom skutečných motivů svých činů, a tak tomu, co provádí, přisuzuje obvyklý, ale často nepravý význam. Je to hlubší význam toho, co nezná (Nakonečný, 2014, s. 92-94).

3.1 Motivace a vzdělávající se dospělý

Na účast dospělých na vzdělávání má nezaměnitelný vliv jejich vlastní motivace, která zásadně ovlivňuje efektivnost vzdělávání. Motivace dospělých ke vzdělávání je založena na třech základních principech: dospělý člověk potřebuje mít přesné informace o průběhu vzdělávání, o obsahu vzdělávání a musí věřit, že naučené bude mít pro něj osobní význam (Knowles, Holton, Swanson, 2005, s. 201).

Motivaci k učení lze charakterizovat jako aktivizující, řídicí a posilující faktory chování, které mají souvislost s nějakým cílem učení (Armstrong, 2007, s. 458). Výukové cíle by měly být reálné, protože tím se upevňuje motivace účastníků vzdělávání (Mužik, 2004, s.

51).

Na dospělého člověka obvykle působí rozsáhlý komplex motivů, které se během života mění a vyvíjejí. Motivy nejsou jednou pro vždy dané a nedají se hierarchizovat. Motivy k učení se vyvíjejí od rané socializace a jsou výsledkem učení a zkušenostmi s učením.

V některých případech se stává, že školní zkušenosti s učením odrazují dospělé od dalšího vzdělávání. Dále si musíme uvědomit, že motivy mají vždy sociální zázemí a že motivace dospělých z různých sociálních vrstev není stejná (Beneš, 2003, s. 134). Merriam, Caffarella a Baumgartner (2007, s. 65) upozorňují na to, že motivy dospělých se mohou měnit i během vlastního studia.

Je nutné si však uvědomit, že motivy různých skupin obyvatel se liší v závislosti na mnoha faktorech, jako je věk, dosažené vzdělání, pohlaví, rodinný stav, sociální status, bydliště a počet dětí (Beneš, 2008, s. 84). Autor uvádí, že dospělí v mladším věku obvykle očekávají měřitelné výsledky v jejich pracovní kariéře. Naproti tomu pro starší osoby je typický zájem o osobnostní rozvoj.

Pro dospělé na celém světě je charakteristická následující struktura motivů účasti na dalším vzdělávání:

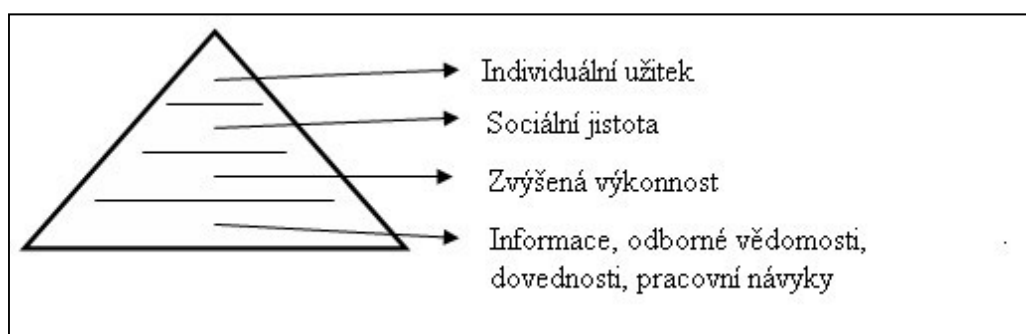
- sociální kontakt - snaha o navázání nebo rozvinutí kontaktů s ostatními lidmi
- sociální podněty - snaha o získání nového osobního prostoru
- profesní důvody - zajištění nebo rozvíjení vlastního postavení v zaměstnání
- participace na komunálním a politickém životě
- vnější očekávání - pobídka ze strany rodiny, zaměstnavatele, sociálních pracovníků atd.
- kognitivní zájmy - získání vlastních hodnot znalostí (Beneš, 2003, s. 134-135)

Výkonnostní motivaci zesiluje studijní úspěch a také ji stabilizuje, neúspěchy ji naopak snižují. Pokud lze do vzdělávacího procesu připojit následující faktory, dochází k umocnění studijní motivace:

- jednoznačný smysl a cíl vzdělávacího procesu
- spojitost se současným stavem vědomostí, znalostí a dovedností
- sledování, evaluace a informace o studijním výkonu
- příjemná atmosféra uspokojování vlastních potřeb, společenský úspěch a prestiž
- členění studia do logických a srozumitelných celků
- přátelská atmosféra

- využívání didaktických nástrojů (Palán, 2002, s. 125-126).

Z odlišného pohledu na motivaci dospělých ke vzdělávání nahlíží Mužík (2005, s. 10), který vypracoval tzv. Pyramidu učebních motivů. Na nejnižší úroveň pyramidy přiřadil informace, odborné vědomosti, dovednosti a pracovní návyky. Poté zařadil zvýšenou výkonnost a do další úrovně sociální jistotu. Nejvyšší místo v pyramidě přiřadil individuálnímu užítku. Autor vychází z předpokladu, že v dospělém věku se člověk může učit, ale již nemusí. Motivace pak spočívá v první řadě v užítku, který plyne ze získaného vzdělání, např. zlepšení podmínek na pracovním trhu. Na individuální užitek představující maximalizaci výhod se pojí nižší patra pyramidy ve formě sociálních jistot, informací a dovedností. Ty však nejsou samy o sobě hlavním motivačním impulsem. Jednotlivé motivy lze graficky znázornit následovně:



Obrázek 1: Pyramida učebních motivů (Mužík, 2005, s. 10)

Lze tedy konstatovat, že motivace ke vzdělávání zahrnuje uspořádané motivy, které se formují se zřetelem na okolnosti a zájem k účasti na vzdělávání. Motivace a samotná účast dospělých ve formálním vzdělávání je závislá na celé řadě faktorů (finanční a časové možnosti dospělého, dostupnost informací, metody výuky, dostupnost informací atd.).

Účastníci vzdělávání dospělých se dají z hlediska hodnot, jaké připisují vzdělání, rozdělit do tří skupin. Toto rozdělení bylo stanoveno na základě výsledků výzkumu Cyrila O. Houleho, který se zabíral tím, co motivuje dospělé k dalšímu vzdělávání a jak se učí.

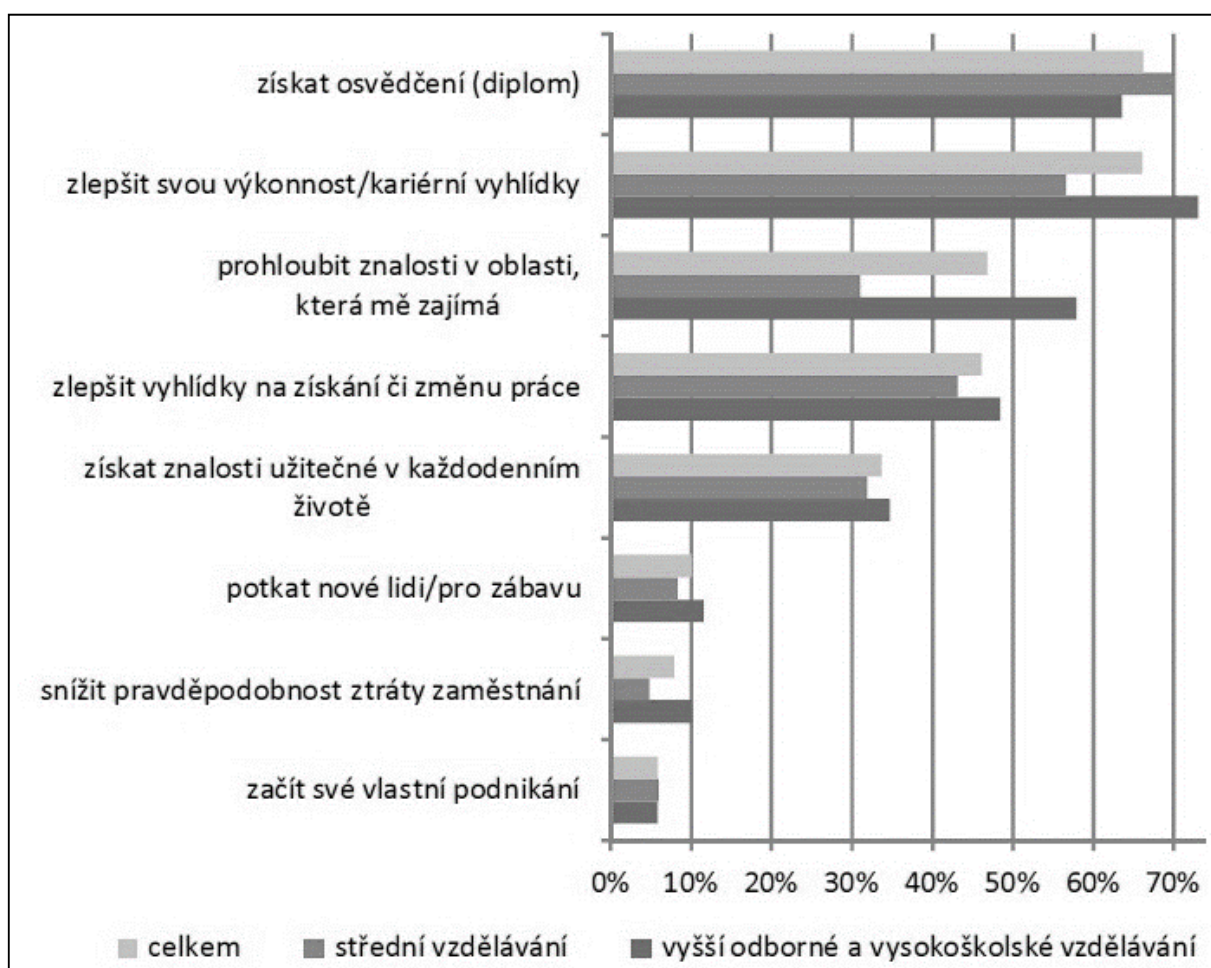
- studenti, kteří se orientují na cíl – u této kategorie studentů začíná další vzdělávání nejdříve uvědoměním si vlastních potřeb a zájmů. Pokud se objeví nějaká potřeba či zájem, tito studenti ji uspokojí při navštěvování kurzů, čtení knížek apod.
- studenti, kteří se orientují na aktivitu – vyhledávají vzdělávání dospělých, teprve když na ně jejich potřeby a problémy vyvíjejí neúměrný tlak. Hledají především

společenský kontakt a volba jejich aktivit je založena na množství a typu sociálního kontaktu, který se nabízí.

- studenti, kteří se orientují na vzdělávání – vyhledávají znalosti pro své vlastní zájmy. Bývají horlivými čtenáři, rádi se zapojují do skupin a organizací ze vzdělávacích důvodů. Vybírají si pečlivě pracovní a volnočasové aktivity na základě toho, v jaké míře jim toto může pomoci v myšlenkovém růstu (Knowles, Holton a Swanson, 2005, s. 55).

Konkrétní motivy zkoumala čtená šetření, která proběhla v České republice v minulých letech. Rabušicová, Rabušic a kol. (2008, s. 50) ve svém výzkumném šetření došli k výsledku, že převážná většina respondentů uvedla jako důvody dalšího vzdělávání pracovní kontext, v 53 % případů byla uvedena snaha o zlepšení možnosti pracovního uplatnění a 17 % respondentů uvedlo hlavním motivem požadavek zaměstnavatele. Z dalších motivů převážila touha po osobním rozvoji, která byla uvedena ve 23 % případech.

Český statistický úřad (2012, s. 11) ve svém výzkumu Vzdělávání dospělých v číslech poukázal na to, že dospělí studenti účastníci se formálního vzdělávání očekávají především získání osvědčení/diplomu. Tento motiv uváděli především studenti terciárního stupně vzdělávání. Studenti středního vzdělávání ovšem uváděli jako hlavní motiv zlepšení vlastní výkonnosti/kariérní vyhlídky. Stejně jako v předchozím výzkumném šetření se ukázalo, že významným motivem pro vzdělávání dospělých je pracovní motivace. Pracovní motivace byla zjištěna sloučením motivu zlepšení vlastní výkonnosti/kariérní vyhlídky a vyhlídek na získání/změnu práce. Bližší informace o jednotlivých motivech ukazuje graf 3.



Graf 3: Důvody účasti na formálním vzdělávání podle dosaženého stupně vzdělání (Český statistický úřad, 2012, s. 11)

Projekt týmu Rabušicová, Rabušic také přináší údaje o příčinách, které ovlivnily respondenty v nepokračování ve formálním vzdělávání přímo po ukončení střední školy. Nejčastějšími důvody bylo dosažení dostatečného vzdělání (27,5 %), touha pracovat (22,9 %) a finanční důvody, které donutily respondenty zapojit se do pracovního procesu (16,4 %) (Rabušicová, Rabušic a kol., 2008, s. 51).

Norští výzkumníci Marianne Daehlen a Odd Bjorn Ure se zaměřili na motivaci dospělých pro vstup do formálního vzdělávání v rámci projektu Lifelong Learning 2010. Výsledkem bylo zjištění, že dospělí s nízkou kvalifikací (ISCED 2, 3 a 4) jsou ovládáni především vnějšími motivačními faktory, jako jsou lepší vyhlídky na získání práce nebo seznámení se s novými lidmi. Naopak dospělí s vyšší kvalifikací (na terciární úrovni) jsou motivováni spíše vnitřní motivací, jako je zájem o obor nebo snaha přispět do života místní komunity (Daehlen, Ure, 2009, s. 673).

3.2 Bariéry vzdělávání dospělých

Na jedné straně stojí motivační faktory, které nás vedou směrem vpřed a nutí nás uspokojit své potřeby, na protilehlé straně pak existují faktory, které nás brzdí a nutí nás při našem rozhodování pochybovat. Jsou to bariéry, které jsou překážkou ve směřování k vytyčenému cíli, brání nám k uspokojení vzdělávacích a jiných potřeb. Bariéry jsou další okolnosti, které ovlivňují účast, eventuálně neúčast na dalším vzdělávání.

Cross (1981, s. 98) klasifikuje bariéry vzdělávání dospělých do tří dimenzí. První jsou bariéry situační, které souvisejí s aktuální životní situací dospělého (např. kulturní hodnota ve vztahu ke vzdělání, vliv rodinného a sociálního prostředí, finanční situace). Další jsou bariéry institucionální v podobě praktik a postupů, které dospělého odrazují od participace (např. špatná dostupnost místa konání, nevhodná doba konání, nedostatek informací o vzdělávacích programech). A za třetí jsou to bariéry osobnostní, které se vztahují k psychologickým faktorům osobnosti dospělého (např. věk, nízké sebevědomí, nedostatek motivace či špatné předchozí zkušenosti ze školního vzdělávání).

Rabušicová a Rabušic a kol. (2008, s. 105) kategorizují bariéry na dvě skupiny, a to na vnější a vnitřní. Vnějšími bariérami je nedostatek vnějších podnětů ke vzdělávání, jsou to chybějící finance, nízká prestiž vzdělávání nebo nedostatečná podpora ze strany organizací. Autoři dále zmiňují institucionální vnější bariéry, jako je nevyhovující rozvrh nebo nedostatek přijatelných vzdělávacích programů a nedostatečná informační základna. V případě, že dospělý nemá přístup k internetu, bude se velmi obtížně orientovat ve vzdělávací nabídce. Vnitřní bariéry závisí na zkušenostech dospělého, na jeho přesvědčení a zájmu o osobní rozvoj. Jsou to především špatné zkušenosti z předchozího vzdělávání, přesvědčení o dostatečných znalostech potřebných pro výkon povolání, strach z neúspěchu a nedostatečná motivace.

Barták (2003, s 21-23) shrnuje hlavní skupiny bariér vzdělávání dospělých takto:

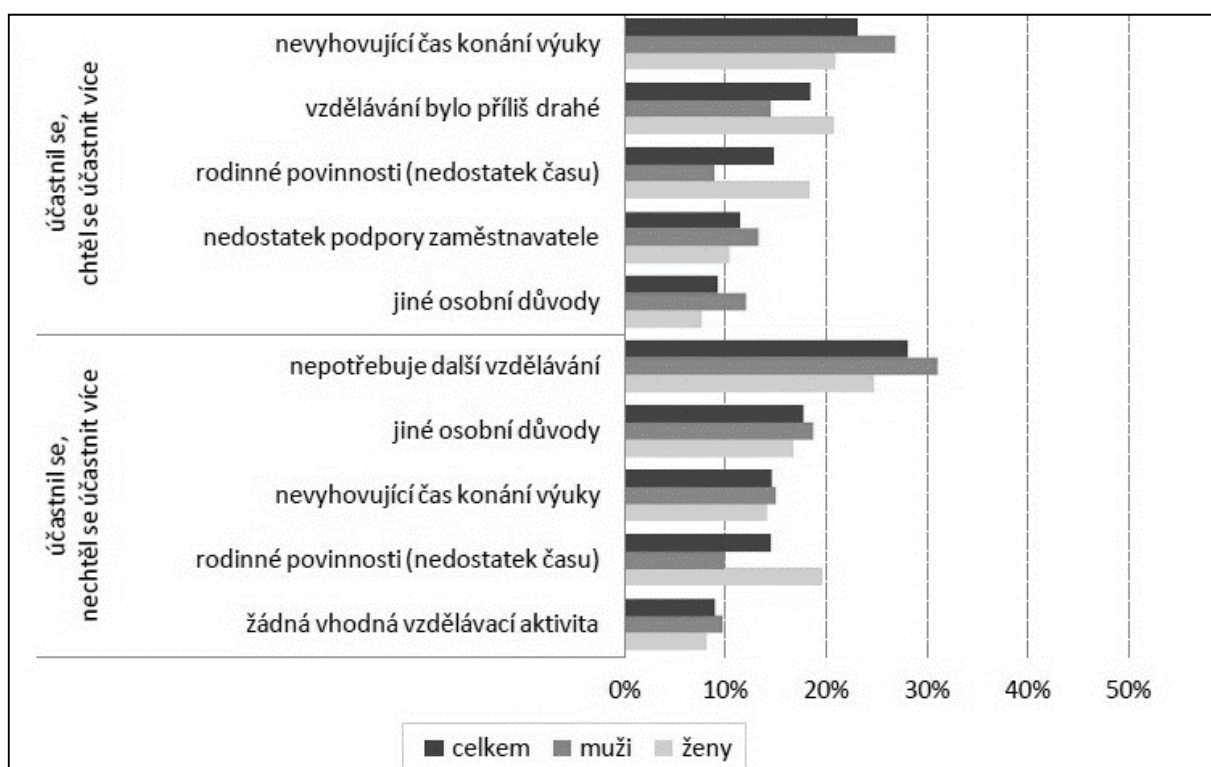
- percepční bariéry – brání vnímat podstatu problému a získávání nezbytných informací, např. neschopnost vidět problém z různých hledisek nebo nevyužívání všech smyslových podnětů
- bariéry kultury a pracovního prostředí – dospělý člověk na rozdíl od dítěte nepoužívá přirozené instinkty a podřizuje svůj život společenskému prostředí

- intelektuální a výrazové bariéry – vycházejí z nedostatečného intelektu a velmi často jsou doprovázeny použitím „nesprávného jazyka“, kdy dospělý složitě vysvětluje jednoduché záležitosti či abstraktně konkrétní problémy
- emoční bariéry – citové překážky volného, nespoutaného myšlení, cítěného sdělování a jednání.

Ve výše uvedeném textu se nejedná o kompletní přehled všech vyskytujících se bariér. Jde spíše o ilustrativní přehled hlavních názorů na tuto problematiku. Některé z uváděných teorií se prolínají a nelze jednoduše vymezit jednotlivé sféry překážek při účasti dospělého na dalším vzdělávání.

Bariéry ve vzdělávání se staly tématem různých výzkumných šetření. Z šetření, které provedla společnost Donath-Burson-Marsteller formou tematických diskuzních skupin, vyplynulo, že nejčastěji vyskytující se bariéry jsou tyto: finanční a časová náročnost, nedostatek motivace, nízká informovanost a nedůvěra v efektivnost dalšího vzdělávání během hledání práce, popř. nižší sebevědomí u starších lidí. Výsledky v tomto výzkumu byly zjišťovány rozhovory s respondenty, a proto autoři neuvádějí přesná procenta u jednotlivých odpovědí (Donath-Burson-Marsteller, 2009, s. 8).

Výzkumné dotazníkové šetření Adult Education Survey z roku 2011 se zabývalo mimo jiné i překážkami ve studiu a rozdělilo respondenty na ty, kteří se účastní a neúčastní formálního vzdělávání, aby zjistili přesnější výsledky ohledně bariér ve vzdělávání dospělých. Dospělí, kteří se vzdělávali a přáli si pokračovat ve vzdělávání, uváděli na prvním místě nevhodný čas konání výuky, následovala finanční náročnost studia a plnění rodinných povinností spojených s nedostatkem času. Dospělí, kteří se dalšího vzdělávání aktivně účastnili, ale již dále nemají zájem o další vzdělávací aktivity, uváděli jako hlavní důvod, že další vzdělávání již nepotřebují, a dále jiné osobní důvody. Často jim také nevyhovoval čas výuky. Ženy a muži se mírně lišili v odpovědích, v obou skupinách ženy uváděly jako překážku ve vzdělávání rodinné povinnosti a s tím spojený nedostatek času. Tento výzkum sloučil účastníky formálního a neformálního vzdělávání dohromady. (Český statistický úřad, 2013, s. 138). Více o jednotlivých typech odpovědí vypoví graf 4:



Graf 4: Nejčastější bariéry ve vzdělávání dospělých (Český statistický úřad, 2013, s. 138)

Pro srovnání uvádím i výsledky výzkumu Lifelong earning: citizens views, který proběhl v roce 2003 v 15 státech EU. Tento výzkum shrnul hlavní faktory, které brání dospělým v dalším vzdělávání, takto: 21 % respondentů cítí nedostatek času z rodinných důvodů, 19 % udává pracovní důvody a 16 % není ochotno se vzdát svého volného času, 14 % pociťuje neochotu znovu se vzdělávat a 13 % se považuje za příliš staré (CEDEFOP, 2003, s. 20).

Pokud rozpoznáme a dokážeme charakterizovat překážky, které má v cestě dospělý na cestě za poznáním, jsme na cestě k pochopení příčin těchto překážek. Díky identifikaci a pochopení lze pracovat na oslabování eventuálně na jejich odstranění.

4 Empirické šetření - Motivace dospělých k formálnímu vzdělávání

Poslední část mé bakalářské práce představuje vlastní šetření motivace dospělých k formálnímu vzdělávání. Pro toto šetření jsem si vybrala studenty kombinovaného studia na Vysoké škole technické a ekonomické v Českých Budějovicích (dále jen „VŠTE“). Jedná se o veřejnou vysokou školu neuniverzitního typu, která je součástí soustavy vysokých škol České republiky. Škola byla založena v roce 2006 a od počátku své historie se zaměřuje na profesní orientaci svých absolventů převážně s technickým zaměřením. Pro studijní obory v kombinované formě studia vysoká škola nabízí výuku pouze o víkendech formou tutoriálů, zápočty a zkoušky se konají také pouze o víkendech. To je žádané u většiny pracujících, protože jim studijní program nezasahuje do rozvrhu pracovního týdne (VŠTE, 2016).

Aktuálně VŠTE nabízí bakalářské programy v kombinované formě studia v těchto oborech: ekonomika podniku, pozemní stavby, technologie dopravy a přepravy. Magisterské studijní programy v kombinované formě nabízí v oborech konstrukce staveb a logistické technologie. K datu 20. 1. 2016 měla VŠTE 1643 studentů v kombinované formě bakalářských programů a 149 studentů v kombinované formě magisterských programů. Přesné počty studentů podle jednotlivých oborů a semestrů objasní následující tabulka:

Bakalářské studijní obory v kombinované formě													
Obor	1. semestr	2. semestr	3. semestr	4. semestr	5. semestr	6. semestr	7. semestr	8. semestr	9. semestr	10. semestr	11. semestr	12. semestr	CELKEM
Ekonomika podniku	299	1	223	1	236	6	155	3	28	2	4		958
Technologie dopravy a přepravy	163		109		72	1	29						374
Stavební management			67		72	2	58	2	24	8		1	234
Pozemní stavby	77												77
													1643
Magisterské studijní obory v kombinované formě													
Obor	1. s	2. s	3. s										CELKEM
Logistické technologie	62		46										108
Konstrukce staveb	41												41
													149

Tabulka 5: počty studentů podle jednotlivých oborů

(VŠTE, 2016)

Tato vysoká škola získala za svou krátkou dobu existence několik ocenění a certifikátů. Mimo jiné VŠTE získala DS Label a ECTS Label od Evropské komise, díky nimž si mohou absolventi této školy nechat uznat předměty na jiných vysokých školách v České republice i v zahraničí (VŠTE, 2016).

4.1 Cíle a hypotézy

Při návratu do formálního systému vzdělávání má každý člověk svoji osobní motivaci, která ho vede k tomuto rozhodnutí. Neopomenutelnou složkou opětovného vstupu do vzdělávacího procesu jsou i bariéry, kterým musí dospělý člověk čelit. Cílem dotazníkového šetření je zjistit, jakými motivy jsou dospělí vedeni k návratu do formálního vzdělávacího systému a s jakými překážkami se setkávají při studiu. Dílčím cílem bude zjistit, zda lze vypozařovat souvislost mezi vzdáleností bydliště od školy a pocitem nedostatku času, který by byl objektivní příčinou časové zaneprázdněnosti. Na základě formulovaných cílů byly stanoveny následující hypotézy:

H1: Motivace vycházející z pracovního života se u dospělých vyskytuje častěji než přání osobního rozvoje.

Tato hypotéza vychází z výsledků výzkumu Vzdělávání dospělých v různých fázích životního cyklu: priority, příležitosti a možnosti rozvoje, který podrobně popisují v kapitole 3. Tento výzkum se zaměřil mimo jiné na konkrétní druhy motivace, kterou uvádějí dospělí. Zlepšení vlastního pracovní uplatnění bylo zjištěno u 53 % respondentů. Přání osobního rozvoje bylo uvedeno u 23 % respondentů. Třetí nejčastější důvod pro opětný vstup do formálního vzdělávání byl požadavek od zaměstnavatele; ten se vyskytoval u 17 % respondentů. Pokud sečteme motiv zlepšení vlastního pracovní uplatnění a požadavek zaměstnavatele, dojdeme k závěru, že 70 % respondentů uvádí motivy s pracovním kontextem (Rabušicová, Rabušic a kol., 2008, s. 50).

H2: Hlavní motivy účastníků formálního vzdělávání jsou determinovány jejich věkem.

Motivy jednotlivých skupin lidí se liší, motivační rozdíly se mohou posuzovat dle věku, pohlaví, socioekonomického statusu, dosaženého vzdělání atd. Motivy ke vzdělávání se formují postupně již od dětského věku a mohou se v dospělosti měnit v závislosti na aktuální životní situaci a společenském postavení (Beneš, 2008, s. 84). Výše uvedený výzkum (Rabušicová, Rabušic a kol., 2008, s. 50) prokázal, že starší dospělí jsou více motivováni osobním rozvojem než mladší věkové kategorie. Starší účastníci formálního vzdělávání již nemají tak vysoké pracovní ambice jako v mladším věku, protože již dosáhli určitého pracovního postavení a vzdělávání posuzují jako možnost udržení tempa doby. Hypotézu budu statisticky testovat a ověřovat jako vliv věku na hlavní motivy respondentů při formálním vzdělávání.

H3: Nejčastější překážkou během vlastního studia je nedostatek času.

Dospělí účastníci vzdělávání jsou ovlivněni vnějšími tlaky, které pramení z nedostatku času zapříčiněným studijními, rodinnými a pracovními obtížemi (Barták, 2003, s. 19). Zároveň byla tato hypotéza utvořena i na základě výsledků dotazníkového šetření Formální vzdělávání v ČR (Kuchař, 2008), kdy 68 % respondentů, studujících na terciární úrovni, uvedlo jako hlavní problémovou oblast ve vlastním studiu nedostatek času na studium. U této hypotézy se pokusím najít spojitost mezi vzdáleností školy od bydliště s vnímáním nedostatku času. Čas strávený na cestě při dojíždění do školy by byla objektivní příčina pocitu nedostatku času.

4.2 Metodika šetření

Šetření se uskutečnilo metodou dotazování ve formě standardizovaného dotazníku. Technika dotazníků patří mezi efektivní metody, kdy lze využít velký počet respondentů při relativně malých nákladech (Disman, 2008, s. 141). Není nutné mít tazatele v terénu a výhodou je vysoká formální shodnost podnětové situace. Současně je potlačen tzv. „interviewer bias“, kdy respondent touží po zapůsobení na osobnost tazatele, což bývá nežádoucí. Pro dotazování jsem zvolila písemnou formu, konkrétně anketu. Respondenti zůstali zcela v anonymitě. Žádost o vyplnění dotazníku byla umístěna v informační systému VŠTE s odkazem na externí stránku. Respondenti tak mají vyšší pocit anonymity než u osobního rozhovoru a zároveň on-line dotazník je považován za zábavnější a zajímavější než rozhovor (Reichel, 2009, s. 121). Zvolením této techniky bylo možné oslovit poměrně velký počet respondentů a získat tak potřebné množství dat.

Anketa byla sestavena pro účely této práce a skládá se ze třinácti otázek. Z této série otázek je pět identifikačních, které zjišťují sociodemografické proměnné (pohlaví, věk, nejvyšší ukončené vzdělání, socio-ekonomické postavení a vzdálenost dojíždění). Dále je zde jedna otázka filtrační, kdy respondenti, kteří nepocitují žádné překážky při studiu, nevyplnili celý dotazník. Zbývajících sedm otázek je specifických, které jsou zaměřeny na zjištění hlavního cíle výzkumného šetření. Jednotlivé otázky ankety byly zvoleny tak, aby byly pro respondenty v co nejsrozumitelnější formě a zároveň co možná nejpřesněji pokryly sledované

charakteristiky a také proměnné v hypotézách. Při tvorbě dotazníků jsem využila čtyřstupňové škály, která nenabízí prostřední možnost „nevím/něco mezi“. Prostřední odpověď nemá příliš vypovídající hodnotu, a pokud tato možnost chybí, je respondent donucen více přemýšlet. Škály byly následující: rozhodně ano, spíše ano, spíše ne, rozhodně ne.

V termínu od 1. do 5. 2. 2016 proběhl předvýzkum na zkušebním vzorku 8 respondentů. Cílem tohoto předvýzkumu bylo zjistit konzistenci v pochopení kladených otázek, validitu a reliabilitu výzkumného nástroje. Na základě odpovědí z předvýzkumu byl drobně rozšířen výčet možných odpovědí u několika otázek. Vlastní dotazníkové šetření bylo provedeno v termínu od 8. do 24. 2. 2016. Anketa byla přístupná v on-line verzi v aplikaci Google dokumenty pro tvorbu elektronických formulářů. V tomto období byla uveřejněna žádost o vyplnění ankety na úvodní stránce informačního systému VŠTE s odkazem externí stránky ve výše zmíněné aplikaci. Celkem bylo získáno 104 vyplněných dotazníků; 2 z nich nebyly vyplněny kompletně a byly vyřazeny. K vyhodnocení bylo tedy použito 102 kusů správně vyplněných dotazníků.

Kritériem účasti na mém dotazníkovém šetření bylo, že respondent se vrátil do vzdělávacího systému po minimálně jednorroční přestávce, kdy se věnoval pracovní činnosti. Dotazníková anketa nebyla určena pro studenty, kteří studují zároveň dvě vysoké školy a nikdy se nezapojili do pracovního procesu na plný úvazek.

Operacionalizace pojmů:

Sociodemografické okolnosti – věk, pohlaví, ukončené předešlé vzdělání a současné socio-ekonomické postavení, vzdálenost spojená s dojížděním do školy.

Důvod ke studiu - je tím myšlena entita, která předchází změně jednání. Motiv je předpokládaná příčina jednání, vysvětlující, proč se jedinec chová tak, aby něčeho dosáhl.

Překážka ve studiu – okolnost vyskytující se v realizaci vzdělávání, která brání hladkému průběhu studia. Je to bariéra, která může být způsobena nejrůznějšími faktory.

Kombinovaná forma studia - typ vysokoškolského studia, který zahrnuje prvky jak prezenční formy studia (soustředění), tak distanční formy studia (samostudium). Je využívána především u osob, kteří jsou zaměstnaní nebo zaměstnaní aktivně hledají.

Výzkumný vzorek tvoří studenti konkrétní vysoké školy, která má poměrně krátkou dobu své existence a nabízí pouze několik málo úzce specializovaných studijních oborů, proto

se domnívám, že výsledky není možné uplatnit u celkové populace dospělých v České republice. Získaná data reflektují pouze situaci u konkrétního vzorku respondentů.

4.3 Použité statistické metody

Za účelem vyhodnocení informací získaných dotazníkovým šetřením byly použity především základní statistické metody vhodné pro analýzu kategoriálních dat. Konkrétně se jednalo o jednostupňové třídění dat, přičemž byly stanoveny jednotlivé typy četností (absolutní četnosti, relativní četnosti [v %], dále kumulativní absolutní četnosti, případně relativní kumulativní četnosti [v %]). Pro lepší interpretaci jsou tyto četnosti zachyceny prostřednictvím výsečových, případně sloupcových grafů.

Pro posouzení vzájemných vztahů mezi jednotlivými otázkami bylo provedeno dvoustupňové třídění s cílem získat kontingenční tabulky, které se následně staly východiskem pro testování hypotéz H2 a H3 o homogenitě multinomických rozdělení. Výpočet probíhá dle stejného vzorce jako v případě testu na nezávislost v kontingenční tabulce typu, jen interpretace je odlišná (Anděl, 2003, s. 171-172). Hypotéza H1 byla otestována prostřednictvím asymptotického dvouvýběrového testu na shodu relativních četností. Příprava „umělých“ proměnných pro hypotézu H1 a H3 je popsána v příslušných částech textu. V případě nedostatečného obsazení jednotlivých polí kontingenčních tabulek (porušení předpokladů pro adekvátní použití testu homogenity multinomických rozdělení a testu na nezávislost) byl využit Fisherův faktoriálový (exaktní) test spojený se simulací dosažené hladiny významnosti prostřednictvím bootstrapu.

Výsledky testování hypotéz jsou interpretovány na hladině významnosti $\alpha = 0,05$, tj. s 95 % spolehlivostí. Veškeré potřebné výpočty jsou realizovány prostřednictvím software R 3.2.0 a MS Excel.

4.4 Výsledky šetření

Výsledky jednotlivých otázek ankety jsou převedeny do tabulek a zobrazeny v grafech. Tabulky vyjadřují absolutní, relativní a kumulativní četnosti odpovědí. Grafy přehledně zobrazují dané výsledky. Poté budou zkoumána zvolená tvrzení, která potvrdí nebo vyvrátí hypotézy vyřčené na počátku dotazníkového šetření.

Otázka č. 1: Vaše pohlaví

Ankety se zúčastnilo celkem 102 respondentů. Analyzovaný soubor konkrétně obsahoval 47 žen (46,08 %) a 55 mužů (53,92 %). Tento údaj vypovídá o téměř vyrovnaném zastoupení jednotlivých pohlaví v dotazníkovém šetření.

Tabulka 6: Pohlaví respondenta

Kategorie	Absol. četnosti	Rel. četnosti	Kum. abs. čet.	Kum. rel. čet.
muž	55	53,92 %	55	53,92 %
žena	47	46,08 %	102	100 %

(vlastní zpracování)

Otázka č. 2: Váš věk

Tato otázka měla za cíl zjistit věkové rozložení studentů kombinovaného studia této vysoké školy. Věk je totiž nejdůležitější faktor, který ovlivňuje účast dospělých na formálním vzdělávání. Na základě výsledků analýzy věku respondentů lze k charakteristice analyzovaného souboru respondentů říci následující skutečnosti. Nejtypičtější věkovou kategorií byli respondenti ve věku 20 až 29 let (38,23 %) z celkového počtu 102 respondentů. Druhou nejčetnější kategorií tvořili lidé ve věku 30-39 let (37,26 %). Tyto dvě kategorie výrazně převažovaly nad dalšími věkovými kategoriemi. Respondenti ve věku 40-49 let tvořili 19,61 % a respondenti ve věku 50-59 let tvořili jen 4,9 %. Možnost 60 let a více se v anketě už nevyskytla, proto ji neuvádím ve výsledcích.

Tabulka 7: Věková struktura sledovaných respondentů

Kategorie	Absol. četnosti	Rel. četnosti	Kum. abs. čet.	Kum. rel. čet.
20-29 let	39	38,23 %	39	38,23 %
30-39 let	38	37,26 %	77	75,49 %
40-49 let	20	19,61 %	97	95,1 %
50-59 let	5	4,902 %	102	100 %

(vlastní zpracování)

Otázka č. 3: Před studiem bakalářského oboru jsem úspěšně ukončil/a...

Tato identifikační otázka zjišťovala nejvyšší dosažené vzdělání. Výše dosaženého vzdělání je jedním z dalších faktorů, který ovlivňuje účast na formálním vzdělávání. Na základě četností uvedených v tabulce rozdělení četností je zřejmé, že nejtýpější středoškolské vzdělání činí u respondentů „střední odborné s maturitní zkouškou“ (63,73 %). Druhým nejtýpější vzděláním je gymnaziální vzdělání. K němu se přihlásilo 23 respondentů (22,55 %). Naopak nejméně zastoupenou kategorií je kategorie „vysokou školu“. K této variantě se přihlásili 2 respondenti (1,96 %). Je však sympatické, že se vyskytují jedinci, kteří ukončili úplné vzdělání, a přesto se nadále vzdělávají na terciární úrovni.

Tabulka 8: Dosažené vzdělání před studiem bakalářského oboru

Kategorie	Absol. četnosti	Rel. četnosti	Kum. abs. čet.	Kum. rel. čet.
střední odbornou školu s maturitní zkouškou	65	63,73 %	65	63,73 %
gymnázium	23	22,55 %	88	86,28 %
střední odborné učiliště a poté nástavbové studium s maturitní zkouškou	6	5,88 %	94	92,16 %
vyšší odbornou školu	6	5,88 %	100	98,04 %
vysokou školu	2	1,96 %	102	100 %

(vlastní zpracování)

Otázka č. 4: Jaké je Vaše současné socio-ekonomické postavení?

Mezi zjišťovanými identifikačními údaji bylo i postavení respondentů na trhu práce. Největší zastoupení z pohledu současného socio-ekonomického postavení měla kategorie zaměstnanců. Podíl těchto osob činil plných 73,53 % z celkového počtu 102 respondentů. Druhou nejčastěji zastoupenou kategorií pak byli nezaměstnaní. Jejich podíl na celkové skladbě činil 16,67 %. Pokud jde o podíl samostatně výdělečně činných či majitelů firem, pak ten činil 9,8 % z celkového počtu respondentů. Překvapivě se ankety nezúčastnil žádný rodič na mateřské či rodičovské dovolené a ani žádný starobní či invalidní důchodce.

Tabulka 9: Současné socio-ekonomické postavení

Kategorie	Absol. četnosti	Rel. četnosti	Kum. abs. čet.	Kum. rel. čet.
zaměstnanec v pracovním poměru	75	73,53 %	75	73,53 %
nezaměstnaný	17	16,67 %	92	90,2 %
OSVČ/majitel firmy	10	9,8 %	102	100 %

(vlastní zpracování)

Otázka č. 5: Z jaké vzdálenosti dojíždíte do školy?

Touto otázkou jsem zkoumala, jaké zastoupení studentů mají ve studiu objektivní překážky, které spočívají v časové náročnosti dojíždění do školy. Z výsledků četností analýzy plyne, že nejtypičtější dojezdová vzdálenost je 31 a více kilometrů. Pro tuto kategorii se vyslovilo 60,78 % z celkového počtu 102 respondentů. Druhou nejtypičtější odpovědí pak byla kategorie „bydlím v Českých Budějovicích, nebo v dosahu MHD“. Pomocí ní odpovědělo 29,41 % respondentů.

Tabulka 10: Vzdálenost bydliště od školy

Kategorie	Absol. četnosti	Rel. četnosti	Kum. abs. čet.	Kum. rel. čet.
31 km a více	62	60,78 %	62	60,78 %
bydlím v Českých Budějovicích nebo v dosahu MHD	30	29,41 %	92	90,2 %
do 30 km od školy	10	9,8 %	102	100 %

(vlastní zpracování)

Otázka č. 6: Jaký je Váš důvod pro studium na vysoké škole?

Tato specifická otázka zjišťovala skutečné motivy dospělých, které je vedly k dalšímu studiu na vysoké škole. Tato anketní otázka byla klíčová pro celé dotazníkové šetření, protože pomocí škál zjišťovala, jaké motivy jsou pro účast ve formálním vzdělávání nejvýznamnější. Z ankety vyplynulo, že největším motivem u sledovaného vzorku dospělých je „snaha o

osobní rozvoj“ respondenta. Tento důvod je následován "zájmem o obor", "lepším uplatněním na trhu práce" a "získáním vyššího finančního ohodnocení". Naopak kategorie s největším zastoupením nesouhlasných vyjádření je "požadavek/doporučení zaměstnavatele".

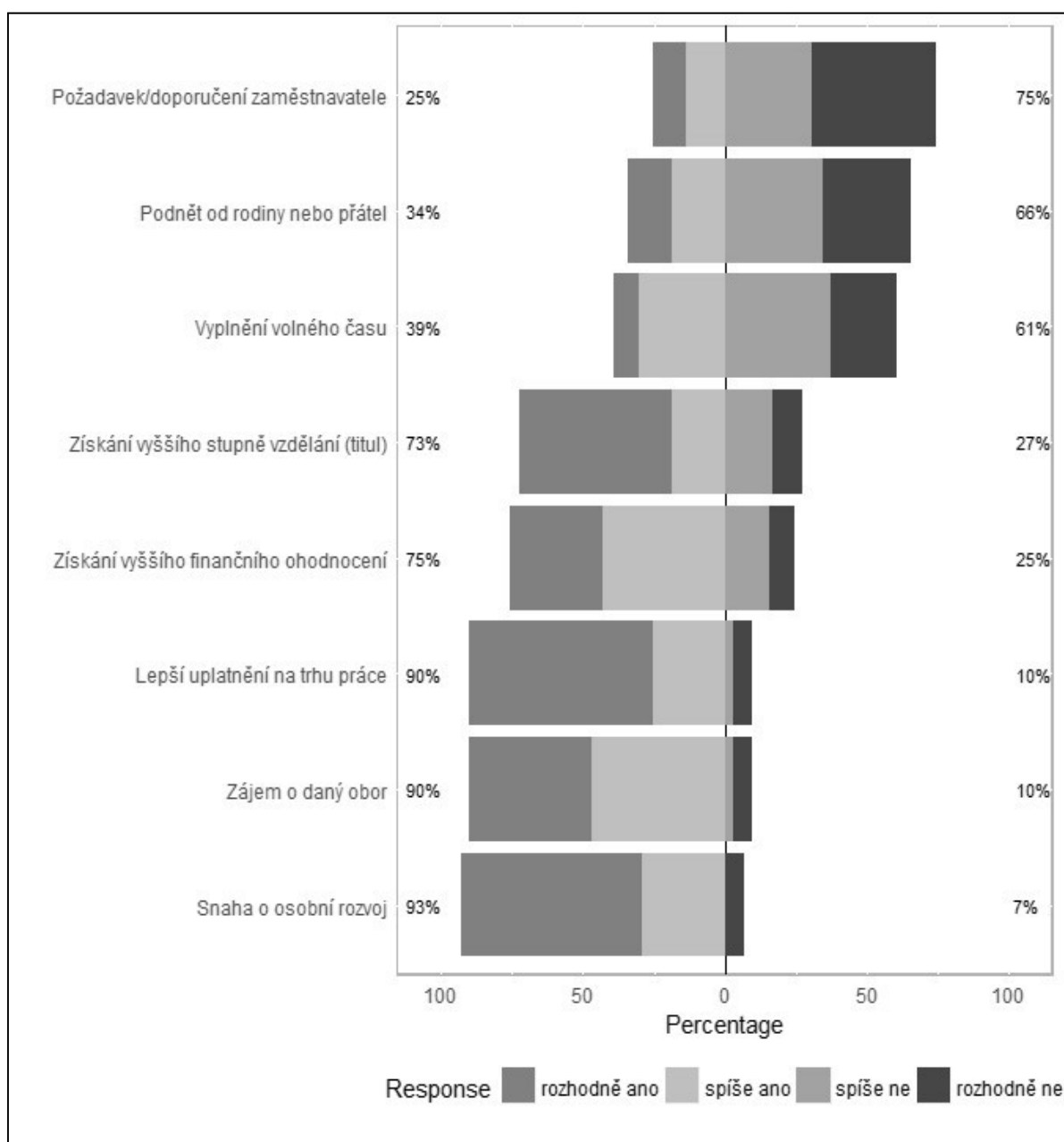
Následující tabulka zachycuje rozdělení zastoupení jednotlivých kategorií 4 bodové škály v baterii otázek 6a až 6h.

Tabulka 11: Důvody ke studiu na VŠ

Důvod	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
Požadavek/doporučení zaměstnavatele	11,76 %	13,73%	30,39 %	44,12 %
Získání vyššího finančního ohodnocení	32,35 %	43,14 %	15,69 %	8,82 %
Získání vyššího stupně vzdělání (titul)	53,92 %	18,63 %	16,67 %	10,78 %
Zájem o daný obor	43,14 %	47,06 %	2,94 %	6,86 %
Podnět od rodiny nebo přátel	15,69 %	18,63 %	34,31 %	31,37 %
Snaha o osobní rozvoj	63,73 %	29,41 %	0 %	6,86 %
Lepší uplatnění na trhu práce	64,71 %	25,49 %	2,94 %	6,86 %
Vyplnění volného času	8,82 %	30,39 %	37,25 %	23,53 %

(vlastní zpracování)

Pro lepší názornost znázorním odpovědi podle zastoupení souhlasných a nesouhlasných odpovědí do následujícího grafu.



Graf 5: Zastoupení jednotlivých motivů ke studiu (vlastní zpracování)

U této otázky jsem zároveň použila třídění dat druhého stupně, abych vyhledala korelace mezi pohlavím respondentů a jejich důvod pro studium na vysoké škole. Na základě četností v níže uvedených kontingenčních tabulkách byl proveden test shody multinomických rozdělení spolu s Fisherovým faktoriálovým testem. Prostřednictvím testu homogenity multinomických rozdělení se podařilo na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ a na základě pozorovaných dat zamítnout nulovou hypotézu ve prospěch alternativní v celkem 7 kategoriích z 8. Lze tedy říci, že vnímání motivace se liší v závislosti na pohlaví u

následujících důvodů: požadavek/doporučení zaměstnavatele, získání vyššího finančního ohodnocení, získání vyššího stupně vzdělání, zájem o daný obor, snaha o osobní rozvoj, lepší uplatnění na trhu práce a vyplnění volného času.

Tabulka 12: Požadavek/doporučení zaměstnavatele vs. pohlaví

	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
žena	3	3	12	29
muž	9	11	19	16

(vlastní zpracování)

Tabulka 13: Získání vyššího finančního ohodnocení vs. pohlaví

	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
žena	5	27	9	6
muž	28	17	7	3

(vlastní zpracování)

Tabulka 14: Získání vyššího stupně vzdělání (titul) vs. pohlaví

	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
žena	21	8	13	5
muž	34	11	4	6

(vlastní zpracování)

Tabulka 15: Zájem o daný obor vs. pohlaví

	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
žena	19	27	1	0
muž	25	21	2	7

(vlastní zpracování)

Tabulka 16: Snaha o osobní rozvoj vs. pohlaví

	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
žena	32	15	0	0
muž	33	15	0	7

(vlastní zpracování)

Tabulka 17: Lepší uplatnění na trhu práce vs. pohlaví

	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
žena	29	15	3	0
muž	37	11	0	7

(vlastní zpracování)

Tabulka 18: Vyplnění volného času vs. pohlaví

	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
žena	4	22	14	7
muž	5	9	24	17

(vlastní zpracování)

U kategorie podnět od rodiny nebo přátel se prostřednictvím testu homogenity multinomických rozdělení nepodařilo na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ a na základě pozorovaných dat zamítnout nulovou hypotézu ve prospěch alternativní. Lze tedy říci, že se vnímání motivace, které je zapříčiněno impulsem od rodiny nebo přátel, neliší v závislosti na pohlaví.

Tabulka 19: Podnět od rodiny nebo přátel vs. pohlaví

	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
žena	7	7	17	16
muž	9	12	18	16

(vlastní zpracování)

Výsledky vyhodnocení této otázky tedy prokázaly, že pohlaví má vliv na motivy dospělých pro jejich studium na vysoké škole. Ženy a muži mají pro své další vzdělávání rozdílnou motivaci.

Otázka č. 7: Je Vámi studovaný obor příbuzný s aktuálním zaměstnáním?

Touto otázkou jsem zjišťovala, v jaké míře je studovaný obor totožný s aktuálním zaměstnáním. Z výsledků ankety vyplynulo, že nejtypičtější odpovědí byla kategorie "rozhodně ano", již zvolilo 46 respondentů (45,5 % z celkového počtu 102 respondentů). Druhou nejtypičtější odpovědí pak byla kategorie "spíše ano", pomocí které se vyslovilo 27,45 % respondentů. Naopak nejméně využívanou odpovědí byla kategorie "rozhodně ne", kterou označilo pouze 7 respondentů. Dá se tedy konstatovat, že většina respondentů zvolila pro svoje studium příbuzný obor se svým zaměstnáním, což je jistě optimální volba k propojení teoretických poznatků s praxí.

Tabulka 20: Příbuznost studovaného oboru s aktuální pracovní náplní respondentů

Kategorie	Absol. četnosti	Rel. četnosti	Kum. abs. čet.	Kum. rel. čet.
rozhodně ano	46	45,1 %	46	45,1 %
spíše ano	28	27,45 %	74	72,55 %
spíše ne	21	20,59 %	95	93,14 %
rozhodně ne	7	6,86 %	102	100 %

(vlastní zpracování)

Otázka č. 8: Z jakého důvodu jste nepokračoval/a ve studiu vysoké školy po střední škole?

V této otázce si museli vybrat respondenti pouze jednu možnost, která vystihovala hlavní důvod a nejvíce odpovídá skutečnosti. Otázka byla zaměřena na zjištění důvodu přímého nepokračování ve studiu na vysoké škole. Na základě provedené četnostní analýzy lze říci, že nejčastěji uváděným důvodem, proč respondent/ka nepokračoval/a ve studiu na VŠ po střední škole, byla představa, že "dosažené vzdělání mi stačilo". Prostřednictvím této kategorie se vyjádřilo celkem 31 respondentů (30,39 % z celkového počtu 102 respondentů).

Druhou nejčastější odpovědí byla kategorie "vysokou školu jsem začal/a studovat, ale nedokončil/a jsem ji". Pomocí této kategorie se vyslovilo 18,63 % respondentů. Třetím nejčastějším důvodem pak byly "finanční důvody, nutnost pracovat". Naopak nejméně zastoupenými důvody byly kategorie "negativní zkušenosti s předchozím studiem" (2,94 %) a "jiné" (2,94 %). V kategorii „jiné“ 2 respondenti uvedli odpověď, že dali přednost cestování a 1 respondent uvedl, že dostal pracovní nabídku snů, pro kterou nebylo vyžadováno žádné vzdělání.

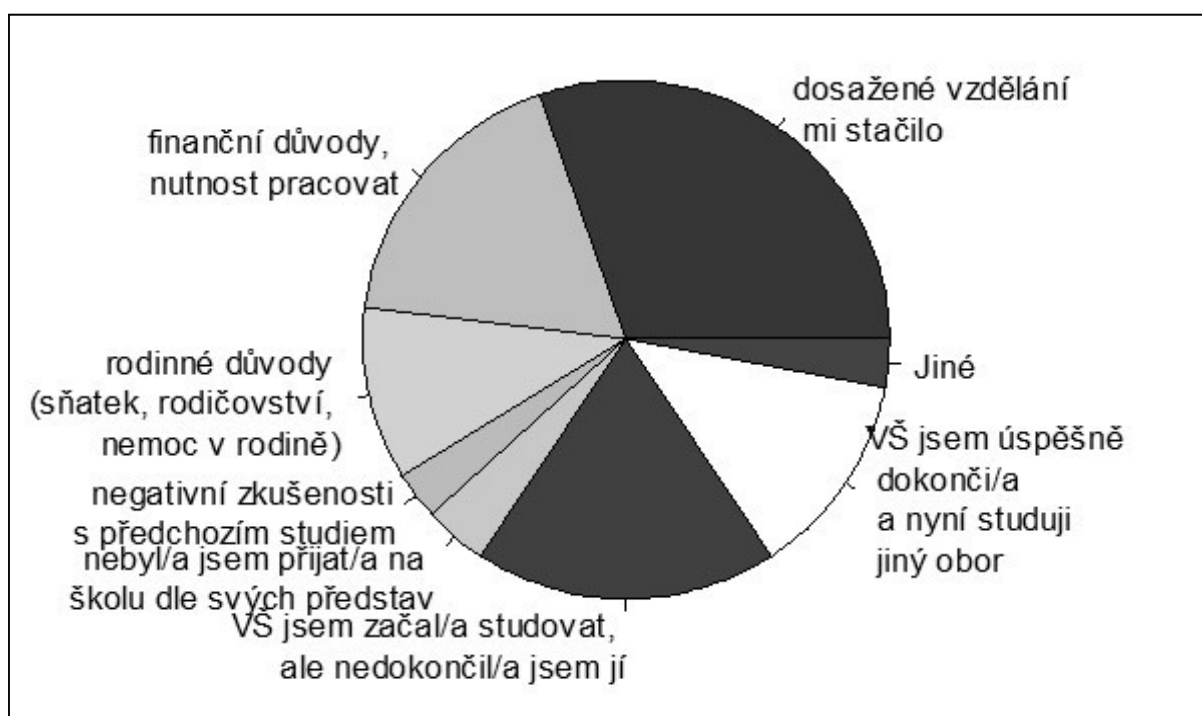
Ve druhé fázi vyhodnocování této otázky jsem se zaměřila na nejčastěji uváděnou odpověď, že dosažené vzdělání respondentovi stačilo. Zajímalo mě, jaká je četnost pohlaví u této odpovědi. Zjištěním bylo, že tuto možnost, která popisovala jejich hlavní důvod pro nepokračování ve studiu na vysoké škole, zvolilo 18 mužů a 13 žen. To by se dalo vysvětlit rozdílným pojetím sebevědomí u žen a mužů.

Pro srovnání uvádím u této otázky údaje z výzkumného šetření provedeného týmem Rabušicová, Rabušic a kol. (2008, s. 51), ohledně překážek v přímém nepokračování ve formálním studiu: nejčastějším důvodem (27,5 %) byla odpověď „*dosáhl jsem dostatečného vzdělání*“. Na druhém místě (22,9 %) se umístilo „*chtěl/a jsem začít pracovat*“ a následovala odpověď (16,3 %) „*musel/a jsem pracovat*“.

Tabulka 21: Důvody nepokračování ve studiu vysoké školy po střední škole

Kategorie	Absol. četnosti	Rel. četnosti	Kum. abs. čet.	Kum. rel. čet.
dosažené vzdělání mi stačilo	31	30,39 %	31	30,39 %
VŠ jsem začal/a studovat, ale nedokončil/a jsem jí	19	18,63 %	50	49,02 %
finanční důvody, nutnost pracovat	18	17,65 %	68	66,67 %
VŠ jsem úspěšně dokončil/a, a nyní studuji jiný obor	13	12,74 %	81	79,41 %
rodinné důvody (sňatek, rodičovství, nemoc v rodině)	11	10,78 %	92	90,2 %
nebyl/a jsem přijat/a na školu dle svých představ	4	3,92 %	96	94,12 %
negativní zkušenosti s předchozím studiem	3	2,94 %	99	97,06 %
jiné	3	2,94 %	102	100 %

(vlastní zpracování)



Graf 6: Zastoupení jednotlivých důvodů pro nepokračování ve studiu po střední škole (vlastní zpracování).

Otázka č. 9: Pociťujete překážky ve studiu, které Vám brání podávat výkon dle Vašich představ

Tato filtrační otázka zjišťovala, zda respondent cítí překážky ve studiu. V závislosti na typu odpovědi došlo k větvení dotazníku: jednotlivé skupiny respondentů nepokračovaly ve vyplňování stejným postupem. Kdo odpověděl, že nepociťuje žádné překážky, pokračoval v anketě otázkou č. 12. Pro ostatní byla připravena sada doplňujících 2 otázek.

Většina respondentů (79,41 % z celkového počtu 102 respondentů) pociťuje překážky ve studiu, které jim brání podávat výkon dle jejich vlastních představ. Pouze 21 respondentů se na danou otázku vyjádřilo negativně.

Tabulka 22: Pociťování překážek ve studiu, které brání podávat výkon dle vlastních představ.

Kategorie	Absol. četnosti	Rel. četnosti	Kum. abs. čet.	Kum. rel. čet.
ano	81	79,41 %	81	79,41 %
ne	21	20,59 %	102	100 %

(vlastní zpracování)

Tuto otázku jsem dále analyzovala a zaměřila jsem se na to, zda muži a ženy odpovídají na tuto otázku stejně. Z 81 kladných odpovědí patřilo 37 mužům a 44 ženám. Z výsledků je tedy patrné, že ženy pocítují překážky ve studiu častěji než muži. Vysvětlením může být, že ženy mají více povinností vyplývajících z mateřské role a povinností spojené s každodenním chodem domácnosti (Český statistický úřad, 2013, s. 137)

Otázka č. 10: Co vnímáte jako překážku při Vašem studiu?

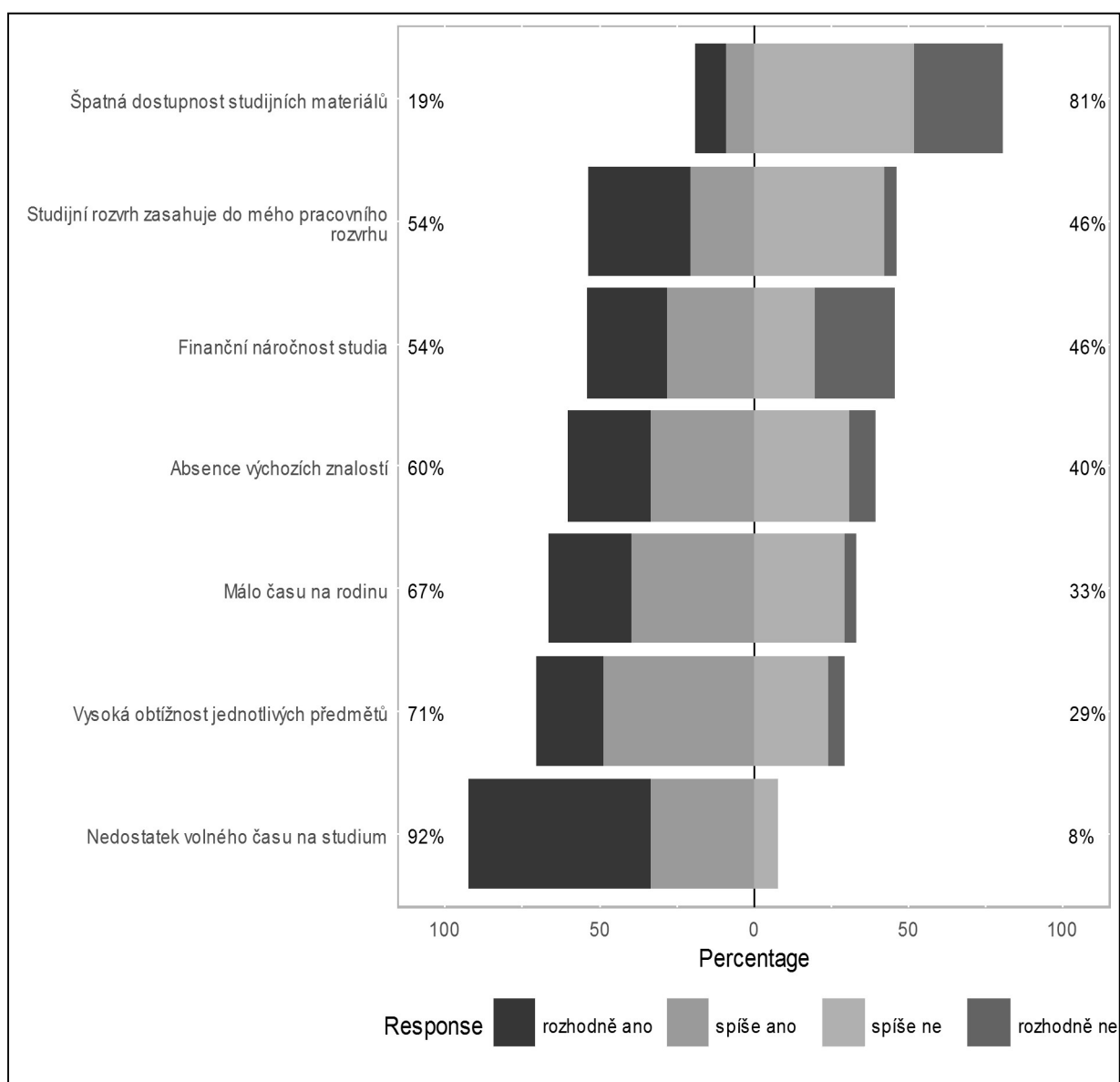
Na otázku číslo 10 odpovídali pouze respondenti, kteří uvedli v předchozí otázce, že pocítují nějaké překážky při studiu. Tato otázka zjišťovala, jaké překážky a v jaké intenzitě dospělí při vlastním studiu na vysoké škole překonávají. Přesto, že se překážky vyskytují, výsledné hodnoty ve většině případů nepřekračují 50 %. Z níže uvedené tabulky zachycující procentuální zastoupení jednotlivých kategorií čtyřbodové škály pro baterii otázek 10a až 10g plyne, že za "největší" překážku studia respondenti považují "Nedostatek volného času na studium". Pomocí kategorií "rozhodně ano" a "spíše ano" se vyslovilo celkem 92,12 (58,97 +33,33 %) respondentů z celkového počtu. Za druhou nejčastěji uváděnou překážku pak respondenti považují "Vysokou obtížnost jednotlivých předmětů". Zde se vyslovilo 21,79 % pomocí kategorie "rozhodně ano" a 48,72 % respondentů prostřednictvím kategorie "spíše ano". Naopak za "nejmenší" překážku studia považují dotázaní "Špatnou dostupnost studijních materiálů". V tomto případě se vyslovilo 51,9 % respondentů prostřednictvím kategorie "spíše ne" a 29,11 % respondentů prostřednictvím kategorie "rozhodně ne".

Tabulka 23: Typy překážek při studiu.

Typ překážky	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
Finanční náročnost studia	25,93 %	28,4 %	19,75 %	25,93 %
Studijní rozvrh zasahuje do mého pracovního rozvrhu	33,33 %	20,51 %	42,31 %	3,84 %
Málo času na rodinu	26,92 %	39,74 %	29,49 %	3,84 %
Vysoká obtížnost jednotlivých předmětů	21,79 %	48,72 %	24,36 %	5,12 %
Absence výchozích znalostí	26,92 %	33,33 %	30,77 %	8,97 %
Nedostatek volného času na studium	58,97 %	33,33 %	7,69 %	0 %
Špatná dostupnost studijních materiálů	10,13 %	8,86 %	51,9 %	29,11 %

(vlastní zpracování)

Pro lepší názornost jsou opět odpovědi znázorněny podle zastoupení souhlasných a nesouhlasných odpovědí do následujícího grafu.



Graf 7: Zastoupení jednotlivých odpovědí na otázku týkající se překážek ve studiu (vlastní zpracování).

Odpovědi na tuto otázku jsem se snažila dát do souvislosti s pohlavím respondentů a zjistit, zda je možné najít určité charakteristické odpovědi pro muže a ženy. U jednotlivých překážek ve studiu bylo vždy zhruba stejné zastoupení oba skupin respondentů. Nelze tedy říci, že by muži a ženy vnímali překážky během vlastního studia rozdílně.

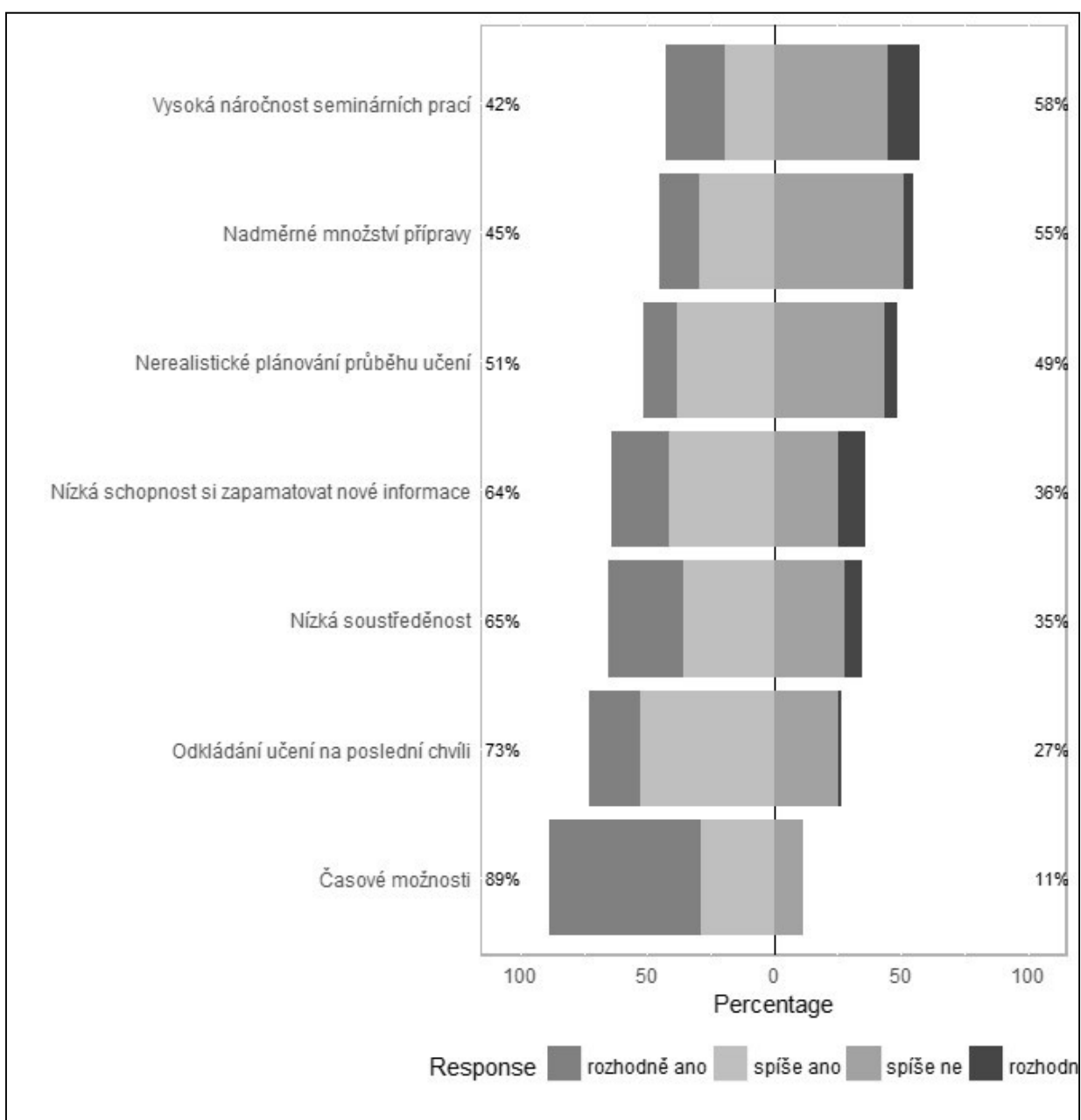
Otázka č. 11: Jaké pociťujete překážky v přípravě na jednotlivé zkoušky?

Tato otázka zjišťovala překážky v individuální přípravě k jednotlivým zkouškám a byla zde opět využita čtyřbodová škála. Z výsledků této anketní otázky plyne, že za největší překážku v přípravě na jednotlivé zkoušky respondenti považují "Časové možnosti". Pomocí kategorií "rozhodně ano" a "spíše ano" se v tomto případě vyslovilo celkem 78,75 % (60 + 28,75 %) respondentů z celkového počtu. Za druhou nejčastěji uváděnou překážku v přípravě na zkoušku pak respondenti považují "Odkládání učení na poslední chvíli". Zde se vyslovilo 20,51 % pomocí kategorie "rozhodně ano" a 52,56 % respondentů prostřednictvím kategorie "spíše ano". Naopak za relativně menší překážku v přípravě na zkoušku považují dotázaní "vysokou náročnost seminárních prací". V tomto případě se vyslovilo 44,87 % respondentů prostřednictvím kategorie "spíše ne" a 12,82 % respondentů prostřednictvím kategorie "rozhodně ne". Celková situace vnímání jednotlivých překážek v přípravě na zkoušku je opět zachycena pro lepší názornost na následujícím grafu. Jednotlivé položky jsou seřazeny tak, aby byla patrná jejich závažnost, tak jak je vnímána respondenty.

Tabulka 24: Překážky při přípravě na jednotlivé zkoušky.

Překážky	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
Odkládání učení na poslední chvíli	20,51 %	52,56 %	25,64 %	1,28 %
Nerealistické plánování průběhu učení	12,82 %	38,46 %	43,59 %	5,13 %
Nadměrné množství přípravy	15,38 %	29,49 %	51,28 %	3,85 %
Vysoká náročnost seminárních prací	23,08 %	19,23 %	44,87 %	12,82 %
Nízká soustředěnost	29,49 %	35,9 %	28,21 %	6,41 %
Nízká schopnost si zapamatovat nové informace	23,08 %	41,03 %	25,64 %	10,26 %
Časové možnosti	60 %	28,75 %	11,25 %	0 %

(vlastní zpracování)



Graf 8: Zastoupení odpovědí na otázku týkající se překážek při přípravě na jednotlivé zkoušky (vlastní zpracování)

Respondenti nejčastěji uváděli jako problematickou oblast své časové možnosti při přípravě na jednotlivé zkoušky. Tuto odpověď jsem dále analyzovala a vyhledala četnost odpovědí u mužů a žen. Ženy uvedly ve svých odpovědích, že nejvíce je tíží časové možnosti (celkem 35 souhlasných odpovědí) a nízká schopnost si zapamatovat nové informace (celkem 26 souhlasných odpovědí). U mužů je také nejvíce problematická oblast časových možností

(celkem 45 souhlasných odpovědí) a odkládání učení na poslední chvíli (celkem 18 souhlasných odpovědí).

Otázka č. 12: Co očekáváte od Vašeho studia?

Tato specifická otázka byla opět určena pro všechny respondenty a zjišťovala očekávání respondentů od vlastního studia. Zde byla možnost vybrat více než 1 odpověď. Z výsledků ankety plyne, že jako nejtypičtější odpověď na otázku "Co očekáváte od Vašeho studia?" respondenti využili kategorii "kariérní postup: finanční ohodnocení". Tato odpověď se objevila celkem 150x (24,51 % z celkového počtu 612 odpovědí). Druhou nejčastější kategorií byla kategorie "vyšší kvalifikační stupeň" (23,37 % z celkového počtu 612 odpovědí). 101x (16,5 % z celkového počtu 612 odpovědí) se vyskytla odpověď "nové znalosti". Nejméně využívanou kategorií byla kategorie "jiné", kterou nevybral k odpovědi žádný z respondentů.

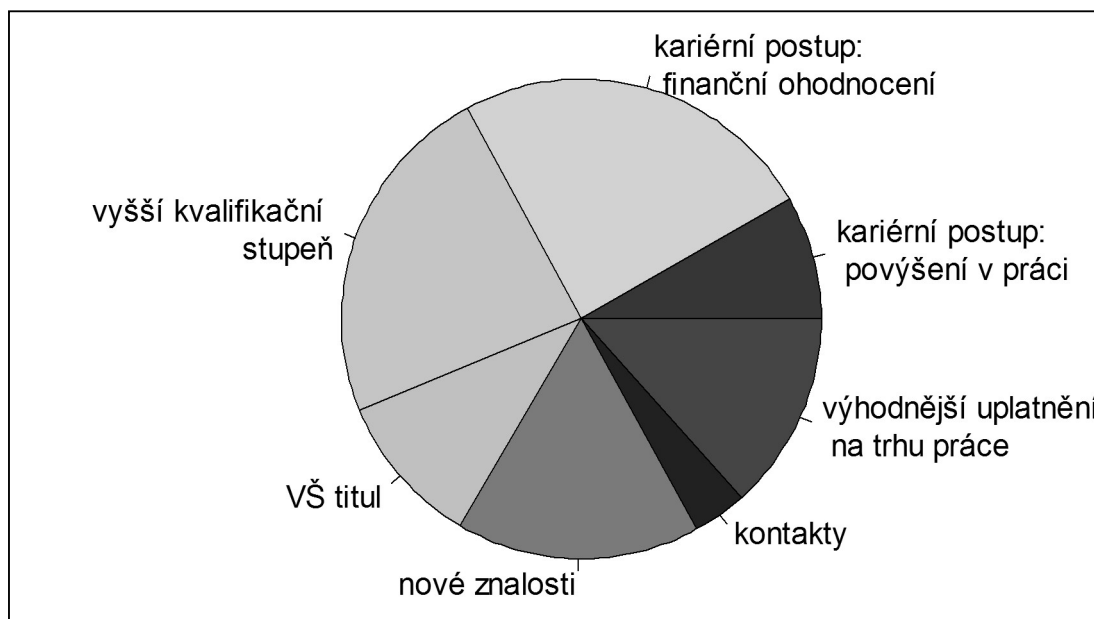
Vzhledem k tomu, že respondent mohl vybrat více odpovědí, byly nejprve rozděleny na jednotlivé kategorie. Celkem se respondenti vyslovili prostřednictvím 612 kategorií – zaškrtnutých odpovědí.

Tabulka 25: Očekávání od studia

Kategorie	Absol. četnosti	Rel. četnosti	Kum. abs. čet.	Kum. rel. čet.
kariérní postup: finanční ohodnocení	150	24,51 %	150	24,51 %
vyšší kvalifikační stupeň	143	23,37 %	293	47,88 %
nové znalosti	101	16,5 %	394	64,38 %
výhodnější uplatnění na trhu práce	82	13,4 %	476	77,78 %
VŠ titul	63	10,29 %	539	88,07 %
kariérní postup: povýšení v práci	51	8,33 %	590	96,41 %
kontakty	22	3,59 %	612	100 %
jiné	0	0 %	612	100 %

(vlastní zpracování)

Pro lepší názornost je zastoupení jednotlivých kategorií opět zachyceno prostřednictvím výsečového grafu.



Graf 9: Zastoupení jednotlivých očekávání (vlastní zpracování)

Ženy nejčastěji uváděly, že očekávají vyšší kvalifikační stupeň (78 výskytů odpovědi), kariérní postup: finanční ohodnocení (66 výskytů odpovědi) a nové znalosti (59 výskytů odpovědi). Pro muže byla nejčastěji uváděná odpověď kariérní postup: finanční ohodnocení (84 výskytů odpovědi), na druhém místě vyšší kvalifikační stupeň (65 výskytů odpovědi) a dále pak výhodnější uplatnění na trhu práce (46 výskytů odpovědi).

Otázka č. 13: Plánujete do budoucna další účast v magisterském stupni studia?

Poslední výzkumná otázka zjišťovala přítomnost studijních plánů v nadcházejícím období. Na základě níže uvedené tabulky četností je zřejmé, že nejtýpější odpovědí na otázku, zda respondent plánuje v pokračování studia, byla odpověď "nevím". Nerozhodnutých respondentů bylo 52 (50,98 % z celkového počtu 102 respondentů). Druhou nejtýpější odpovědí byla kladná odpověď, pomocí které se vyjádřilo 39 respondentů (38,23 % respondentů z celkového počtu). Záporná odpověď se vyskytla pouze jedenáctkrát (10,78 %).

Tabulka 26: Plány na další studium

Kategorie	Absol. četnosti	Rel. četnosti	Kum. abs. čet.	Kum. rel. čet.
nevím	52	50.98 %	52	50.98 %
ano	39	38.23 %	91	89.22 %
ne	11	10.78 %	102	100 %

(vlastní zpracování)

U odpovědí na tuto závěrečnou otázku se nejvíce projeví rozdíly mezi ženami a muži. Ženy totiž uvedly souhlasnou odpověď v 9 případech, v 6 případech uvedly zápornou odpověď a 33 žen není rozhodnuto. Muži uvedli kladnou odpověď ve 30 případech, negativně odpovědělo 5 mužů a 19 jich stále váhá.

Závěrem této kapitoly o interpretaci výsledků shrnuji výsledky provedené ankety do zjištění, že mezi zásadní motivy respondentů patřila snaha o osobní rozvoj, zájem o obor a lepší uplatnění na trhu práce. Tyto hlavní motivy jsou determinovány pohlavím respondenta, ženy a muži mají odlišné vnímání důležitosti jednotlivých motivů. Odpovědi respondentů na většinu otázek byly také podmíněny pohlavím respondentů. Ženy pociťují častěji překážky ve studiu, které jim brání podávat studijní výkon dle jejich představ. Obě pohlaví však shodně

udávají jako hlavní bariéry nedostatek volného času na studium a vysokou náročnost jednotlivých předmětů, které se řadí mezi situační bariéry. Při přípravě na jednotlivé zkoušky ženy i muži uvedli, že je tíží nejvíce jejich časové možnosti. Je tedy zřejmé, že čas je stresový faktor, který se vyskytuje u obou pohlaví. Studenti kombinovaného studia musí zvládat více sociálních rolí najednou a to může být velmi náročné.

4.5 Ověření hypotéz

Po shrnutí výsledků provedené ankety nyní přistoupím k testování jednotlivých hypotéz, které jsem si stanovila na počátku svého výzkumného šetření.

H1: Motivace vycházející z pracovního života se u dospělých vyskytuje častěji než přání osobního rozvoje

Vzhledem ke skutečnosti, že "motivace plynoucí z pracovního života" byla tvořena komplexem otázek 6a, 6b a 6g (požadavek/doporučení zaměstnavatele, získání vyššího finančního ohodnocení a lepší uplatnění na trhu práce), byl pro každého z respondentů stanoven prostý aritmetický průměr z trojice bodů, které přiřadil respondent těmto třem otázkám (pro každou z otázek 6a, 6b a 6g: 1 = "rozhodně ano", 2 = "spíše ano", 3 = "spíše ne", 4 = "rozhodně ne"). Jednalo se tak o jakési skóre charakterizující "typický - střední" postoj každého respondenta k těmto třem otázkám. Principiálně stejný postup byl použit pro otázky 6d a 6f (zájem o daný obor a snaha o osobní rozvoj), které představovaly svou povahou naopak dimenzi "přání osobního rozvoje".

Takto vzniklé množiny průměrných skóre byly transformovány na binární hodnoty pro každého respondenta, a to následujícím způsobem: Pokud byla hodnota průměrného skóre (prostého aritmetického průměru) menší než 3 (tzn. průměrná hodnota skóre by byla na čtyřbodové škále nalevo od kategorie „spíše ne“), byla hodnota binárního skóre rovna 1. V jiném případě byla hodnota binárního skóre rovna 0. Jednotlivé četnosti výskytu „motivace ke studiu vycházející z pracovního života“ (odpovídá hodnotě 1 u výše popsané binární proměnné) a „motivace vycházející z přání osobního rozvoje“ (odpovídá hodnotě 0 u výše popsané binární proměnné) udává následující tabulka.

Tabulka 27: Absolutní četnosti výskytu „motivace ke studiu vycházející z pracovního života“

Typ motivace	Počet výskytů	Počet odpovědí celkem
motivace ke studiu vycházející z pracovního života	77	102
motivace ke studiu vycházející z přání osobního rozvoje	95	102

(vlastní zpracování)

Z tabulky plyne, že spíše kladně odpovídali respondenti v souvislosti s motivací vycházející z pracovního života v 77 případech z celkového počtu 102 respondentů (75,49 %). V případě motivace plynoucí z přání osobního rozvoje to bylo v 95 případech (93,13 %). Níže je proveden test na shodu relativních četností (s korekcí na spojitost a tentýž test bez korekce na spojitost), testující hypotézu $H_0: \pi_{prac} = \pi_{oso}$ vs. $H_A: \pi_{prac} < \pi_{oso}$.

Prostřednictvím testu na shodu relativních četností se podařilo na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ a na základě pozorovaných dat zamítnout nulovou hypotézu ve prospěch alternativní (p-value = 0,0002648 bez korekce na spojitost, případně 0,0005324 s Yatesovou korekcí na spojitost). Jinými slovy, podařilo se prokázat, že relativní četnost „motivace ke studiu vycházející z přání osobního rozvoje“ je vyšší než relativní četnost „motivace ke studiu vycházející z pracovního života“. **Hypotéza č. 1 se tedy u sledovaného souboru nepotvrdila.**

H2: Hlavní motivy účastníků formálního vzdělávání jsou determinovány jejich věkem.

Tato hypotéza byla statisticky otestována u jednotlivých variant odpovědí, které jsou zde uvedeny:

6a. Požadavek/doporučení zaměstnavatele vs. věk respondentů

Tabulka 28: Absolutní četnosti motivace "Požadavek/doporučení zaměstnavatele" v závislosti na věkových kategoriích jednotlivých respondentů.

	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
20-29 let	8	10	12	9
30-39 let	1	4	12	21
40-49 let	3	0	7	10
50-59 let	0	0	0	5

(vlastní zpracování)

Na základě četností uvedených v kontingenční tabulce níže je proveden test shody multinomických rozdělení. Prostřednictvím testu homogenity multinomických rozdělení se podařilo na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ a na základě pozorovaných dat zamítnout nulovou hypotézu ve prospěch alternativní. Hodnota testové statistiky χ^2 činila 24,105 při 9 stupních volnosti. To odpovídá dosažené hladině významnosti, jinak řečeno, hodnotě p-value ve výši 0,004139. **Lze tedy říci, že se vnímání motivace, které je zapříčiněno požadavkem zaměstnavatele, liší s ohledem na věk.** S ohledem na nedostatečné zastoupení jednotlivých četností ve výše uvedené kontingenční tabulce je nutno brát tento výsledek pouze za informativní. V případě, že bychom provedli přesnější ověření prostřednictvím moderního přístupu, tj. Fisherovým faktoriálovým testem v kombinaci s bootstrapem, získali bychom odhad p-value na úrovni 0,003998.

6b. Získání vyššího finančního ohodnocení vs. věk respondentů

Tabulka 29: Absolutní četnosti motivace "Získání vyššího finančního ohodnocení" v závislosti na věkových kategoriích jednotlivých respondentů.

	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
20-29 let	23	13	3	0
30-39 let	7	25	6	0
40-49 let	3	6	7	4
50-59 let	0	0	0	5

(vlastní zpracování)

Na základě četností uvedených v kontingenční tabulce níže je proveden test shody multinomických rozdělení. Prostřednictvím testu homogenity multinomických rozdělení se podařilo na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ a na základě pozorovaných dat zamítnout nulovou hypotézu ve prospěch alternativní. Hodnota testové statistiky χ^2 činila 86,511 při 9 stupních volnosti. To odpovídá dosažené hladině významnosti, čili hodnotě p-value ve výši 8,14.10⁻¹⁵. **Lze tedy říci, že se vnímání motivace, které je zapříčiněno představou vyššího finančního ohodnocení, liší s ohledem na věk.** S ohledem na nedostatečné zastoupení jednotlivých četností ve výše uvedené kontingenční tabulce je nutno brát tento výsledek pouze za informativní. V případě, že bychom provedli přesnější ověření prostřednictvím moderního přístupu, tj. Fisherovým faktoriálovým testem v kombinaci s bootstragem, získali bychom odhad p-value na úrovni 0,0004998.

6c. Získání vyššího stupně vzdělání (titul) vs. věk respondentů

Tabulka 30: Absolutní četnosti motivace "Získání vyššího stupně vzdělání (titul)" v závislosti na jednotlivých věkových kategoriích jednotlivých respondentů.

	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
20-29 let	30	6	3	0
30-39 let	24	7	3	4
40-49 let	0	6	7	7
50-59 let	1	0	4	0

(vlastní zpracování)

Na základě četností uvedených v kontingenční tabulce níže je proveden test shody multinomických rozdělení. Prostřednictvím testu homogenity multinomických rozdělení se podařilo na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ a na základě pozorovaných dat zamítnout nulovou hypotézu ve prospěch alternativní. Hodnota testové statistiky χ^2 činila 54,148 při 9 stupních volnosti. To odpovídá dosažené hladině významnosti, jinak řečeno, hodnotě p-value ve výši $1,769 \cdot 10^{-08}$. **Lze tedy říci, že se vnímání motivace, které je zapříčiněno představou získání vyššího stupně vzdělání nebo titulu, liší s ohledem na věk.** S ohledem na nedostatečné zastoupení jednotlivých četností ve výše uvedené kontingenční tabulce je nutno brát tento výsledek pouze za informativní. V případě, že bychom provedli přesnější ověření prostřednictvím moderního přístupu, tj. Fisherovým faktoriálovým testem v kombinaci s bootstrapem, získali bychom odhad p-value na úrovni 0,0004998.

6d. Zájem o daný obor vs. věk respondentů

Tabulka 31: Absolutní četnosti motivace "Zájem o daný obor" v závislosti na věkových kategoriích jednotlivých respondentů.

	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
20-29 let	14	22	0	3
30-39 let	15	16	3	4
40-49 let	14	6	0	0
50-59 let	1	4	0	0

(vlastní zpracování)

Na základě četností uvedených v kontingenční tabulce níže je proveden test shody multinomických rozdělení. Prostřednictvím testu homogenity multinomických rozdělení se v tomto případě **nepodařilo** na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ a na základě pozorovaných dat, zamítnout nulovou hypotézu ve prospěch alternativní. Hodnota testové statistiky χ^2 činila 15,421 při 9 stupních volnosti. To odpovídá dosažené hladině významnosti, tedy hodnotě p-value ve výši 0,07999. Lze tedy říci, že se vnímání motivace, které je zapříčiněno zájmem o daný obor, **neliší s ohledem na věk.** Nicméně s ohledem na nedostatečné zastoupení jednotlivých četností ve výše uvedené kontingenční tabulce je nutno brát tento výsledek pouze za informativní. V případě, že bychom opět provedli přesnější ověření prostřednictvím

moderního přístupu, tj. Fisherovým faktoriálovým testem v kombinaci s bootstrapem, získali bychom odhad p-value na úrovni 0,1054, který výše uvedené tvrzení taktéž podpoří.

6e. Podnět od rodiny nebo přátel vs. věk respondentů

Tabulka 32: Absolutní četnosti motivace "Podnět od rodiny nebo přátel" v závislosti na věkových kategoriích jednotlivých respondentů.

	Rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
20-29 let	7	12	17	3
30-39 let	5	7	9	17
40-49 let	0	0	9	11
50-59 let	4	0	0	1

(vlastní zpracování)

Na základě četností uvedených v kontingenční tabulce níže je proveden test shody multinomických rozdělení. Prostřednictvím testu homogenity multinomických rozdělení se podařilo na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ a na základě pozorovaných dat zamítnout nulovou hypotézu ve prospěch alternativní. Hodnota testové statistiky χ^2 činila 41,858 při 9 stupních volnosti. To odpovídá dosažené hladině významnosti, jinak řečeno, hodnotě p-value ve výši 3,489.10⁻⁶. **Lze tedy říci, že vnímání motivace, které je zapříčiněno impulsem od rodiny nebo přátel, se liší s ohledem na věk.** S ohledem na nedostatečné zastoupení jednotlivých četností ve výše uvedené kontingenční tabulce je nutno brát tento výsledek pouze za informativní. V případě, že bychom opět provedli přesnější ověření prostřednictvím moderního přístupu, tj. Fisherovým faktoriálovým testem v kombinaci s bootstrapem, získali bychom odhad p-value na úrovni 0,0004998.

6f. Snaha o osobní rozvoj vs. věk respondentů

Tabulka 33: Absolutní četnosti motivace "Snaha o osobní rozvoj" v závislosti na věkových kategoriích jednotlivých respondentů.

	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
20-29 let	23	13	0	3
30-39 let	24	10	0	4
40-49 let	13	7	0	0
50-59 let	5	0	0	0

(vlastní zpracování)

Na základě četností uvedených v kontingenční tabulce níže je proveden test shody multinomických rozdělení. Prostřednictvím testu homogenity multinomických rozdělení nebylo možné vzhledem k nedostatečnému zastoupení jednotlivých kombinací v kontingenční tabulce získat validní hodnotu testového kritéria χ^2 . Nápravné opatření by mohlo spočívat ve slučování jednotlivých sloupců a řádek výše uvedené kontingenční tabulky. Druhou možností by pak mohlo být využití moderního přístupu, tj. odhadnutí dosažené hladiny významnosti prostřednictvím Fisherova faktoriálního testu v kombinaci s bootstrapem. V tomto případě bychom získali odhad p-value na úrovni 0,5742. Jinými slovy, **nepodařilo se prokázat, že by se vnímání motivace, které je zapříčiněno snahou o osobní rozvoj, lišilo s ohledem na věk.**

6g. Lepší uplatnění na trhu práce vs. věk respondentů

Tabulka 34: Absolutní četnosti motivace "Lepší uplatnění na trhu práce" v závislosti na věkových kategoriích jednotlivých respondentů.

	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
20-29 let	23	13	0	3
30-39 let	25	9	0	4
40-49 let	13	4	3	0
50-59 let	5	0	0	0

(vlastní zpracování)

Na základě četností uvedených v kontingenční tabulce níže je proveden test shody multinomických rozdělení. Prostřednictvím testu homogenity multinomických rozdělení se podařilo na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ a na základě pozorovaných dat zamítnout nulovou hypotézu ve prospěch alternativní. Hodnota testové statistiky χ^2 činila 18,467 při 9 stupních volnosti. To odpovídá dosažené hladině významnosti, tedy hodnotě p-value ve výši 0,03013. Lze tedy říci, že se vnímání motivace, které je zapříčiněno představou respondenta o lepším uplatnění na trhu práce liší s ohledem na věk. S ohledem na nedostatečné zastoupení jednotlivých četností ve výše uvedené kontingenční tabulce je nutno brát tento výsledek pouze za informativní. V případě, že bychom opět provedli přesnější ověření prostřednictvím moderního přístupu, tj. Fisherovým faktoriálovým testem v kombinaci s bootstragem, získali bychom odhad p-value na úrovni 0,1214. Tento výsledek je však v **rozporu se závěrem, který je uveden výše.**

6h. Vyplnění volného času vs. věk respondentů

Tabulka 35: Absolutní četnosti motivace „Vyplnění volného času“ v závislosti na věkových kategoriích jednotlivých respondentů.

	Rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
20-29 let	4	6	22	7
30-39 let	1	14	13	10
40-49 let	3	7	3	7
50-59 let	1	4	0	0

(vlastní zpracování)

Na základě četností uvedených v kontingenční tabulce níže je proveden test shody multinomických rozdělení. Prostřednictvím testu homogenity multinomických rozdělení se podařilo na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ a na základě pozorovaných dat zamítnout nulovou hypotézu ve prospěch alternativní. Hodnota testové statistiky χ^2 činila 22,307 při 9 stupních volnosti. To odpovídá dosažené hladině významnosti, tedy hodnotě p-value ve výši 0,007955. **Lze tedy říci, že se vnímání motivace, které je zapříčiněno představou respondenta o "lepším" využití volného času, liší s ohledem na věk.** S ohledem na nedostatečné zastoupení jednotlivých četností ve výše uvedené kontingenční tabulce je nutno brát tento výsledek pouze za informativní. V případě, že bychom opět provedli přesnější ověření

prostřednictvím moderního přístupu, tj. Fisherovým faktoriálovým testem v kombinaci s bootstrapem, získali bychom odhad hodnoty p-value na úrovni 0,004498.

Hypotéza č. 2 byla ověřena, hlavní motivy účastníků formálního vzdělávání jsou z větší části determinovány jejich věkem. 6 z 8 sledovaných kategorií tuto hypotézu potvrdilo.

H3: Nejčastější překážkou během vlastního studia je nedostatek času.

S cílem ověřit obecněji formulovanou hypotézu **H3** bylo nejprve nutno sestavit novou proměnnou. Označme ji jako X , která by byla jakousi "kompozicí" tří proměnných 10B, 10C a 10F. Jmenovitě šlo o proměnné "Studijní rozvrh zasahuje do mého pracovního rozvrhu", "Málo času na rodinu" a "Nedostatek volného času na studium". Nová proměnná X bude definována v několika krocích:

- Nejprve bude každá z výše uvedených tří proměnných převedena na binární proměnnou, a to tak, že pokud se respondent vyjádřil prostřednictvím kategorií "rozhodně ano" nebo "spíše ano", bude hodnota binární proměnné rovna 1. V jiném případě bude hodnota příslušné binární proměnné rovna 0.
- Následně bude proveden součet těchto tří binárních proměnných pro každého respondenta v souboru (pro ty, kteří na výše uvedené otázky 10B, 10C a 10F odpověděli).
- Nakonec bude odvozena proměnná X , a to tak, že pokud bude hodnota součtu tří výše uvedených binárních proměnných vyšší než 0, bude mít proměnná X hodnotu 1. V jiném případě bude mít hodnotu 0.

Takto připravenou "umělou proměnnou" X budeme moci nazvat "Respondent přiznává problémy spojené s nedostatkem času pro studium". Rozdělení proměnné "Respondent přiznává problémy spojené s nedostatkem času pro studium" je uvedeno v následující tabulce četností.

Tabulka 36: Rozdělení četností nově definované proměnné "Respondent přiznává problémy spojené s nedostatkem času pro studium"

Kategorie	Absol. četnosti	Rel. četnosti	Kum. abs. čet.	Kum. rel. čet.
Problémy s časem	63	80.77 %	63	80.77 %
Bez problému s časem	15	19.23 %	78	100 %

(vlastní zpracování)

Z výše uvedené tabulky četností jasně plyne, že většina respondentů (kteří na dané otázky odpověděli) přiznává problémy s časem (80,77 % ze 78 respondentů). Hypotéza č. 3 se potvrdila.

Pokud dáme do vztahu to, zda respondent přiznává problémy s nedostatkem času a vzdáleností, ze které dojíždí, získáme následující kontingenční tabulku.

Tabulka 37: Vztah mezi přiznáním problémů s nedostatkem času a vzdáleností, ze které dojíždí. Jednotlivé hodnoty jsou absolutními četnostmi.

Kategorie	Bez problému s časem	Problémy s časem
bydlím v Č. Budějovicích nebo v dosahu MHD	6	15
do 30 km od školy	3	4
31 km a více	6	44

(vlastní zpracování)

Na základě četností uvedených v kontingenční tabulce níže je proveden test nezávislosti. Výsledky testu jsou uvedeny níže jak pro klasický test nezávislosti, tak i pro tzv. Fisherův faktoriálový test při použití bootstrapu.

Prostřednictvím χ^2 testu se nepodařilo na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ a na základě pozorovaných dat zamítnout nulovou hypotézu ve prospěch alternativní hypotézy. Hodnota testové statistiky χ^2 činila 5,3783 při 2 stupních volnosti. To odpovídá dosažené hladině významnosti, tedy hodnotě p-value, ve výši 0,06794. **Lze tedy říci, že vnímání problémů s nedostatkem času na studium není ovlivněno tím, z jaké vzdálenosti respondenti dojíždějí.**

S ohledem na malé zastoupení některých absolutních četností ve výše uvedené kontingenční tabulce je nutno brát tento výsledek opět pouze jako informativní. Z tohoto důvodu bylo provedeno přesnější ověření prostřednictvím moderního přístupu, tj. Fisherovým faktoriálovým testem v kombinaci s bootstrapem. Získaný odhad p-value činil 0,06597. Tato hodnota ve své podstatě potvrzuje výsledek χ^2 -testu. Nicméně hodnota dosažené hladiny významnosti je hraniční.

4.6 Závěrečná diskuze

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 102 respondentů, kteří správně vyplnili elektronickou anketu. Na vybrané vysoké škole studuje bakalářské obory v kombinované formě studia celkem 1643 studentů. Cílovou skupinou pro toto šetření byli ti, kteří se vrátili do vzdělávacího systému po minimálně roční přestávce, kdy se věnovali pracovní činnosti. To znamená, že mého šetření se zúčastnilo 6,2 % všech studentů v kombinované formě studia, muži i ženy byli zastoupeni ve zhruba stejné míře. Myslím, že počet a rozložení respondentů mi umožnilo utvořit ucelený obrázek o studentech této vysoké školy, kteří se vrátili do formálního vzdělávání po určité pauze.

Věkové složení výzkumného souboru bylo nejčastěji v rozpětí 20–29 let a 30–39 let. U vyšších věkových kategorií měla účast ubývajícím tendenci. Uvedené věkové rozložení koresponduje s jinými provedenými výzkumnými šetřeními - např. Vzdělávání dospělých v České republice v evropském kontextu (Český statistický úřad, 2013, s. 25), které zjistilo, že nejvíce se věnují formálnímu vzdělávání dospělí ve věkové skupině 27–30 let a 31–40 let. Z mého šetření dále vyplynulo, že respondenti nejčastěji vystudovali střední odbornou školu ukončenou maturitní zkouškou, několik let pracovali a poté se rozhodli pro návrat do formálního vzdělávacího systému. Respondenti byli obvykle trvale zaměstnáni v pracovním poměru, jen menší část byla podnikateli nebo majiteli vlastní firmy. Zhruba 17 % respondentů bylo bez zaměstnání. Většina respondentů si vybrala ke studiu obor, který alespoň z části souvisí s jejich aktuální pracovní náplní, a mohou nabyté vědomosti a znalosti uplatnit v praxi.

Hlavním cílem dotazníkového šetření bylo zjistit, jakými motivy jsou dospělí vedeni k návratu do formálního vzdělávacího systému a s jakými překážkami se setkávají při studiu. Hlavními motivy jsou podle výsledků uskutečněné ankety snaha o osobní rozvoj, zájem o daný obor a lepší uplatnění na trhu práce. Na druhé straně nejméně zastoupeným motivem je požadavek/doporučení zaměstnavatele či podnět od rodiny nebo přátel. Bylo zároveň prokázáno, že pohlaví respondentů má vliv na uváděné motivy ke studiu. Ženy a muži jsou vedeni rozdílnými motivy, které vyplývají z jejich sociální role. Dá se však shrnout, že motivace studentů je více navázána na jejich vlastní přání a touhy než na požadavky okolí. Tento výsledek se z velké části rozchází s výsledky jiných výzkumů, např. Vzdělávání dospělých v různých fázích životního cyklu (Rabušicová, Rabušic a kol., 2008), že nejčastějším motivem dospělých je lepší uplatnění na trhu práce a požadavek/doporučení

zaměstnavatele. Tento rozsáhlý výzkum označil pracovní souvislosti jako nejsilnější motiv, který se vyskytuje u dospělých studentů formálního vzdělávání. Možná však nastal čas, kdy jsou lidé motivováni individuálním zájmem o osobní rozvoj, což je cílem konceptu celoživotního učení.

Dotazníkové šetření poukázalo na to, že dominantní překážkou při studiu je nedostatek volného času na studium, dále následuje vysoká obtížnost jednotlivých předmětů a málo času na rodinu. To se shoduje i s výsledky jiných výzkumů, např. Vzdělávání dospělých v ČR (Donath-Burson-Marsteller, 2009). Jak vyplynulo i z předchozích kapitol, pro dospělé není role vzdělávajícího primární. Dospělí jsou nuceni rozdělit svůj čas mezi rodinu, práci, své zájmy a odpočinek. Doba strávená dojížděním za studiem není respondenty vnímána jako překážka ve studiu, ačkoliv nedostatek času byl uveden jako nejčastější studijní překážka. Dotazníkové šetření také odhalilo, že časové možnosti a odkládání učení na poslední chvíli jsou nejčastěji vnímanou překážkou v přípravě na jednotlivé zkoušky ve zkouškovém období. Na druhou stranu náročnost seminárních prací není většinou hodnocena jako zatěžující okolnost.

Pokud se zaměříme na důvody pro nepokračování ve studiu na vysoké škole bezprostředně po ukončení střední školy, šetření ukázalo, že téměř třetině respondentů dosažené vzdělání stačilo k nalezení a vykonávání vhodné pracovní pozice. Další dvě nejčastěji se vyskytující odpovědi popisovaly situaci, kdy respondent vysokou školu začal studovat, ale nedokončil ji, a také kdy respondenta donutily finanční důvody k výdělečné činnosti.

Očekávání respondentů z velké části koresponduje s motivací pro studium. Respondenti očekávali nejčastěji kariérní postup s vyšším finančním ohodnocením, vyšší kvalifikační stupeň, nové znalosti a výhodnější uplatnění na trhu práce. Jak bylo uvedeno výše, hlavními motivy pro studium je snaha o osobní rozvoj, zájem o daný obor a lepší uplatnění na trhu práce.

Z odpovědí na poslední otázku, zda mají respondenti budoucí studijní plány, se dozvídáme, že nejvíce respondentů ještě váhá a není pevně rozhodnuto, zda bude pokračovat v magisterském stupni studia. Mezi těmi, kteří jsou již rozhodnuti pro pokračování v magisterském stupni studia, jednoznačně převládají muži.

Z výsledků šetření vyplynulo, že ženy a muži mají rozdílnou motivaci pro opětovný vstup do formálního vzdělávání. Vysvětlují si to genderovými stereotypy zakotvenými v české společnosti, které mají vliv na nerovnost žen a mužů na trhu práce. Zároveň se

prokázalo, že ženy a muži odlišně vnímají přítomnost překážek při studiu, neboť ženy tyto překážky, které jim brání podávat výkon dle jejich představ, pociťují častěji.

Je však nutné mít na paměti, že výběrový vzorek dotazníkového šetření, tedy studenti VŠTE, není zcela reprezentativní. Počet respondentů není také pro stanovení obecnějších závěrů zcela dostačující. Výsledky provedené ankety lze shrnout do závěru, že tři předem stanovené hypotézy, které byly ve formě tvrzení, byly potvrzeny jen ve dvou případech, a jedna hypotéza se nepotvrdila.

Dotazníkové šetření se svými výsledky v několika aspektech rozchází s podobnými výzkumy jiných autorů. Byly nalezeny odlišnosti v oblasti motivů dospělých k účasti na formálním vzdělávání. Tento rozpor může vycházet ze specifického výběrového vzorku respondentů či výběru jiné metodiky.

Myslím si však, že orientace tématu na motivaci dospělých k formálnímu vzdělávání byla přínosná. Všeobecně se předpokládá, že dospělí obvykle studují z pracovních důvodů. Provedené šetření poukázalo na to, že největším motivem byla snaha o osobní rozvoj. Pro mnohé z respondentů studium znamená možnost dokázat sobě, ale i okolí, že to dokážou. Mají touhu změnit svůj život nejen z hlediska pracovních aspektů a studium jim nabízí také určitou možnost na odpoutání se z denního stereotypu.

5 Závěr

Lidská motivace je spojena se všemi činnostmi, které člověk vykonává, a je velice významná při dosahování nejrůznějších cílů. Pokud se dospělí po určité době rozhodnou dále vzdělávat formální cestou, je nutností mít velké množství motivace. Při studiu se dospělí setkávají s celou řadou překážek, které jim stojí v cestě uskutečnit jejich cíl. Je tedy nesmírně důležité zvolit si vhodné motivační faktory, vyhovět všem svým potřebám, a tak zdárně dosáhnout vytyčeného cíle, v tomto případě úspěšného ukončení studia.

Cílem mé bakalářské práce bylo identifikovat různé motivační faktory, které se vyskytují u dospělých při rozhodování o dalším studiu. Dílčím cílem bylo určit nejčastější bariéry, které se vyskytují při vlastním studiu. Ke zjištění důvodů pro studium na vysoké škole a překážek, které studium přináší, jsem oslovila současné studenty VŠTE v Českých Budějovicích, kteří studují v kombinované formě některý z oborů této vysoké školy. Výzkumným nástrojem bylo dotazníkové šetření provedené formou ankety, které kromě zmíněných motivací a bariér zjišťovalo zároveň informace týkající se samotného studia a budoucích záměrů respondentů.

Z výsledků provedeného šetření jasně vyplývá, že v oblasti motivace ke studiu je nejdůležitějším impulsem přání osobního rozvoje, které se řadí mezi vnitřní motivaci. Jednotlivé motivy jsou determinovány věkem a dle mého názoru svědčí o tom, že lidská osobnost se mění a vyvíjí. Byly zároveň zjištěny rozdílné motivační faktory u žen a mužů, které ovlivňují rozhodování dospělých o dalším studiu.

Nejčastěji uváděnou překážkou během vlastního studia je nedostatek času. Zároveň se nepotvrdilo, že by pocit nedostatku času souvisel s dobou, kterou musí dotyčný strávit dojížděním do školy. Tento výsledek poukázal na to, že čas je relativní veličina a každý člověk má k dispozici 24 hodin denně a je jen na něm, jak si svůj den, týden, měsíc nebo rok zorganizuje.

Byly zjištěny konkrétní motivace a překážky, se kterými se dospělí setkávají během studia, a tím byl naplněn cíl této bakalářské práce. Získané údaje by mohly sloužit VŠTE a případně i dalším vysokým školám podobného typu k lepšímu pochopení faktických motivů a překážek vyskytujících se během návratu do formálního vzdělávacího systému. Podle výsledků provedené ankety by školy mohly přizpůsobit svoji marketingovou kampaň k získání nových studentů.

6 Soupis bibliografických citací:

ADAIR, John. *Efektivní motivace*. 1. vyd. Praha: Alfa Publishing, 2004, 178 s. ISBN 80-86851-00-1.

ANDĚL, Jiří. *Statistické metody*. 2. přep. vyd. Praha: Matfyzpress, 2003, 299 s. ISBN 80-85863-27-8.

ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*. 10. vydání. 1. české vyd. Praha: Grada, 2007, 788 s. ISBN 978-80-247-1407-3.

BARTÁK, Jan. *Základní kniha lektora/trenéra*. 1. vyd. Praha: Votobia, 2003, 222 s. ISBN 80-7220-158-1.

BARTÁK, Jan. *Jak vzdělávat dospělé*. 1. vyd. Praha: Alfa Nakladatelství, 2008, 200 s. ISBN 978-80-87197-12-7.

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

BENEŠ, Milan. *Andragogika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008, 136 s. ISBN 978-80-247-2580-2.

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

BROŽOVÁ, Dagmar. *Společenské souvislosti trhu práce*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2003, 142 s. ISBN 80-86429-16-4.

CEDEFOP. *Terminology of European Education and Training policy – A Selection of 130 Key Terms*. 2. vyd. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2014, 338 s. ISBN 978-92-896-1165-7.

CEDEFOP. *Lifelong Learning: Citizens' View*. 1. vyd. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2003, 24 s. ISBN 92-896-0151-5.

CMA. *Lifelong Learning Reports* [online]. Paříž: 2016 [cit. 2016-06-30]. Dostupné z: http://www.cma-lifelonglearning.org/englishbis/index_.php?page=bibliographie

CROSS, Kathryn P. *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1981, 300 s. ISBN 978-0875894-91-1.

ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 1998, roč. 1998 [cit. 2015-09-20]. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-111>

ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2004, roč. 2004 [cit. 2015-09-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

ČESKÁ REPUBLIKA. Vyhláška č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři (Česká republika, 2005) In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2005, roč. 2005 [cit. 2015-09-30]. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-13>

ČESKÁ REPUBLIKA. Vyhláška č. 470/2006 Sb., o vyšším odborném vzdělávání. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2006, roč. 2006 [cit. 2015-09-20] Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-10>

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Vzdělávání dospělých v číslech*. 1. vyd. Praha: ČSÚ, 2012, 52 s. ISBN 978-80-250-2315-0.

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Vzdělávání dospělých v České republice v evropském kontextu: Specifické výstupy z šetření Adult Education Survey 2011* [online]. Praha: ČSÚ, 2013, 183 s. [cit. 2016-02-28]. Dostupné z:

<https://www.czso.cz/documents/10180/20561193/331313.pdf/3b3fda80-d409-4adc-a79d-4f9613511f2d?version=1.0>

ČLOVĚK V TÍSNI. *Migrace, často kladené otázky* [online]. Praha: 2016 [cit. 2016-06-18]. Dostupné z: <https://www.clovekvtsni.cz/cs/migrace/info/casto-kladene-dotazy>

ČSSR. Zákon č. 65/1965 Sb., zákoník práce In: *Sbírka zákonů* [online]. 1965 [cit. 2016-06-29]. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/ppropo.php?ID=z65_1965o

ČSSR. Vyhláška č. 131/1983 Sb., o výchově a vzdělávání pracovníků v socialistických organizacích. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 1983 [cit. 2016-06-29]. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/1983-131>

DAEHLEN, Marianne a Odd Bjorn URE. *Low-Skilled Adults in Formal Continuing Education: Does Their Motivation Differ from Other Learners? International Journal of Lifelong Education* [online]. 2009, vol. 28, no. 5, s. 661-674 [cit. 2016-06-30]. ISSN 1464-519X. Dostupné z:

<http://www.cirst.uqam.ca/Portals/0/docs/SOC7535/11.2.D%C3%A6hlen.Lowskill.pdf>

DELORS, Jacques et al. *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century* [online]. Paříž: Unesco Publishing, 1996, 46 s. [cit. 2015-10-13]. Dostupné z: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_E.PDF

- DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2008, 374 s. ISBN 978-80-24601-39-7.
- DONATH-BURSON-MARSTELLER. *Vzdělávání dospělých v ČR* [online]. Praha: 2009 [cit. 2016-01-30]. Dostupné z: <http://www.dbm.cz/pfile/1Vysledna%20zprava%20pruzkum%20vzdelavani.pdf>
- EUROSTAT. *Education and training outcomes* [online]. Lucemburg: 2016 [cit. 2016-03-30]. Dostupné z: <http://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/dat/main-tables>
- EURYDICE. *Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě – Česká republika* [online] Praha: 2009/2010. [cit. 2015-11-08]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/10185_1_1/download/
- EURYDICE. *Formální vzdělávání dospělých: koncepce a praxe v Evropě*. [online] Brusel: 2011 [cit. 2015-10-07]. Dostupné z: http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/128CS.pdf
- HARTL, Pavel. *Kompendium pedagogické psychologie dospělých*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1999, 231 s. ISBN 80-7184-841-7.
- JARVIS, Peter. *Adult and Continuing Education: Theory and Practise*. 2. vyd. Londýn: Routledge, 1995, 302 s. ISBN 978-04-15102-42-1.
- JARVIS, Peter. *International Dictionary of Adult and Continuing Education*. 2. vyd. Londýn: Kogan Page Limited, 2002, 208 s. ISBN 978-07-49437-36-7.
- KELLER, Jan a Lubor TVRDÝ. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. 1. vyd. Praha: Slon, 2008, 184 s. ISBN 978-80-86429-78-6.
- KNOWLES, Malcolm S. *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. 2. vyd. New York: Cambridge, The Adult Education Company, 1980, 400 s. ISBN 978-08-42822-13-8.
- KNOWLES, Malcolm S., Elwood F. HOLTON a Richard A. SWANSON. *The Adult Learner: the Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. 6. vyd. Boston: Elsevier, 2005, 378 s. ISBN 978-07-50678-37-7.
- KOMENSKÝ, Jan A. *Vševýchova /Pampaedia/*. 1. vyd. Bratislava: Obzor, 1992, 272 s. ISBN 80-215-0216-9.
- KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011, 272 s. ISBN 978-80-247-2433-1.

KUCHARĚ, Pavel. *Formální vzdělávání dospělých v ČR. Závěrečná zpráva sociologického výzkumu* [online]. Praha: 2008. [cit. 2015-11-15]. Dostupné z: http://old.nvf.cz/profuturo/2009_1/vzdelavani_dospelych.htm

MERRIAM, Sharan B., Rosemary S. CAFFARELLA a Lisa BAUMGARTNER. *Learning in Adulthood: a Comprehensive Guide*. 3. vyd. San Francisco: Jossey-Bass, 2007, 533 s. ISBN 978-0-7879-7588-3.

MŠMT. *Hamburská deklarace a Agenda pro budoucnost* [online]. Hamburg: 1997 [cit. 2015-10-12]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/hamburska-deklarace-a-agenda-pro-budoucnost-hamburk-1997>

MŠMT. *Memorandum o celoživotním učení: pracovní materiál Evropské komise* [online]. Praha: 2001 [cit. 2015-10-15]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2001/ZP01PIIa.pdf>

MŠMT. *Strategie celoživotního učení v ČR* [online]. Praha: 2007 [cit. 2015-09-08] ISBN 978-80-254-2218-2. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>

MŠMT. *Bílá kniha terciárního vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Tauris, 2009, 80 s. ISBN 978-80-254-4519-8.

MŠMT. *Evropa 2020* [online]. Brusel: 2010 [cit. 2015-09-12]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Zalezitosti_EU/Evropa_2020.pdf

MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* [online]. Praha: 2014 [cit. 2016-06-14]. Dostupné z: <http://www.vzdelavani2020.cz/>

MŠMT. *Přehled vysokých škol v ČR* [online] Praha, 2015 [cit. 2015-12-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/prehled-vysokych-skol-v-cr-3>

MŠMT. *Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele* [online]. Praha: 2016 [cit. 2016-03-15]. Dostupné z <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

MŠMT. *Obecná informace o vyšším odborném vzdělávání* [online]. Praha, 2016a [cit. 2016-02-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vyssi-odborne-vzdelavani/obecna-informace-o-vyssim-odbornem-vzdelavani>

MŠMT. *Výkonové ukazatele*. [online] Praha: 2016b [cit. 2016-03-19]. Dostupné z: http://dsia.uiv.cz/vystupy/vu_vs_fl.html

MŠMT. *Poslanci schválili novelu vysokoškolského zákona*. [online] Praha: 2016c [cit. 2016-04-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/poslanci-schvalili-novelu-vysokoskolskeho-zakona>

- MUŽÍK, Jaroslav. *Androdidaktika*. 2. přeprac. vyd. Praha: ASPI, 2004, 148 s. ISBN 80-7357-045-9.
- MUŽÍK, Jaroslav. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2005, 202 s. ISBN 80-7238-220-9.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2. vyd. Praha: Academia, 1997, 440 s. ISBN 80-200-0625-7.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace chování*. 3. vyd. Praha: Triton, 2014, 599 s. ISBN 978-80-7387-830-6.
- OECD. *Recurrent Education: A strategy for lifelong education* [online]. Paříž: 1973 [cit. 2016-06-14]. Dostupné z: http://www.cese-europe.org/images/cese/pdf_publications/recurrent_education-conceps/libro2_recurrenteducation_concepts.pdf
- OECD. *Education at a Glance 2014: OECD Indicators* [online]. Paříž: 2014 [cit. 2015-12-08]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf>
- PALÁN, Zdeněk. *Výkladový slovník lidské zdroje*. 1. vyd. Praha: Academia, 2002, 280 s. ISBN 80-200-0950-7.
- PALÁN, Zdeněk. *Základy andragogiky*. 1. vyd. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2003, 199 s. ISBN 80-86723-03-8.
- PALÁN, Zdeněk. Celoživotní učení (vzdělávání) In: *Andromedia* [online]. Praha: 2015 [cit. 2015-11-14]. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/celozivotni-uceni-vzdelavani>
- PROCHÁZKA, Miroslav a Miroslav SOMR. *Kapitoly z didaktiky vzdělávání dospělých*. České Budějovice: V-Studio, 2008, 101 s. ISBN 978-80-254-1919-9.
- PRŮCHA, Jan. *Andragogický výzkum*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2014, 152 s. ISBN 978-80-247-5232-7.
- PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky*. 4. vyd. Praha: Portál, 2015, 272 s. ISBN 978-80-262-0872-3.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 2. vyd. Praha: Portál, 1998, 336 s. ISBN 80-7178-252-1.
- RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC (eds.). *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008, 339 s. ISBN 978-80-210-4779-2.

- REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2009, 192 s. ISBN 978-80-247-3006-6.
- SBORNÍK PRACÍ FILOZOFICKÉ FAKULTY BRNĚNSKÉ UNIVERZITY: *Místo vzdělávání dospělých v konceptu celoživotního učení*. Brno: Masarykova univerzita, 2006, 26 s. ISSN 1211-6971.
- ŠERÁK, Michal. *Zájmové vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009, 208 s. ISBN 978-80-7367-551-6.
- ŠERÁK, Michal a kol. *Celoživotní učení a sociální politika: vazby a přesahy*. 1. vyd. Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, 2012, 230 s. ISBN 978-80-904531-3-5.
- ŠKODA, Kamil. *Kapitoly z dějin andragogiky*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1996, 137 s. ISBN 80-7184-326-1.
- UNESCO. *An Introduction to Lifelong Learning* [online]. Paříž: 1972 [cit. 2016-06-14]. Dostupné z: <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000018/001801e.pdf>
- ÚSTAV PRO INFORMACE VE VZDĚLÁVÁNÍ. *Národní program rozvoje vzdělávání. Bilá kniha*. 1. vyd. Praha: ÚIV nakladatelství Tauris, 2001, 98 s. ISBN 80-211-0372-8.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2004, 335 s. ISBN 80-246-0841-3.
- VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ (eds.). *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011, 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.
- VETEŠKA, Jaroslav a kol. *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: Educa Service, 2009, 344 s. ISBN 978-80-87306-04-8.
- VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008, 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8.
- VŠTE. *Interní materiály Vysoké školy technické a ekonomické v Českých Budějovicích*. České Budějovice: VŠTE, 2016. Interní dokument.
- VYCHOVÁ, Helena. *Vzdělávání dospělých ve vybraných zemích EU*. 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, 2008, 185 s. ISBN 978-80-7416-017-2.
- VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ V PRAZE. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. 1. vyd. Praha: VÚP, 2007, 100 s. ISBN 978-80-87000-11-3.
- WALTEROVÁ, Eliška. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. 1. vyd. Brno: Paido, 2004, 295 s. ISBN 80-7315-083-2.

7 Příloha A – Dotazník

Motivace dospělých k návratu do formálního vzdě...

<https://docs.google.com/forms/d/1K2MXqwEtaMf...>

Motivace dospělých k návratu do formálního vzdělávacího systému

Dobrý den.

Jsem studentkou 3. ročníku kombinovaného studia Andragogiky a personálního řízení na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze a ráda bych Vás požádala o vyplnění této ankety, která bude tvořit výzkumné šetření mé bakalářské práce na téma motivace dospělých vedoucí k jejich návratu do formálního vzdělávání. Tato anketa je zcela anonymní, nikde se nepodepisujete.

Předem děkuji za Váš čas a ochotu při vyplňování ankety

Hana Říhová

**Povinné pole*

1. 1. Vaše pohlaví *

Označte jen jednu elipsu.

- žena
 muž

2. 2. Váš věk *

Označte jen jednu elipsu.

- 20-29 let
 30-39 let
 40-49 let
 50-59 let
 60 a více

3. 3. Před studiem bakalářského oboru jsem úspěšně ukončil/a: *

Označte jen jednu elipsu.

- gymnázium
 střední odbornou školu s maturitní zkouškou
 střední odborné učiliště a poté nástavbové studium s maturitní zkouškou
 vyšší odbornou školu
 vysokou školu

4. 4. Jaké je Vaše současné socio-ekonomické postavení? **Označte jen jednu elipsu.*

- zaměstnanec v pracovním poměru
- OSVČ/majitel firmy
- mateřská/rodičovská dovolená
- nezaměstnaný
- starobní/invalidní důchodce

5. 5. Z jaké vzdělálenosti dojíždíte do školy? **Označte jen jednu elipsu.*

- bydlím v Českých Budějovicích nebo v dosahu MHD
- do 30 km od školy
- 31 km a více

6. 6. Jaký je důvod pro studium na vysoké škole? **Označte jen jednu elipsu na každém řádku.*

	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
požadavek/doporučení zaměstnavatele	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
získání vyššího finančního ohodnocení	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
získání vyššího stupně vzdělání (titul)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
zájem o daný obor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
podnět od rodiny nebo přátel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
snaha o osobní rozvoj	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
lepší uplatnění na trhu práce	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vyplnění volného času	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. 7. Je Vámi studovaný obor příbuzný s Vaší aktuální pracovní náplní? **Označte jen jednu elipsu.*

- rozhodně ano
- spíše ano
- spíše ne
- rozhodně ne

8. 8. Z jakého důvodu jste nepokračoval/a ve studiu vysoké školy na střední škole? *

vyberte pouze 1 možnost, která vystihuje Váš hlavní důvod

Označte jen jednu elipsu.

- dosažené vzdělání mi stačilo
- finanční důvody, nutnost pracovat
- rodinné důvody (sňatek, rodičovství, nemoc v rodině)
- negativní zkušenosti s předchozím studiem
- nebyl/a jsem přijat/a na školu dle svých představ
- VŠ jsem začal/a studovat, ale nedokončil/a jsem jí
- VŠ jsem úspěšně dokončil/a a nyní studuji jiný obor
- Jiné: _____

9. 9. Pociťujete překážky ve studiu, které Vám brání podávat výkon dle Vašich představ?

Označte jen jednu elipsu.

- ano
- ne (pokračujte k otázce č. 12)

10. 10. Co vnímáte jako překážku při Vašem studiu?

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
finanční náročnost studia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
studijní rozvrh zasahuje do mého pracovního rozvrhu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
málo času na rodinu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vysoká obtížnost jednotlivých předmětů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
absence výchozích znalostí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
nedostatek volného času na studium	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
špatná dostupnost studijních materiálů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. 11. Jaké pociťujete překážky v přípravě na jednotlivé zkoušky?

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
odkládání učení na poslední chvíli	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
nerealistické plánování průběhu učení	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
nadměrné množství přípravy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vysoká náročnost seminářích prací	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
nízká soustředěnost	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
nízká schopnost si zapamatovat nové informace	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
časové možnosti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. 12. Co očekáváte od Vašeho studia? *

Ize zaškrtnout více možností

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- karierní postup: povýšení v práci
- karierní postup: finanční ohodnocení
- vyšší kvalifikační stupeň
- VŠ titul
- nové znalosti
- kontakty
- výhodnější uplatnění na trhu práce
- Jiné: _____

13. 13. Plánujete do budoucna další účast v magisterském stupni studia? *

Označte jen jednu elipsu.

- ano
- ne
- nevím