

Bariéry ve vzdělávání dospělých

Edita Matyášová

Bakalářská práce
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2013/2014

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Edita Matyášová**
Osobní číslo: **H11105**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Andragogika v profilaci na řízení lidských zdrojů
v neziskové sféře**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Bariéry ve vzdělávání dospělých**

Zásady pro vypracování:

Studium odborné literatury.

Vymezení teoretických východisek z oblasti vzdělávání a bariér ve vzdělávání dospělých.

Příprava výzkumu, stanovení cílů a zpracování projektu výzkumu.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat.

Prezentace výsledků, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

NAKONEČNÝ, Milan. Encyklopedie obecné psychologie. 2. rozš. vyd. Praha: Academia, 1998, 437 s. ISBN 8020006257.

BENEŠ, Milan. Andragogika. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 135 s. ISBN 978-80-247-2580-2.

BARTÁK, Jan. Jak vzdělávat dospělé. 1. vyd. Praha: Alfa Nakladatelství, 2008, 197 s. ISBN 978-80-87197-12-7.

MUŽÍK, Jaroslav. Androdidaktika. Vyd. 2., přeprac. Praha: ASPI, 2004, 146 s. ISBN 80735704592.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

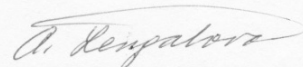
Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Jan Kalenda, Ph.D.**

Centrum výzkumu FHS

Datum zadání bakalářské práce: **22. ledna 2014**

Termín odevzdání bakalářské práce: **2. května 2014**

Ve Zlíně dne 22. ledna 2014



doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

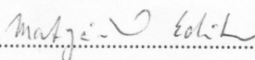
Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 4.4. 2014

..... 

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(1) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užitje-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá fenoménem studia na vysoké škole s aspektem na dospělé studenty v kombinované formě studia. První část je pojata jako teoretický vhled, kde se autorka ve třech kapitolách zabývá deskripcí a specifiky dané problematiky. Stěžejními tématy učení v dospělosti jsou zde motivační faktory a bariéry dospělých ve vzdělávání. Praktická část se v dalších dvou kapitolách zabývá výzkumem, kde autorka zkoumá zejména souvislosti mezi typem vysokých škol, motivací, sebevědomím a bariérami ve vzdělávání pomocí dotazníkového šetření.

Klíčová slova: Učení v dospělosti, motivace, sebevědomí, typ VŠ, bariéry ve vzdělávání

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with the phenomenon of study in college with an accent for adult students. The forepart is distributive as theoretic aspect to the problem, where the author is occupied with description and specifics of this issue. The fundamental themes of learning in adulthood are motivational factors and barriers of adults in education. In the empirical part author presents her own research where she particularly probes contexts among types of colleges, motivation, self-esteem and barriers in education with the aid of a questionnaire survey.

Keywords: Learning in adulthood, motivation, self-esteem, type of college, barriers in education

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu mé bakalářské práce Mgr. Janu Kalendovi, Ph.D. za cenné rady a připomínky, které mi při zpracování práce poskytl. Dále bych chtěla poděkovat všem, kteří se podíleli na vyplnění dotazníku k této bakalářské práci a pomohli mi tak získat potřebná data.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	8
I TEORETICKÁ ČÁST	9
1 ZÁKLADNÍ ANDRAGOGICKÉ POJMY A VÝCHODISKA	10
1.1 ANDRAGOGIKA	10
1.2 VZDĚLÁVÁNÍ A BARIÉRY S NÍM SPOJENÉ.....	11
1.3 UČENÍ, PŘEKÁŽKY V UČENÍ.....	12
1.4 SPECIFIKA VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH.....	13
1.4.1 Rozdíl mezi vzděláváním v dospívání a v dospělosti.....	14
1.4.2 Reflexe vzdělávání dospělých.....	16
1.5 VZDĚLANOST V ČR.....	16
1.6 POLITICKÝ A LEGISLATIVNÍ RÁMEC VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH.....	17
1.7 FINANCOVÁNÍ VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH.....	18
1.8 VEŘEJNÉ VERSUS SOUKROMÉ VYSOKÉ ŠKOLY.....	18
2 MOTIVACE.....	20
2.1 TEORIE MOTIVACE.....	21
2.2 MOTIV	22
2.3 VYUŽITÍ MOTIVACE PRO UČENÍ DOSPĚLÝCH.....	23
3 BARIÉRY VE STUDIU V DOSPĚLOSTI.....	24
3.1 OSOBNOSTNÍ.....	24
3.2 INSTITUCIONÁLNÍ.....	26
3.3 SITUAČNÍ.....	26
3.4 DALŠÍ ČLENĚNÍ STUDIJNÍCH BARIÉR	27
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	29
4 ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	30
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	30
4.1.1 Dílčí výzkumné problémy.....	30
4.1.2 Hypotézy.....	31
4.2 CÍLE VÝZKUMU	31
4.3 METODIKA VÝZKUMU.....	31
4.3.1 Výzkumný vzorek	32
4.4 ČASOVÝ PLÁN A HARMONOGRAM VÝZKUMU	33
4.5 PŘEDVÝZKUM.....	33
4.6 POPIS VÝZKUMU.....	34
4.6.1 Předpokládané užití výsledků v praxi.....	35
5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT Z VLASTNÍHO VÝZKUMU	36
5.1 ANALÝZA VÝZKUMNÝCH PROBLÉMŮ A VERIFIKACE STANOVENÝCH HYPOTÉZ	38
5.1.1 Vliv typu VŠ na četnost výskytu bariér.....	39
5.1.2 Vliv důvodu k VŠ studiu na četnost výskytu bariér	41
5.1.3 Vliv bariér na sebevědomí studentů	44
5.1.4 Vliv výskytu bariér na schopnost stanovit si priority	47

SHRNUTÍ A ZÁVĚR	51
ZÁVĚR	53
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	54
SEZNAM OBRÁZKŮ	56
SEZNAM TABULEK	57
SEZNAM PŘÍLOH	58

ÚVOD

Na vzdělávání jako proces a na vzdělání jako konečný efekt tohoto procesu každý z nás pohlíží z jiného úhlu. Bezesporu můžeme vzdělávání považovat za celoživotní vývoj, který začíná narozením dítěte, prochází různými etapami, aby nakonec skončil až ve stáří. Některé lidové pořekadlo nám říká, že člověk se učí celý život. Vzdělání tedy není jenom školní docházka jako taková, ale sbírání zkušeností, znalostí, praktických zkušeností, které nás nějakým způsobem posunují v našem životě dál a dál. Co se týká přístupu ke vzdělání, je ovlivňováno různými faktory. Prvotním faktorem bývá rodina, či prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá, následně pak okolí, ve kterém se jedinec pohybuje.

Každá doba přináší určitá specifika, která se více či méně promítají do vzdělanosti lidí. Do charakteru vzdělanosti zasahuje mnoho faktorů i z širšího vnějšího okolí. Podvědomí, na kolik považujeme vzdělání za hodnotné, v nás vytváří rovněž kultura společnosti a její vzdělávací politika. Studium v dospělosti je zejména ovlivněno již samotnou potřebou jedince, než tak zvaným tlakem okolí.

Výše uvedené skutečnosti a osobní zkušenosti se studiem na vysoké škole nás inspirovali k výběru tohoto tématu, potažmo k psaní této práce, který se zabývá existencí překážek, které nám toto studium ztěžují.

Smyslem této práce je tedy charakterizovat fenomén vzdělávání v dospělosti a popsat faktory které ho ovlivňují a zejména, které ho znesnadňují. Zvláštní zřetel je zde kladen na studium v kombinované formě, kde se u studentů dá očekávat více rozličných bariér. Nastíněná problematika úzce souvisí s předmětem pedagogiky, respektive andragogiky. Kromě charakteristiky základních andragogických pojmů je cílem teoretické části postihnout specifika vzdělávání dospělých, jejich studijní bariéry a motivaci ke studiu. V praktické části si klademe za cíl charakterizovat metodiku vlastního výzkumu a zejména prezentovat vlastní studii, ve které se zabýváme vlivem typu vysoké školy a seburčení studentů na jejich bariéry ve vzdělávání. Seburčením zde máme na mysli motivaci, sebevědomí a osobní priority respondentů.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ZÁKLADNÍ ANDRAGOGICKÉ POJMY A VÝCHODISKA

Definicemi stěžejních pojmů pro tuto práci se zabývají různé vědní obory, jako jsou Sociologie, Filozofie, Pedagogika či Andragogika. Třebaže lze tyto disciplíny chápat jako příbuzné, kritéria vymezení mohou být u různých autorů jiná. Považujeme tedy za účelné vymezení těchto pojmů, zásadních jak pro teoretickou, tak pro praktickou část. V naší práci bereme v úvahu sociologické, respektive andragogické hledisko.

1.1 Andragogika

Pojem andragogika je obdobná kreace jako pojem pedagogika, historicky mladšího původu. Doprovázení člověka při jeho cestě za vzděláním, poznáním a pochopením světa.

Poprvé tento pojem použil německý vysokoškolský učitel Kapp v r. 1833, kdy se snažil odlišit pedagogiku a vzdělávání dospělých, které má jiné cíle a východiska (Beneš, 2008, s. 11).

„Pedagogika a andragogika, později i věda nebo vědy o výchově, pokud se neredukovaly čistě na empirické sociologické, psychologické nebo jiné přístupy, chtěly vždy přispět k nějaké pozitivní změně v osobnosti nebo ve společnosti.“ (Beneš, 2001, s. 42)

Srovnáme-li andragogiku s pedagogikou, zjistíme, že andragogika je mnohem mladší vědou. Andragogika se zaměřuje na doprovázení dospělého člověka na jeho cestě za vzděláním. Potřeba vzdělání v dospělém věku souvisí částečně i s rozvojem techniky a vědy v posledních letech. Velký zájem o vzdělávání dospělosti nastal zejména v 60. letech 20. století, což je důsledkem potřeb zvyšování kvalifikace a zároveň i potřeba vzniku nových profesí.

Vzdělávání dospělých je dnes již neodmyslitelnou součástí procesu celoživotního vzdělávání. Dvěma základními činiteli vzdělávacího procesu je na jedné straně vzdělávaný, a na straně druhé vzdělavatel. Vzdělavatelem je osoba, která organizuje celý proces vzdělávání. Vzdělávaný je účastník edukačního procesu, který má zájem o rozšíření svých znalostí a dovedností (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 17).

Pojem andragogika má dva významy:

- Nauka, která se snaží definovat správný přístup k učícímu se dospělému, zkoumá veškeré aspekty vzdělávání a učení se dospělých.

- Studijní obor v programu pedagogických věd, který připravuje budoucí odborníky v oblasti vzdělávání dospělých (Beneš, 2008, s. 11).

1.2 Vzdělávání a bariéry s ním spojené

Vzdělávání znamená záměrné působení na člověka s cílem získávání vědomostí, utváření návyků, postojů, způsobů chování, intelektuální a fyzické připravenosti. Prostřednictvím vzdělávacích aktivit rozvíjíme vědomosti, způsobilosti a postoje člověka, které se vyžadují v jeho pracovním i osobním životě (Mužik, 2004, s. 13).

O vzdělávání dospělých je také pojednáváno jako o dalším vzdělávání, které je rozděleno do několika typů. Ty se dále dělí dle běžných charakteristik do tří kategorií vzdělávání: formální, neformální a informální.

Formální vzdělávání se realizuje ve vzdělávacích institucích. Jeho funkce, cíle, obsahy, prostředky, organizační formy a způsoby hodnocení jsou definovány a legislativně vymezeny. Takovou typickou vzdělávací institucí je škola. Formální vzdělávání zahrnuje na sebe navazující vzdělávací stupně (základní, středoškolské, vysokoškolské), jejichž absolvování je potvrzováno certifikátem, vysvědčením či diplomem (Prusáková, 2005, s. 79).

Dle Rabušicové (2008, str. 99-100) je největší překážkou formálního vzdělávání v dospělosti nedostatek motivace v souvislosti s věkem. Znamená tedy, že se zvyšujícím se věkem je pravděpodobnější, že lidé nebudou chtít studovat.

Neformální vzdělávání je zaměřeno na získání vědomostí, dovedností a kompetencí, které mohou zlepšit společenské i pracovní uplatnění. Realizuje se mimo formální vzdělávací systém. Je zaměřené na určité skupiny populace a organizují je různé instituce. Kurzy neformálního vzdělávání mohou být poskytovány zpravidla v zařízeních zaměstnavatelů, soukromých vzdělávacích institucích, neziskových organizacích i ve školských zařízeních. Patří sem např. kurzy cizích jazyků, počítačové kurzy, rekvalifikační kurzy, ale také krátkodobá školení a přednášky. Nutnou podmínkou tohoto druhu vzdělávání je účast odborného lektora či učitele. Nevede k získání uceleného stupně vzdělání (Prusáková, 2005, s. 79).

Informální vzdělávání je chápáno jako proces získávání vědomostí, osvojování si dovedností a kompetencí z každodenních zkušeností a činností v práci, v rodině, ve volném čase. Zahrnuje také sebevzdělávání, kdy učící se nemá možnost ověřit si nabyté znalosti

(např. televizní jazykové kurzy). Na rozdíl od formálního a neformálního vzdělávání je neorganizované, zpravidla nesystematické a institucionálně nekoordinované a vzdělávaný si jej ani nemusí uvědomovat (Prusáková, 2005, s. 80).

Tato rozdělení učebních činností nejsou jenom pouhými charakteristikami kategorií vzdělávání, ale vyjadřují rovněž šíři celoživotního učení.

Předsudek, že jakmile člověk vystoupí z některého ze stupňů vzdělávacího procesu, již se do něj nevrátí, začal v posledních letech ustupovat, což výrazně ovlivnilo vzorec vzdělanostní dráhy ve vyspělých zemích (Rabušicová, 2008, s. 44 - 46).

Nicméně (dle Rabušicové, 2008, s. 49) v naší zemi stále ve velkém měřítku přetrvává představa tradičního životního cyklu, tedy nejdříve dokončit vzdělání a pak teprve vstoupit do světa práce a rodinného života.

Formální a neformální vzdělávání, i informální učení, by se mělo vzájemně ovlivňovat a doplňovat tak, aby dohromady tvořilo proces celoživotního učení. Tento vzorec s sebou nese stále ještě velké bariéry v podobě nedostatku sebevědomí, motivace, nedůvěry ve smysl dalšího vzdělávání. A vnitřní motivace, která je založena na individuálním zájmu o osobní rozvoj, ještě u nás není dostatečně silná (Rabušicová, 2008, s. 59).

1.3 Učení, překážky v učení

Učení je širší pojem než vzdělávání. V souvislosti se vzděláváním se proto stále častěji v andragogické literatuře objevuje pojem učení. Je to zřejmě i v souvislosti s dokumenty, které přijímá Evropská unie a kde se místo pojmu celoživotní vzdělávání používá v poslední době pojem celoživotní učení. Je to v souvislosti s širším chápáním rozvoje člověka po čas jeho života prostřednictvím učení se. Učení je aktivní účast vzdělávaného spočívající v kvalitativním a kvantitativním nárůstu osvojených poznatků a dovedností. Přípravenost k učení je u dospělého je dána uvědoměním si jedince svých vědomostí a toho, co by chtěl vědět či umět. Odhodlanost tento rozdíl odstranit je potom důkazem připravenosti k učení (Mužik, 2004, s. 14).

Učení se není pouze příprava na život, ale prostupuje celkovým vývojem člověka. Učení nás doprovází po celý život. Člověk se musí naučit jeho zvládnání. Dospělý jedinec se může učit s cílem rozvoje vlastní osobnosti, hledání vlastních hodnot apod.

Člověk se vždy něčemu učí, učí se i jako dospělý, učí se tedy celý život. Učením se vlastně přizpůsobuje prostředí. Důležité je, že člověk vplývá na schopnost člověka utvářet sebe samého (Prusáková, 2005, s. 30).

Výsledkem učení je tedy trvalá změna na vědomostech či konání člověka. „Cíl výuky zachycuje to, co má účastník na konci učební jednotky vědět nebo umět.“ (Mužík, 2011, s. 25).

Nejčastější překážkou učení v dospělosti bývá snížená schopnost zapamatovat si učební cíl.

U studentů vysokých škol se specifickými poruchami učení bývá nejčastěji uváděným problémem pomalejší tempo a nedostatky v písemném projevu. Dále pak mají tyto lidé problémy se psaným projevem. Písemné projevy těchto studentů často postrádají plynulost a vykazují zvýšené množství chyb v interpunkci, ale i pravopise. Neliší se však od ostatních studentů co se slovní zásoby, či plynulosti verbálního projevu týče (Pedagogická fakulta UK, 2013).

1.4 Specifika vzdělávání dospělých

Vzdělávání dospělých je jakýmsi fenoménem dnešní doby. Patří zde různorodé vzdělávací aktivity, do kterých se zapojují dospělí a instituce, které tyto aktivity vykonávají. Někdy se můžeme setkat také s pojmem permanentní vzdělávání.

V procesu vzdělávání jsou lidem v aditivním věku záměrně poskytovány zkušenosti a poznatky, které budou rozvíjet jejich osobnost, ale také zdokonalovat jejich různé životní role, zejména roli sociální. Předpokládá se, že dospělý se bude učit aktivně a kontinuálně. Tento vzdělávací proces je řízen a kontrolován. Cílem vzdělávání dospělých je dle různých experimentálních výzkumů zejména rozvoj osobnosti. Významnými cíli může být ale například i umění komunikovat, umění se učit, být odpovědný za sebe, rodinu, pečovat o své zdraví, ale zejména zlepšit své pozice v zaměstnání, zvýšit příjem či například naučit se používat nové technologie (Palán, 2013).

Vzdělávání dospělých je obecný pojem pro vzdělávání dospělé populace a zahrnuje veškeré vzdělávací aktivity realizované jako řádné školské vzdělávání dospělých (získání stupně vzdělání) nebo jako další vzdělávání a vzdělávání seniorů. Proces cílevědomého a systematického zprostředkování, osvojování a upevnění schopností, znalostí, dovedností, návyků, hodnotových postojů i společenských forem jednání a chování osob, jež ukončily školní vzdělání a přípravu na povolání a vstoupily na trh práce (Palán, 2013).

Celoživotní vzdělávání se stává čím dál více velmi frekventovaným pojmem. Zdůrazňuje se zde vlastní iniciativa daného jedince vzdělávat sebe samého a přebírat proces řízení svého vzdělávání pro své zdokonalování a seberealizaci v procesu celoživotního učení. Pojem celoživotního vzdělávání se promítá do koncepce vzdělávacího systému, který koordinuje s dalšími neškolními vzdělávacími institucemi a sdruženími (Palán, 2013).

Vzdělávání dospělých se tedy stává častěji používaným nástrojem pro obnovování a rozšiřování znalostí, ale rovněž podporuje aktivitu jedinců a tím má velký vliv na obnovu společnosti.

1.4.1 Rozdíl mezi vzděláváním v dospívání a v dospělosti

Rozdíl mezi pedagogikou a andragogikou tvoří několik zásadních faktorů. Určující je zde především cílová skupina vzdělávaných, kteří mají různý motivační charakter.

Základní rozdíly jsou zejména v následujících faktorech:

Učení - v pedagogice je pedagog tím určujícím, co, kdy a jak je nutné studovat, kdežto u dospělých je velká snaha o nezávislost a sebeřízení, učitel zde pouze podporuje a povzbuzuje k těmto tendencím (Mužík, 2004, s. 29-32).

Zkušenosti učícího se - v pedagogice nejsou příliš cenné, vyučující metody zde mají spíše didaktický charakter, kdežto v andragogice jsou bohatým zdrojem pro učení (Mužík, 2004, s. 29-32).

Ochota učit se - v pedagogice je nižší, spíše orientovaná na to, co je od učících se očekávané, kdežto dospělí jsou zpravidla ochotni učit se pouze to, co potřebují vědět a mohou následně prakticky využít (Mužík, 2004, s. 29-32).

Motivace - u dětí vnější, u dospělých spíše vnitřní. Ta nám udává, že člověk nachází v této aktivitě potěšení. Vnější motivace bývá často chápána jako výslednice vnějších tlaků, kdy jedinec přistoupí ke vzdělávání, aniž by to bylo jeho přesvědčení. Je předsudkem, že tyto dva různé druhy motivace bývají v jisté kontradikci, kdy vnější motivace tlumí motivaci vnitřní. Ve skutečnosti však mohou být oba druhy motivace syceny paralelně z obou těchto zdrojů (Rabušicová, 2008, s. 98).

Vztah vzdělávaného a vzdělavatele – u dospělých se většinou nejedná o klasický modelový vztah žáka a učitele. Zde se nejedná o to, že by vzdělávaný vstupoval do vzdělávacího

procesu bez zkušeností, naopak v určitých oblastech může vzdělávaný dokonce lektora i převyšovat. Jejich vztah potom bývá spíše partnerský (Mužík, 2011, s. 25 – 26).

Obecně platí, že dospělost není ukončením vývoje a člověk by se měl určitým způsobem vzdělávat celý život.

Mimovolní učení funguje i ve vyšším věku, avšak rapidně se mění věci, jimž se tímto způsobem lze naučit. S vývojem klesá množství informací, které je člověk schopen si zapamatovat, jelikož náš mozek se soustředí pouze na to, co je důležité a potřebné. V důsledku toho se snižuje schopnost zapamatovat si věci, aniž bychom jim rozuměli. S tím už má zkušenost každý z nás. Je snadnější si zapamatovat to, co dává smysl, než se něco učit z paměti. Člověk si zkrátka nemůže zapamatovat všechno. Vzdělávání dospělých představuje oproti počátečnímu vzdělávání určité rozdíly. Jedná se o odlišné studijní návyky a postoje dospělých ke studiu a na efekty dalšího vzdělávání. Dospělí se mohou více opírat o své dosavadní zkušenosti, jak životní, tak i profesní. Tyto zkušenosti jim pak umožňují reálnější pohled. Zvyklostí dospělého občana bývá také mnohdy větší snaha intenzivně prezentovat vlastní názor a postoj. Studium v případě dospělých probíhá většinou souběžně s výkonem zaměstnání a studenti tak mají snahu dávat přednost svým praktickým znalostem, které jsou ihned použitelné v jejich profesním či běžném životě. Toto může mít za důsledek podcenění potřeby teoretických znalostí. Výhodou dospělých je ale bezesporu také rychlejší osvojování získaných poznatků a vědomostí s jejich konkrétní představou (Mužík, 2004, s. 25 – 26).

Jedinec v dospělém věku má zpravidla vytvořené priority. Úroveň dosaženého vzdělání má nesporně vliv na postavení člověka na trhu práce. V případě lépe vzdělaných jedinců existuje větší pravděpodobnost jejich účasti na tomto trhu a pravděpodobnost vyšších příjmů, což si dospělý jedinec často uvědomuje více než v nízkém věku.

Dospělý má již svou konkrétní orientaci nebo alespoň představu o směru nebo oblasti svého vzdělávacího zájmu. Čím konkrétnější je představa, tím je motivace člověka vyšší (Mužík, 2011, s. 285).

Dospělí účastníci se liší zejména věkem, životními i profesními zkušenostmi, dovednostmi, schopnostmi, růzností motivů ke studiu, ale i disponibilním časem k rozvoji. Důležité je brát v potaz i jiné odlišnosti, mezi které patří například značné rozdíly v pozornosti, pružnosti myšlení, ale také odolnosti v stabilitě vnímání. U dospělých lidí v produktivním věku převládá praktické myšlení, které s narůstajícím věkem získává na významu. Dospělí

se vyznačují praktickou, mnohdy až pragmatickou orientací, což má za důsledek, že přesně chtějí vědět, k čemu jim učení bude, čeho mohou dosáhnout a co jim to přinese (Mužík, 2004, s. 25-26).

1.4.2 Reflexe vzdělávání dospělých

Lidé mohou vnímat důležitost vzdělání z různých hledisek. Ať už to je předpoklad určitého profesního uplatnění, tak to může být důvod pro určité sociální zařazení, ale v neposlední řadě je také může vzdělání uspokojovat ve smyslu naplňování svých zájmů, kterým právě vzdělávání může být.

Z našeho pohledu je vzdělávání dospělosti, v tomto případě kombinované studium vysoké školy v dospělosti, které je prokazatelně stále více a více využíváno ztíženo právě překážkami, kterými se v této práci zabýváme. Je to samozřejmě dáno tím, že dospělý člověk nevnímá vzdělávání, potažmo studium jako hlavní cíl a náplň svého konání, ale má vedle tohoto cíle mnoho dalších povinností, které mnohdy musí upřednostnit. Ať už to bude práce, rodina, či jiné důležité faktory negativně ovlivňující možnost soustředit se na vzdělávání v dospělosti. Nicméně z praxe i ze svých osobních zkušeností můžeme vidět, že pokud člověk má správnou motivaci a potřebnou dávku cílevědomosti, dokáže překonat všechny překážky a úskalí, které vzdělávání v dospělosti přináší, je i toto vzdělávání možné.

V současné době se mění podoba vzdělanostní dráhy. Jinými slovy, tradiční a víceméně standardizované trajektorie životního cyklu v období mládí a dospělosti se z hlediska vzdělávání a nástupu do zaměstnání nyní rozvolňují, individualizují a stávají se flexibilními. Mnozí mladí lidé po ukončení určitého stupně vzdělání, především však stupně středoškolského, odcházejí ze škol, aby načerpali životní či pracovní zkušenosti a po nějakém čase se ke vzdělávání opět vrátili (Rabušicová, 2008, s. 48).

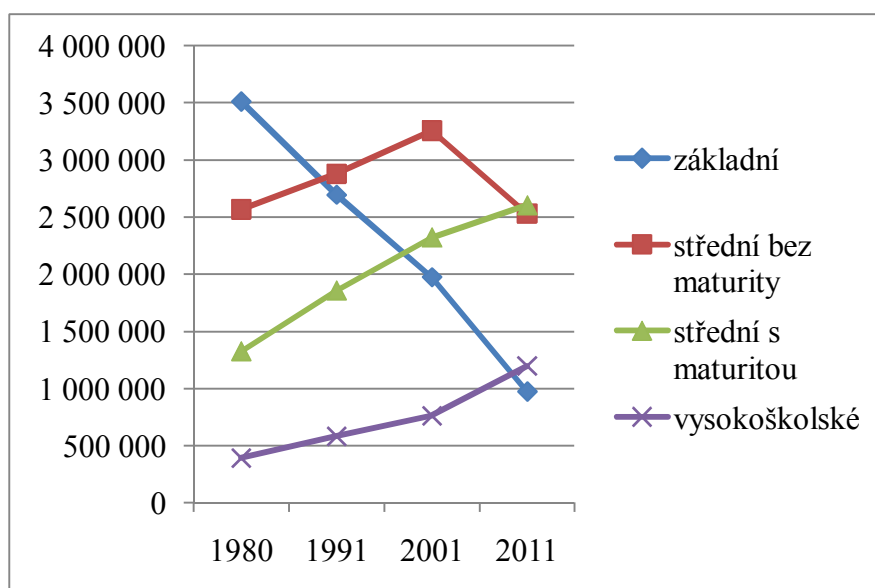
1.5 Vzdělanost v ČR

Pojem vzdělanost je hojně používán v dokumentech vzdělávací politiky nebo v médiích při hodnocení úrovně českého školství. Podle Průchy a kol. (2003, s. 265, 266) lze vzdělanost chápat v těchto významech:

- Dosažená vzdělanost populace, zjišťovaná podílem osob v zemi s určitou úrovní vzdělání.

- Struktura vzdělanosti obyvatelstva země sociálních, profesních a etnických skupin, kupříkladu podíl osob s vysokoškolským vzděláním v zemi.
- Parametr určovaný hustotou sítě škol v poměru k počtu obyvatel (například počet obyvatel, připadajících na jednu univerzitu).
- Kvalita vzdělání, které je poskytováno školskými institucemi, a kterou lze zjišťovat měřením vzdělávacích výsledků.

Obrázek 1 Populace v ČR podle dosaženého vzdělání



Podle Českého statistického úřadu 2011

1.6 Politický a legislativní rámec vzdělávání dospělých

Problematika vzdělávání dospělých je řešena prostřednictvím různých právních norem:

- Školský zákon platný od 1. 1. 2005, již koncipovaný z hlediska celoživotního učení
- Zákon o vysokých školách obsahuje ustanovení o programech celoživotního vzdělávání
- Zákon o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání z r. 2006, postupně implementovaný
- Zákon o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání z r. 2006, postupně implementovaný od r. 2007
- Normy, které souvisejí s výkonem práce: zákoník práce, zákon o zaměstnanosti a návazné vyhlášky (MŠMT, 2013).

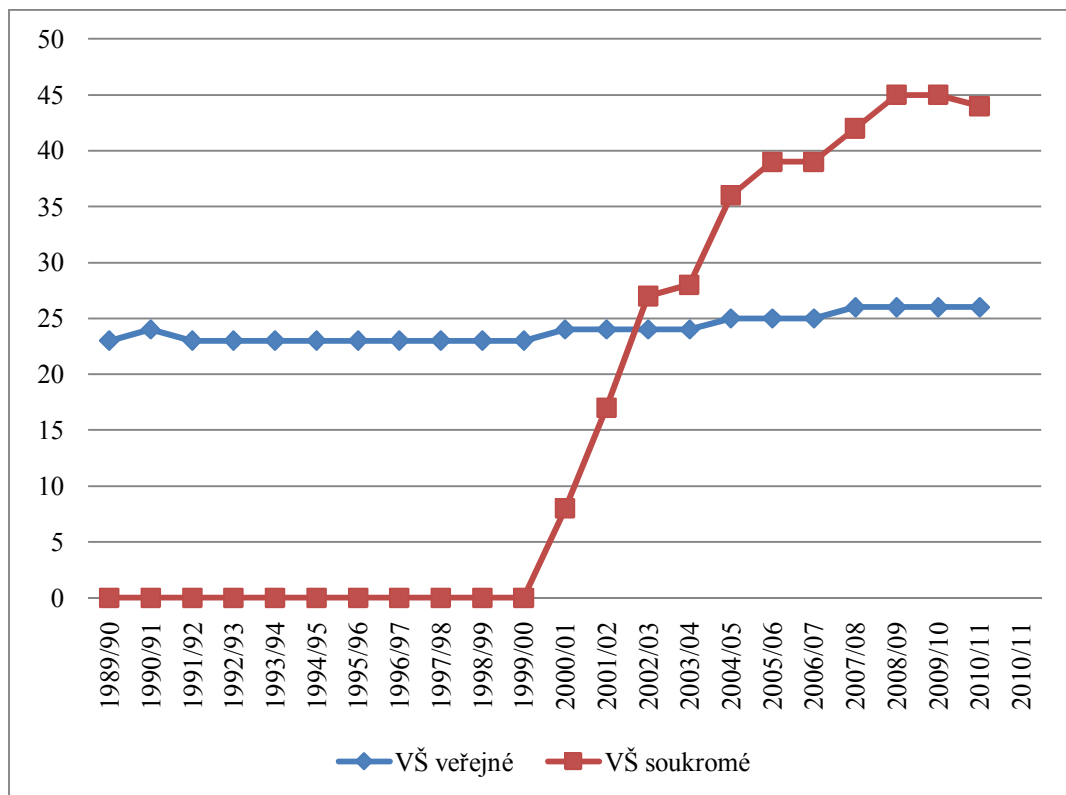
1.7 Financování vzdělávání dospělých na vysokých školách

Veřejné vysoké školy mají povinnost hospodařit s vlastním majetkem, který jim byl svěřen zákonem o vysokých školách v roce 1999. Jejich činnost je však z velké části financována státem přímo. Objem prostředků věnovaných na vysoké školství je každoročně stanovován zákonem o státním rozpočtu. Financování účasti na vysokoškolském vzdělávání upravuje zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách. Vysoké školy poskytují dospělým možnost studovat řadu studijních programů formou distanční nebo kombinovanou z prezenční a distanční formy, dosažené vzdělání je rovnocenné. V rámci své vzdělávací činnosti může vysoká škola poskytovat bezplatně nebo za úplatu programy celoživotního vzdělávání mimo rámec studijních programů. Mohou být orientovány na výkon povolání (např. další vzdělávání pedagogických pracovníků) nebo zájmově, kde patří například univerzity třetího věku (MŠMT, 2013).

1.8 Veřejné versus soukromé vysoké školy

Každý potencionální student má v naší republice možnost si vybrat ze dvou druhů vysokých škol, to z veřejné nebo soukromé. Základním rozdílem bývá mimo jiné fakt, že soukromé školy vyžadují platby školného, což následně může být překážkou. Soukromé školy se často snaží svým studentům „vynahradiť“ tento fakt tím, že jim poskytují skripta, učebnice a knihy, přístup do mezinárodní elektronické databáze odborné literatury, vstup do knihovny, či zkoušení přes počítač v průběhu celého roku. Většinu z těchto benefitů již dnes ale nabízí i veřejné vysoké školy. Nabízí se nám tedy otázka, co je vlastně přidanou hodnotou soukromých vysokých škol? Dle některých indicií, které budeme mimo jiné v našem výzkumu zjišťovat, to bývá fakt, že určitou kompenzací za skutečnost vyšší ceny bývá menší náročnost studia a větší pravděpodobnost dosažení studijního cíle.

Obrázek 1 Vývoj počtu vysokých škol v ČR 1989 – 2011



Podle Českého statistického úřadu 2012

2 MOTIVACE

Motivace pochází z latinského slova *moveo* a znamená „hýbám“. Je bezesporu jedním z nejdůležitějších předpokladů k úspěšnosti ve studiu a dle Nakonečného (1997, s. 17 – 20) zpravidla integrací několika činitelů. Motivace je pro nás určitým cílem, který jsme si stanovili a jež se snažíme dosáhnout. Je to určitá vnitřní potřeba jedince, kterou definujeme jako souhrn všech dynamických intrapsychických sil (motivů), které zpravidla aktivizují chování a organizují ho s cílem změnit danou neuspokojivou situaci, nebo dosáhnout něčeho pozitivního.

Nakonečný (1997, s. 17) se vyjadřuje o motivaci jako o intrapsychickém procesu, který energizuje chování, a i když vychází z biologických zdrojů, je především procesem psychickým.

Motivace dává chování jednotu a význam a strukturuje spolu s kognitivními procesy pohyby tak, že vykazují smysluplné aktivity (Nakonečný, 1997, s. 12).

Lidské motivy vytvářejí složité předivo: všelijak se propojují a kombinují. Určitý čin často slouží více motivům najednou, je vícenásobně determinován. Například nedělní výlet podnikneme současně proto, abychom si s přáteli zasportovali, abychom udělali dětem radost, abychom unikli samotě a zároveň abychom byli konformní ke svému okolí, které by považovalo za podivné, kdybychom přes hezké počasí zůstali doma. Pro předivo motivů je dále typické vytváření odvozených motivů, které často tvoří celé řetězce (Říčan, 1973, s. 170).

Rozdíly v lidském jednání a v jeho výsledcích, které jsou způsobeny rozdíly v motivaci, bývají obrovské. Je-li úspěch či neúspěch v povolání, ve sportu apod. závislý z jedné třetiny na schopnostech (tento podíl je ovšem v různých činnostech různý), pak můžeme říci, že důležitost motivace je obvykle stejně velká. Známe lidi, kteří se při mírně nadprůměrném intelektu stali – především díky veliké pílí nebo jinému houževnatému úsilí – univerzitními profesory, a na druhé straně případy inteligenčních kvocientů hraničících s genialitou, jejichž nositelé to nikdy nedotáhli dále než na průměrné pracovníky.

Motivace je jedním z nejdůležitějších prvků zvýšení zájmu o určitou činnost. Je řada prostředků, kterými můžeme záměrně působit na zvýšení výkonů jednotlivce nebo skupiny a vyprovokovat zájem.

Pokud se člověk snaží uspokojit svou potřebu a postaví se mu do cesty nepřekonatelná překážka, čili není schopen tuto potřebu uspokojit, nastává frustrace. K frustraci dochází, když například pracovník v práci nedostane odměnu, kterou očekával atd. Tato motivační energie potom zůstává nashromážděna a nevybita (Nakonečný, 1997, s. 121-122).

Aktivita, způsobená potřebou, vede k uspokojení potřeby. Často se však při uspokojování objevují překážky – bariéry, které brání člověku v dosahování cíle. Negativní emoce vede ke lhostejnosti a ignoraci. Motivace je tedy jedním z nejdůležitějších faktorů efektivního vzdělávání dospělých.

2.1 Teorie motivace

Motivaci rozlišujeme na vnitřní a vnější.

- Vnitřní motivací rozumíme motivy, které jsou přímo spjaty s nějakou činností, např. pud zvědavosti (radost z činnosti, líbí se mi to, dělám to rád). Ten v nás v lidech již od malička podněcuje zkoumání a objevování něčeho nového, nepoznaného. Vše co na člověka působí zevnitř, označujeme jako faktory vnější motivace. Zjednodušeně můžeme říci, že úkolem vnější motivace je přivedení jedince k určité činnosti (Hayes, 2003, s. 160-170).
- Vnější motivace zahrnuje motivy zprostředkované, jakými jsou například odměna a trest, pochvala, prestiž, perspektiva dosažení osobnostní hodnoty (když se ti něco podaří, dostaneš kolo). Do oblasti vnitřní motivace jedince spadá přirozená touha po poznání, po dosažení jeho daných cílů. Člověk má přirozenou potřebu dokázat, co vše je schopný dokázat vlastní pílí (Hayes, 2003, s. 160-170).

Vnitřně podmíněná motivace vychází z jedince samého. Jedná se například o úsilí vynakládané na dosažení určitého osobního cíle. Naopak vnější motivace vychází z vnějších zdrojů. Jako příklad můžeme uvést snahu motivovanou slíbenou odměnou, již může být medaile nebo chvála. Podobně jako u externí a interní atribuce je vnitřní motivace velmi mocnou hybnou silou. Většina starších lidí, kteří začnou sportovat, se rozhodují právě na základě vnitřní motivace. Mají radost z nově naučené dovednosti nebo je těší pocit, že jsou fyzicky zdatnější, přesto vědí, že nedosáhnou žádných vrcholných výkonů, protože s daným sportem začali poměrně pozdě (Hayes, 2003, s. 174).

2.2 Motiv

Motivem rozumíme to, co podněcuje člověka určitým směrem, vnitřní pohnutky, jež nás vedou k udržení aktivity pro dosažení cíle. Máme-li silnou motivaci pro určitý cíl, je pro nás snadnější jej dosáhnout (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 102).

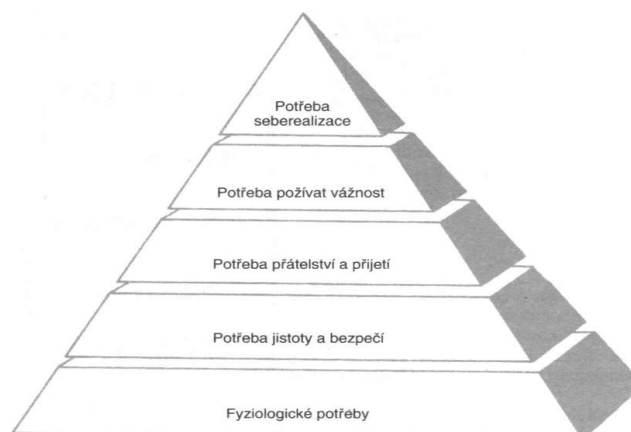
Motivaci si představujeme jako působení více motivů najednou představující psychologický proces, který vede k danému cíli. Motivaci můžeme rozlišit na motivy a vnější motivující předměty. Motivace není daná, ale vyvíjí se postupně se socializací a jsou výsledkem učení a zkušenosti s učním. Také se odlišují motivy dle skupin lidí. Rozdíly v motivaci můžeme rozlišit dle věku, socioekonomického statusu, dosaženého vzdělání, podle pohlaví a jiných životních okolností (Beneš, 2003, s. 131-138).

Motiv můžeme chápat jako vektor, který má sílu a směr tak jako v případě řidiče automobilu s rukama na volantu, můžeme i u motivu určit cíl, jímž je změna něčeho v prostředí, ve vlastním těle, případně i ve vlastní mysli např. při meditaci (Říčan, 2007, s. 92).

Pomůžeme si příkladem z praxe. Studenti vysoké školy si uvědomují důležitost vzdělání v dnešní době a jejím motivem je tedy vidina lepšího uplatnění na trhu práce, s ním související lepší finanční ohodnocení a v neposlední řadě možnost konat práci, která je baví. To je jejich motiv. Tato touha po studiu je projevem vnitřní pohnutky, tedy motivu.

Mezi základní motivy řadíme potřeby, zájmy, návyky, cíle, přání, hodnoty, postoje, emoce.

Obrázek 3 Základní lidské motivy



Podle Koontze (1998, s. 447)

Studijní motivace se dle Andragogického slovníku (2013) umocňuje:

- jednoznačností smyslu a cíle vzdělávacího procesu;
- jednoznačností návazností na stávající stav vědomostí, znalostí a dovedností: sledováním, hodnocením (pozitivním a konstruktivním) a informováním o studijním výkonu;
- atmosférou uspokojování potřeb, společenského i vnitřního prožívání úspěchu nabýváním na prestiži;
- přátelskou atmosférou a určitou dávkou náklonnosti a sympatie (která by se měla týkat i textů – především v distančním vzdělávání);
- členěním studia do logických a pochopitelných celků, využíváním didaktických nástrojů. U dospělých je velmi významné, považuje-li se učitel (lektor) za partnera a nezatačuje-li je do role žáka.

2.3 Využití motivace pro učení dospělých

Ve vzdělávacím procesu je motivace základní podmínka aktivní účasti. Motivaci ve vzdělávání je třeba chápat jako komplex různorodých a vzájemně se doplňujících faktorů (motivů). Je pozitivně zjištěno, že studijní úspěch zesiluje a stabilizuje výkonnostní studijní motivaci. Naopak neúspěchy nebo přehnané nároky ji snižují a vyvolávají trému. V odborném vzdělávání (dalším profesním a podnikovém vzdělávání) je vysoce motivující návaznost na individuální profesní zájmy a zajištění použitelnosti nově získaných (naučených) znalostí a dovedností (Hradil, 2012).

3 BARIÉRY VE STUDIU V DOSPĚLOSTI

Cesta k cíli, který si určíme, nebývá vždy jednoduchá. Při této cestě nás čekají určité překážky, které nám tuto cestu znesnadňují. Těmto překážkám říkáme bariéry. Tyto bariéry nás neminou ani při cestě za vzděláním. Bariéra je tedy překážka, která nám brání v cestě k cíli.

Mnozí dospělí zažívají smíšené pocity ohledně návratu do školy. Tyto pocity mohou zahrnovat nervozitu a nedůvěru, stejně jako odhodlání a nadšení. Kromě toho, i když dospělí mohou mít silnou touhu podílet se na vzdělávání, které jsou zatíženy s povinnostmi jejich rodin a kariéry. Tyto emocionální faktory a povinnosti způsobují překážky, které brání dospělým v účasti na vzdělávání. Mnoho dospělých má potřebu zapojit se do vzdělávacích aktivit, ale některé faktory jim brání. Tyto faktory mohou být různé. Patří zde zejména nedostatek času, financí potřebných ke studiu, sebevědomí, informací o příležitostech k učení, ale také konflikty a problémy spojené s kombinací rodinného života a studia.

Bariéry, které jsou spjaty se vzděláváním dospělých můžeme rozdělit dle Rabušicové, (2008, s. 105) do několika skupin, jejichž stratifikaci uvádíme níže.

3.1 Osobnostní

Tyto bariéry souvisí s osobnostním nastavením potencionálního vzdělaného, který si sám sobě klade překážky, jako jsou například: na to nemám, jsem na to moc starý a podobně.

Patří zde například:

- Nedostatek motivace

Tak jako v každé oblasti našeho života platí i zde to, že čím větší má člověk motivaci, tím úspěšněji je schopen přicházející bariéry překonávat. Správná motivace nám tedy pomáhá dosáhnout svého cíle přes všechny přichozi překážky. Není-li motivace dostatečně silná, je velký předpoklad neúspěšnosti. Nedostatek motivace učit se může být tedy velkou překážkou. Dospělí jsou motivováni, když vidí potřebu naučit se nové dovednosti. Na pracovišti jsou například dospělí velmi motivováni studovat a zvyšovat si své vzdělání tehdy, očekávají-li poté povýšení ve své kariéře. Motivace je tedy velkým klíčem překonání překážek ve studiu v dospělosti (Rabušicová, 2008, s. 99 -106).

- **Nedostatek sebevědomí**

Sebevědomí je vlastnost, která není u každého stejně vyvinuta. Jen málo lidí má sebevědomí dostatek a je mnoho těch, kteří ho mají velmi málo a proto touží po větší sebejistotě. Staré přísloví říká, že zdravé sebevědomí, nezbytný klíč ke štěstí a k úspěšnému životu začíná v naší mysli. Nedostatek sebevědomí je rovněž jednou z mnoha překážek v jakémkoliv cíli, tedy i v cíli za vzděláním. Sebevědomí, je téma, které může skrytě sužovat každého z nás. I lidé s velkým sebevědomím na venek mohou být, a mnohdy jsou, uvnitř zranitelní. Základním předpokladem k zdravému sebevědomí je uvědomění si svých předností a naopak nedostatků, přijmout je a naučit se mít rádi sami sebe. Sebevědomí je tedy důležitý faktor, který nám určuje, do jaké míry si člověk uvědomuje své možnosti, schopnosti a rezervy, jak sám sebe hodnotí a do jaké míry věří ve svou schopnost obstát v určitých životních situacích. S tím samozřejmě souvisí to, jak člověk má rád sám sebe a jak si sám sebe váží. Úroveň sebevědomí ovlivňuje všechny oblasti lidského života (Rabušicová, 2008, s. 99 -106).

Na sebevědomí mají vliv různé faktory, zejména to jsou pozitivní či negativní náhled na svět, asertivita, pohybová aktivita, úspěšnost, trénink, stanovení si cílů. Vzájemné působení sebevědomí a úspěšnosti při studiu se pokusíme osvětlit vlastním zpracováním v následující tabulce.

Tabulka 1 Vliv sebevědomí na úspěšnost při studiu

Člověk se zdravým sebevědomím	Člověk s poškozeným sebevědomím
Nevyhýbá se obtížným úkolům	Odkládá povinnosti
Dokáže si zorganizovat čas, určit si priority	Obtížně si určuje priority
Za své chyby nese odpovědnost	Své chyby svádí na druhé
Snaží se pracovat a plnit úkoly co nejlépe	Je nadměrně pečlivý, až perfekcionista
Chyby a neúspěchy bere jako ponaučení	Bojí se chyb a neúspěchů

- **Nedůvěra v efektivnost**

Nedůvěra v efektivnost patří rovněž mezi časté osobnostní bariéry. Je velmi úzce spjata s motivací. Má-li člověk správnou a silnou motivaci a věří, že cíl, který si nastavil je správný, dosažitelný a bude mít efekt. Velmi často jsou lidé k vzdělávání v dospělosti skeptičtí a nevěří, že vzdělání jim přinese například lepší zaměstnání. Nastane-li tato

situace, může být pro nás výše zmíněná nedůvěra v efektivnost překážkou, která nám brání ve vzdělávání (Rabušicová, 2008, s. 99 -106).

3.2 Institucionální

Zde patří překážky, které negativně ovlivňují možnosti vzdělávání či jeho průběh.

- Nedostatek informací

Špatná komunikace mezi vzdělávaným, vzdělávajícím a institucí může být rovněž velmi nepříjemnou bariérou, která nám zneprůjemní či ztíží vzdělávací průběh.

- Nedostatek vzdělávacích možností

Zde patří nedostatek vhodných vzdělávacích programů, které by byly pro vzdělávaného dostupné a vhodné.

3.3 Situační

Tyto bariéry vyplývají z momentální situace jedince, jako je například: nedostatek času, financí a celková dostupnost.

- Nedostatek času

Podobný problém jako při nedostatku výše zmíněné motivace nastává i s vnímáním nedostatku času ke studiu. Dnešní doba je uspěchaná a na nedostatek času si stěžuje velká část populace. Ano, opravdu je dnešní tempo velmi náročné, ale i zde je možnost ujasnit si náš časový harmonogram a najít zde místa, která je možno zaměnit či vyplnit novou aktivitou, tedy studiem. Je důležité selektovat ty aktivity, které je možno třeba omezit či přesunout například na jiného člena rodiny. Zrekapitulujeme-li si takovýmto způsobem svůj časový harmonogram, zjistíme, že vždycky se najde nějaké řešení, jak i tuto bariéru zvládnout.

- Nedostatek finančních prostředků ke studiu

Zde se nabízí otázka, zda musí být vždy značnou položkou do rodinného rozpočtu. Vždy je nutné sledovat nabídky vzdělávacích institucí ve svém okolí, některé instituce nabízí studium bezplatně, jako například univerzity či různé zájmové a neziskové organizace. Vždy si musí člověk ale uvědomit, že právě vzdělání je to, co nám nikdy nikdo nevezme, nehledě na to, že investice do vzdělání bývá potom odměněna trvalejším příjmem pro jedince či rodinu v podobě lepšího či lépe placeného zaměstnání. V tomto případě je dobré

zvážit, zda není lepší si odpustit něco méně důležitého a upřednostnit právě vzdělání (Rabušicová, 2008, str. 50-58).

Ovšem pozor je třeba dát zejména na skutečnost, že stejně jako u zboží, tak i u vzdělání platí, že ne vždy cena odpovídá kvalitě. Obsahy vzdělávacích programů i jejich cena by měli být nejdostupnější co největšímu počtu dospělých. Často velmi diskutovanou otázkou bývá cena vzdělávání. Lidé s pozitivnějším postojem ke vzdělání si uvědomují, že vzdělání investice je, její reálná hodnota je však mnohými zpochybňována. Tento postoj může souviset i s věkem, ale také s celkovým sebepojetím: čím mladší osoba, tím smysluplnější pro ni je investice do vzdělání. Investice do vzdělání je zodpovědností každého člověka.

- Zdravotní důvody

Již před započatím studia, ale také v jeho průběhu mohou nastat zdravotní důvody, pro které nemůže dospělý zahájit či dokončit studium. Mohou nastat taková zdravotní omezení, která nám celý proces vzdělávání značně ztíží či znemožní úplně (Rabušicová, 2008, s. 105).

3.4 Další členění studijních bariér

Mezi ostatní důvody studijních neúspěchů, čili averze vůči vzdělávání, lze zařadit dle Bartáka (2008) následující bariéry.

- Bariéry kultury

jsou zejména důsledkem toho, že čím více člověk dospívá a nabírá zkušeností, podřizuje se nejrůznějším referenčním rámcům a dělá to, co od něj společenské prostředí vyžaduje. Snaží se o sounáležitost a soudržnost s příslušnou komunitou a jedná tak, aby se s ní ztotožnil. S těmito bariérami se pak setkáváme zejména v podobě nejrůznějších tvrzení, která se tváří jako axiomy. Dochází k tomu, že velmi omezují rozvoj tvořivého myšlení a jednání těch, kteří je kladně přijímají.

- Bariéry pracovního prostředí

Vzniká tehdy, kdy negativně na vzdělávaného působí prostředí, v němž vládne konzervatismus, intelektuální sterilita, nedůvěra, ignorace apod.

- Emoční bariéry

Mohou představovat obavy či strach ze selhání. Jsou překážky volného, nespoutaného myšlení, konání a sdělování.

- Intelektuální a výrazové bariéry

Představují nedostatečnou intelektuální výzbroj vzdělávaných. Velmi důležitá je srozumitelnost a jednoduchost verbálních i neverbálních komunikačních prostředků (Barták, 2008, s. 18-20).

Mužík (2004, s. 27 - 32) pak uvádí další nepříznivé vlivy, které mohou působit na výuku dospělých a stávají se tak překážkami ve studiu. Dospělý může mít odlišné názory, které během života získal, a nemusí tak souhlasit s informacemi, které se mu v rámci studia dostávají. S tím souvisejí i určité stereotypy v myšlení, které pak mohou odmítat probíraná řešení. Může pak nastat problém, kdy student bude odmítat teoretické vysvětlení a odůvodnění dané látky, neboť dospělý člověk vše přirovnává k praxi a hledá odpovědi v životních situacích.

Pohled na vzdělávání dospělých lze tedy shrnout takto:

- Dospělým je nutné pomáhat a rozvíjet u nich proces učení a vzdělávání se.
- Dospělý se musí se studiem ztotožnit psychicky a přijmou jako součást svého života.
- Dospělý musí přizpůsobit studiu svůj životní režim, obětovat mu volný čas (Mužík, 2004, s. 27-32).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

TÉMA: Bariéry studentů vysokých škol v dospělosti

V této části si klademe za cíl verifikovat poznatky získané z osobní zkušenosti a ze studia literatury zabývající se zmíněnou problematikou. Některá z výše popsaných specifíků, jako například motivace ke studiu či sebevědomí v závislosti na studijních bariérách jsou předmětem ověřování stanovených hypotéz v našem výzkumu. Kromě ověřování těchto hypotéz je námětem zkoumání sociologická demografická charakteristika dospělých studujících na vysoké škole se zaměřením na povahu konkrétních bariér, kterým při svém studiu čelí.

4.1 Výzkumný problém

Jaké sociodemografické faktory podmiňují studium VŠ v kombinované formě?

Které bariéry nejčastěji brání ve studiu na VŠ v kombinované formě?

4.1.1 Dílčí výzkumné problémy

Jakou měrou se na výskytu bariér podílí studium na UTB ve Zlíně a DTI v Dubnici nad Váhom?

Jakou měrou se na výskytu bariér podílí motivace ke studiu?

Existuje nepřímá úměrnost mezi sebevědomím studentů a výskytem bariér?

Existuje souvislost mezi schopností určit si priority a výskytem bariér?

Charakteristika klíčových pojmů

Sociodemografické okolnosti – věk, pohlaví, povolání

Motivace – zde rozlišujeme důvod ke studiu daný vnitřní nebo naopak vnější motivací

Úroveň sebevědomí je zjišťována jednak sebehodnocením studentů na pětibodové škále a jednak vyhodnocením odpovědí na doplňující otázky

Schopnost určit si priority považujeme za důležitou součást sebeurčení a za faktor ovlivňující vnímání bariér.

4.1.2 Hypotézy

Po stanovení výzkumných problémů je neodmyslitelnou součástí formulování hypotéz. V této fázi výzkumu, kdy jde o především o jeho prezentaci, přinášíme předpoklady závěrů našeho výzkumného bádání ve formě tzv. věcných hypotéz. Tyto budou níže převedeny na tzv. statistické hypotézy.

H1: Předpokládáme, že typ VŠ bude mít vliv na četnost bariér.

H2: Předpokládáme, že důvody ke studiu budou mít vliv na četnost bariér.

H3: Předpokládáme, že mezi sebevědomím studentů a četností bariér bude zaznamenána nepřímá úměra.

H4: Předpokládáme, že schopnost určit si priority bude mít vliv na četnost bariér.

4.2 Cíle výzkumu

Hodnoty odpovědí ze strany respondentů jsou směrodatné pro význam tohoto výzkumu. Primárním cílem bylo tedy zjistit úroveň těchto odpovědí již v předvýzkumu a vytvořit tak validní a reliabilní podmínky pro hlavní výzkum.

Hlavním cílem tohoto výzkumu je rozlišit a charakterizovat zásadní bariéry při studiu na vysokých školách v dospělosti.

Díličními cíli výzkumu jsou pak odpovědi na jednotlivé otázky, které jsou formulované ve výše uvedených výzkumných problémech.

4.3 Metodika výzkumu

- Aplikovaný, empirický, kvantitativní výzkum
- Relační výzkumný problém
- Dotazníkové šetření, self report
- Dostupný výběr (prostřednictvím internetového formuláře)
- Analýza, interpretace dat

Schéma výzkumného nástroje

Z důvodu potřeby jednotnosti povahy odpovědí jsou v dotazníku využity zejména uzavřené, případně škálové otázky.

Tabulka 2 Struktura dotazníku

Typ otázky	Položka č.
Uzavřená otázka	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 15
Polootevřená otázka	9, 11, 14
Otevřená otázka	7
Škálová otázka	12, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22

Položka č.:

1, 2, 3, 4, 5, 15 – sociodemografické určení respondenta (pohlaví, věk, stav, rodina, zaměstnání, typ studované školy),

6, 8, 10 – vnímání hodnoty vzdělání a náročnosti studia a úrovně školy respondentem,

7 – prostor pro vyjádření respondenta, co mu (ne)vyhovuje při studiu,

9 – důvod ke studiu,

11, 14 – prosto pro uvedení a charakteristiku bariér při studiu,

12, 13 – sebehodnocení respondenta v otázce studijní úspěšnosti a sebevědomí,

16, 17, 18, 19, 20, 21 – doplňující otázky potřebné pro sebeurčení respondenta,

22 – otázka na schopnost stanovit si priority.

K ověření hypotézy č. 1 slouží položka č. 11, 14, 15.

Pro potvrzení či vyvrácení hypotézy č. 2 slouží položka 9, 11, 14.

Hypotéza č. 3 je ověřována za pomoci položek 11, 13, 14, 16 - 22.

Hypotézu č. 4 ověřujeme pomocí položek č. 11, 14, 22.

4.3.1 Výzkumný vzorek

- **Základní soubor:** Respondenti dospělého věku; studenti UTB ve Zlíně a DTI v Dubnici nad Váhom
- **Výběrový soubor:** dostupný výběr – v obou případech napříč spektrem vzdělávacích oborů dle ochoty vyplnit internetový formulář
- **Předpokládaný rozsah:** cca 200 respondentů

4.4 Časový plán a harmonogram výzkumu

Výzkum, který probíhal od října 2013 do února 2014, lze rozdělit do následujících fází:

- Stanovení tématu, vymezení výzkumných problémů a z nich plynoucích cílů – zde striktně neplatí výše uvedený počátek výzkumu (říjen 2008), neboť zaujetí tématem a promyšlení výzkumu bylo dlouhodobější,
- Volba metodiky a výzkumných technik, zhotovení nástroje, zajištění technických opatření potřebných pro realizaci výzkumu – říjen až prosinec 2013,
- Předvýzkum a pilotáž – odzkoušení výzkumného nástroje a předběžná orientace v charakteru zkoumaného vzorku – leden 2014,
- Přehodnocení výzkumného nástroje, dílčí úprava – leden 2014,
- Realizace hlavního výzkumu, sběr dat – únor 2014,
- Zpracování, analýza dat – březen 2014,
- Interpretace, závěry výzkumného šetření – duben 2014.

4.5 Předvýzkum

Dotazníkovým šetřením v předvýzkumu jsme sledovali kvalitu výzkumného nástroje. To znamená, zda otázky položené respondentům v dotazníku, jsou pro ně pochopitelné a dokážou bez pomoci administrátora odpovědět, a také zda zadavatel dotazníku získá takové odpovědi, jaké vzhledem k vyhodnocování získat potřebuje. Předvýzkum byl realizován pomocí internetového formuláře. Vzor dotazníku z předvýzkumu je v příloze P1. Přehled zastoupení respondentů v předvýzkumu nabízí tabulka 3.

Tabulka 3 Účast respondentů v předvýzkumu

Pohlaví	místo studia		Celkový součet
	DTI Dubnice	UTB Zlín	
Muž	11	6	17
Žena	9	52	61
Celkový součet	20	58	78

Při testování nástroje v předvýzkumu nebyly zjištěny závažné nedostatky, avšak na základě zpětné vazby od respondentů byla položka č. 14 obohacena o doplňující otázku, reflektující zevrubnější charakteristiku nedostatku času. Pokud respondenti v položce č. 14 „Bariéry ve vlastním studiu“ uvedli možnost nedostatek času, měli za úkol tuto bariéru blíže specifikovat v připojené otevřené otázce.

4.6 Popis výzkumu

Dotazníkovým šetřením je zkoumán výskyt bariér při studiu na vysoké škole u dospělých studentů. Samozřejmostí je zařazení položek z oblasti sociodemografické povahy studujících. Spolu s otázkami směřujícími na sebeurčení a sebehodnocení respondenta směřujeme k cíli ověřit výše stanovené hypotézy. Takto postavený výzkum, kdy prostřednictvím statistických metod potvrzujeme či vyvracíme statistické hypotézy, můžeme označit za relační. Součástí výzkumu je však také interpretace dalších jevů, kde dochází k jejich deskripci bez zkoumání závislosti mezi nimi.

Oslovit studenty UTB se nám jevilo jako pragmatické a přínosné. V teoretické části se v zúženém rozsahu zabýváme srovnáním veřejných a soukromých vysokých škol. Určitá komparace těchto institucí v mezích stanoveného tématu, tedy v oblasti bariér dospělých vysokoškolských studentů, nás zajímala i pro směřování našeho empirického zkoumání. Pro potřeby srovnání s jinou paralelní skupinou studentů jsme zvolili výzkum na soukromé vysoké škole v Dubnici nad Váhom (Dubnický technologický institut). Tento absolvuje vysoké procento studujících z České republiky a není zde tedy obav ze srovnání dvou naprosto různorodých skupin studentů.

Oslovení respondentů jsme uskutečnili elektronickou formou s vysvětlením účelu dotazníku a komentářem k jednotlivým položkám kvůli jejich pochopení. Po kliknutí na připojený odkaz byli respondenti automaticky přesměrováni na internetovou stránku s formulářem dotazníku. Data se automaticky ukládala do emailové aplikace. Takový výběr lze z metodologického hlediska charakterizovat jako dostupný výběr. Vzhledem k povaze výzkumu a šíři potenciálu dotazovaných jsme považovali zmíněný výběr nejen za dostačující, ale rovněž za efektivní.

Celkový předpokládaný rozsah výzkumného vzorku jsme si pro účely našeho výzkumu stanovili na 200 respondentů a po dosažení 290 jsme sběr dat ukončili. Veškeré údaje z vyplněných elektronických formulářů jsme přenesli do tabulkového procesoru MS Excel.

V tomto programu byly rovněž zpracovány jednotlivé statistické analýzy, jejichž charakteristiku a interpretaci uvádíme níže.

4.6.1 Předpokládané užití výsledků v praxi

Povaha tématu studijní bariéry předpokládá možnost zájmu vzdělávacích institucí o závěry práce. Nejen těch, kde výzkum probíhal, ale všeobecně, neboť se dají odvodit stejné nebo podobné podmínky studia i na ostatních vysokých školách, ať už máme na mysli soukromé nebo veřejné instituce.

Výsledky by tak mohly posloužit těmto institucím k úpravě studijních podmínek studentům buď celoplošně například formou úpravy rozvrhů, zaměření či otevření jiných studijních oborů nebo individuálně například zapojením do různých projektů na rozvoj vzdělanosti či rozšířením programu stipendií a podobně.

5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT Z VLASTNÍHO VÝZKUMU

Úkolem této kapitoly je deskripce procesu realizace hlavního výzkumu po sběru a utřídění dat. Je zde tedy reflektována fáze rozboru a komentáře konkrétních výstupů, které vycházejí ze stanovených výzkumných otázek, respektive hypotéz. Jako stěžejní zde chápeme analýzu a interpretaci hypotéz v rámci relačního výzkumu. Pro ucelenější náhled na zkoumanou problematiku však nejdříve uvádíme deskriptivní část zkoumání bariér dospělých vysokoškolských studentů, kde k interpretaci postačily tabulky četností v programu MS Excel. Přehled zastoupení respondentů z hlediska věku, pohlaví a místa studia v hlavním výzkumu nabízí Tabulka 4.

Tabulka 4 Přehled respondentů

		DTI Dubnice	UTB Zlín	Celkem
Muži celkem		63	16	79
ve věku	20-30 let	11	3	14
	30-40 let	36	10	46
	40-50 let	14	3	17
	50 let a více	2	0	2
Ženy celkem		27	101	128
ve věku	20-30 let	4	39	43
	30-40 let	17	24	41
	40-50 let	5	34	39
	50 let a více	1	4	5
Celkem		90	117	207

Do hlavního výzkumu se zapojilo 90 respondentů ze soukromé vysoké školy DTI v Dubnici nad Váhom a 117 respondentů z veřejné vysoké školy UTB ve Zlíně. Ideální poloviční zastoupení nelze v takových podmínkách výzkumu očekávat, nicméně početně můžeme považovat výzkumný vzorek za vyvážený. Rozlišování zkoumaného vzorku podle typu školy (soukromá / veřejná) bylo předmětem pouze první hypotézy.

Zatímco ve výzkumném vzorku je u DTI převaha mužských respondentů, v případě UTB je tomu naopak, kde drtivou většinou dotázaných jsou ženy. Hrají zde zjevně role studované obory, které však z důvodu zajištění co největší anonymity nebyly předmětem zkoumání. Lze ovšem vydedukovat, že v případě DTI šlo zejména o respondenty z technických oborů a v případě UTB především o respondenty z humanitních oborů.

Tabulka 5 Zastoupení respondentů z hlediska zaměstnání

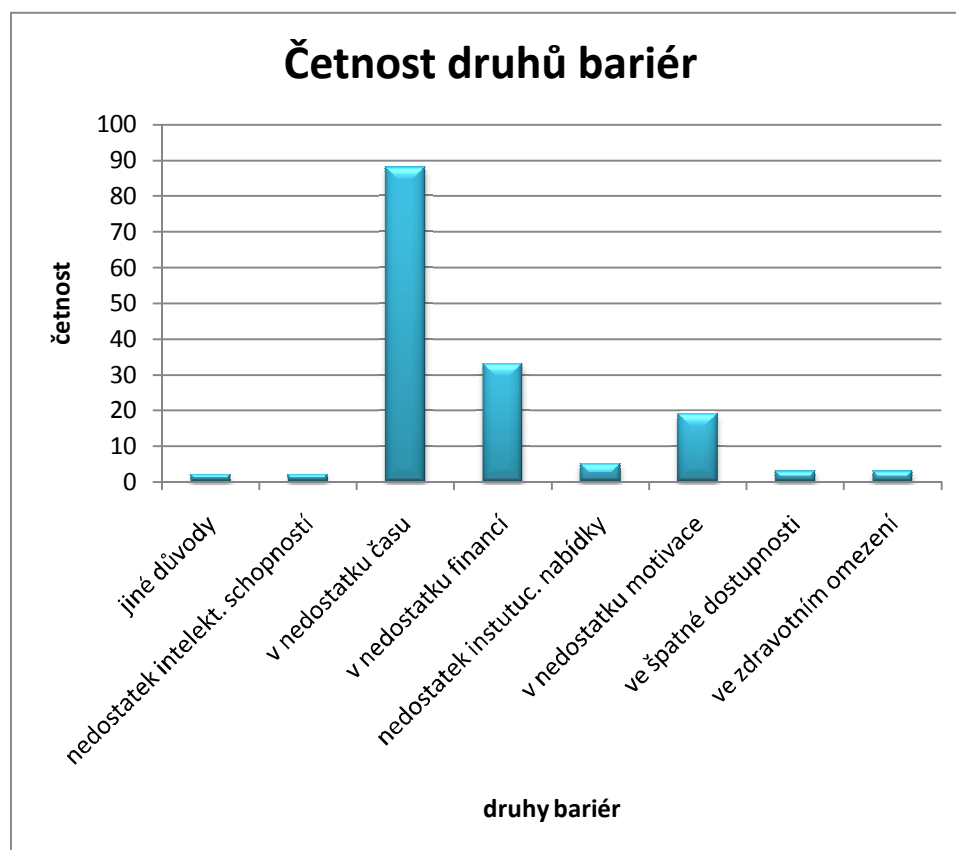
Druh zaměstnání	DTI Dubnice	UTB Zlín	Celkem
na rodičovské dovolené	1	10	11
nezaměstnaný/á	7	13	20
OSVČ	5	3	8
služební poměr	1	0	1
student	0	11	11
studentka	0	1	1
studuji	0	1	1
zaměstnaná v neziskovém sektoru (o.s.)	0	1	1
zaměstnaný/á v soukromém sektoru	20	22	42
zaměstnaný/á ve veřejném sektoru	55	55	110
neuvedeno	1	0	1
Celkový součet	90	117	207

Výzkum byl zaměřen zejména na dospělé respondenty kombinovaného studia, kde je větší předpoklad výskytu různých bariér, z důvodu zaměstnání, rodinné zátěže apod. Jak je z Tabulky 5 patrné, výzkumu se také zúčastnilo 13 respondentů (UTB) – studentů. Charakteru výzkumu to nijak neškodí, neboť lze předpokládat, že budou dospělého věku. Nejvíce respondentů je zaměstnáno ve veřejném sektoru (55 osob), což platí jak pro UTB, tak pro DTI, naopak nejméně dotázaných je z řad osob samostatně výdělečně činných.

Zaměříme-li se na deskripci bariér, z grafu (Obrázek 4) jednoznačně vyplývá, že nejčastější překážkou ve studiu je pro naše respondenty nedostatek času. Při uvedení této možnosti v příslušné položce dotazníku měli respondenti za úkol tuto bariéru blíže specifikovat. Při rozboru odpovědí vyšlo najevo, že větší roli, než samotná docházka do školy při zaměstnání, hraje samostudium a plnění různých úkolů (např. seminární práce). Snad nejpalčivějším problémem, spojeným s časovou tísní, se jeví kumulace předmětových zkoušek a zápočtů, psaní bakalářské práce včetně realizace výzkumu a příprava na státní závěrečné zkoušky v poměrně velmi krátkém období posledního semestru. Zde by jistě stálo za úvahu, stěžejní předměty z tohoto semestru situovat do předchozích ročníků. Bariéra spočívající v nedostatku financí byla druhou nejčastěji uvedenou překážkou ve studiu. Tato skutečnost však platí především pro respondenty z DTI, což je pochopitelné, neboť zde je studium placené.

Zajímavostí je zde umístění bariéry spočívající v nedostatku motivace jako třetí nejčastější v pořadí. U studentů, kteří jsou ve většině případů zaměstnáni, se dá předpokládat, že se znovu ke studiu vrací více vnitřně motivováni. Vysvětlení by mohlo spočívat ve faktu, že je to právě zaměstnání, respektive zaměstnavatel, který je „nutí si doplnit vzdělání“.

Obrázek 4 Nejčastější bariéry



5.1 Analýza výzkumných problémů a verifikace stanovených hypotéz

Stanovení výzkumných problémů bylo základem pro formulování věcných hypotéz. Tyto jsou zde převáděny na statistické hypotézy. Podle Chrásky (2007, s. 69) jsou statistické hypotézy hypotetická tvrzení o vztazích mezi jevy vyjádřená ve statistických termínech. Tyto neověřujeme přímo, ale proti jinému tvrzení, obvykle proti nulové hypotéze.

Pro testování hypotéz zde využíváme Test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční a čtyřpolní tabulku.

5.1.1 Vliv typu VŠ na četnost výskytu bariér

Jakou měrou se na výskytu bariér podílí studium na určitém typu školy?

H0 Předpokládáme, že neexistují významné rozdíly v četnosti bariér mezi studenty soukromých VŠ a studenty veřejných VŠ.

HA Předpokládáme, že existují významné rozdíly v četnosti bariér mezi studenty soukromých VŠ a studenty veřejných VŠ.

Komentář

K formulování hypotézy nás vedla domněnka, že studenti, kteří se hlásí či studují na soukromé VŠ mají, respektive vnímají více bariér ve studiu na vysoké škole. Vysvětlujeme si to tím, že studium na soukromých školách je v oblasti požadovaného výkonu všeobecně chápáno jako méně náročné, a proto je tito studenti upřednostňují.

Tabulka 6 Četnost bariér podle typu studované VŠ

	Typ bariéry								Bariery celkem	žádné bariéry	Celkový součet
	motivace	instituc. nabídka	dostupnost	ve zdravot. omezení	nedostatek intelektu	nedostatek času	nedostatek financí	jiné důvody			
DTI Dubnice	6	2	1		2	27	29		67	23	90
UTB Zlín	13	3	2	3		61	4	2	88	29	117
Celkem	19	5	3	3	2	88	33	2	155	52	207

Tabulka 7 Výpočet očekávaných četností

	motivace	institucionální nabídka	dostupnost	zdravotní omezení	nedostatek intelektu	nedostatek času	nedostatek financí	jiné důvody
DTI Dubnice	8,21	2,16	1,30	1,30	0,86	38,04	14,26	0,86
UTB Zlín	10,79	2,84	1,70	1,70	1,14	49,96	18,74	1,14

Výše uvedené tabulky poukazují na pozorované a očekávané četnosti. Očekávané četnosti (Tabulka 6) nesplňují podmínky pro použití chí-kvadrátu, neboť je zde více jak 20 %

očekávaných četností menších než 5 a je rovněž zaznamenán výskyt očekávaných četností menších než 1. Tato skutečnost nám však nebrání v testování hypotézy s ohledem na záměr posuzovat bariéry v celkovém měřítku. Přesto provedeme z důvodu větší konkrétnosti sloučení některých typů bariér.

Tabulka 8 Pozorované a očekávané četnost podle typu VŠ po sloučení bariér

	četnost	motivace	nedostatek času	nedostatek financí	jiné důvody	Bariery celkem
DTI Dubnice	pozorovaná (P)	6	27	29	5	67
	očekávaná (O)	(8,21)	(38,04)	(14,26)	(6,48)	
UTB Zlín	pozorovaná (P)	13	61	4	10	88
	očekávaná (O)	(10,79)	(49,96)	(18,74)	(8,52)	
Celkem		19	88	33	15	155

Zjištění testového kritéria χ^2 (Chráska, 2007, s. 77):

$$\chi^2 = \sum \frac{(P-O)^2}{O} = 34,102$$

Zjištění kritické hodnoty $\chi^2_{0,05}$:

Kritická hodnota $\chi^2_{0,05}$ v hladině významnosti 0,05 ve 3. stupni volnosti = 7,815.

Testové kritérium χ^2 je větší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}$.

Výpočet koeficientu kontingence:

Pro stanovení míry závislosti použijeme výpočet Čuprovova koeficientu kontingence K podle vzorce (Chráska, 2007 s. 87):

$$K = \sqrt{\frac{\chi^2}{n \cdot \sqrt{(r-1) \cdot (s-1)}}}, \text{ kde } \chi^2 \text{ je vypočítaná hodnota testového kritéria Chí- kvadrát,}$$

n je celková četnost, r je počet řádků v tabulce, s je počet sloupců.

$$K = \sqrt{\frac{\sqrt{34,102}}{155 \cdot \sqrt{(2-1) \cdot (4-1)}}} = 0,147$$

Pro určení statisticky významných souvislostí použijeme znaménkové schéma pro kontingenční tabulku (Chráska, 2007, s. 79), které nám pomůže interpretovat souvislosti v polích kontingenční tabulky a vypočítaným hodnotám testového kritéria z-skóre přiřadíme znaménka (Tabulka 8 a 9).

Tabulka 9 Stanovení testového kritéria Z-skóre

	Testové kritérium z- skóre			
	motivace	nedostatek času	nedostatek financí	jiné důvody
DTI Dubnice	-0,77	-1,85	3,91	-0,58
UTB Zlín	0,67	1,57	-3,41	0,51

Tabulka 10 Znaménkové schéma

	Druh bariéry			
	motivace	nedostatek času	nedostatek financí	jiné důvody
DTI Dubnice	0	0	+++	0
UTB Zlín	0	0	---	0

Interpretace

Vypočítané testové kritérium Chí-kvadrát je větší než kritická hodnota testového kritéria $\chi^2_{0,05}$, **proto přijímáme alternativní hypotézu. Z celkového pohledu na bariéry při studiu můžeme tedy konstatovat, že existují významné rozdíly v četnosti bariér mezi studenty soukromých VŠ a studenty veřejných VŠ.**

Závislost mezi měřenými jevy lze dle výše vypočítaného koeficientu označit za nízkou až střední a statisticky významná souvislost je pozorována pouze u bariéry „nedostatek financí“. Pro respondenty studující na soukromé škole představuje největší bariéru, zatímco pro studenty veřejné vysoké školy tvoří bariéru nejméně významnou. Ostatní souvislosti mezi typem vysoké školy a bariérami jsou statisticky nevýznamné.

5.1.2 Vliv důvodu k VŠ studiu na četnost výskytu bariér

Jakou měrou se na výskytu bariér podílí motivace ke studiu?

H0 Předpokládáme, že neexistují významné rozdíly ve výskytu bariér v závislosti na důvodu ke studiu na VŠ.

HA Předpokládáme, že existují významné rozdíly ve výskytu bariér v závislosti na důvodu ke studiu na VŠ.

Komentář

Při konstrukci dotazníku a stanovení hypotézy jsme vycházeli z predikce, že studenti, jejichž důvod ke studiu na VŠ je dán vnitřní motivací, mají, respektive vnímají také méně bariér pro studium. Důvody ke studiu jsme rozdělili do pěti položek (viz Tabulka 10) Možnosti: „protože mě zajímá studovaný obor“ a „kvůli vlastnímu rozvoji“ chápeme jako důvody vyplývající z vnitřní motivace. Kategorie: „kvůli tlaku současného zaměstnavatele, kvůli získání VŠ titulu a pro lepší budoucí uplatnění“ chápeme jako důvody dané motivací vnější. Kategorie „jiné“ nebyla v době administrace dotazníku zařazena ani do vnitřní ani do vnější motivace z důvodu otevřenosti otázky.

Tabulka 11 Důvody ke studiu

	Motivace					
	Vnitřní		Vnější			Jiná
	Zájem o stud. obor	Vlastní rozvoj	Tlak zaměstnavatele	Získání VŠ titulu	Lepší budoucí uplatnění	
UTB	26 22,2 %	17 14,5 %	11 9,4 %	18 15,4 %	44 37,6 %	1 0,9 %
DTI	4 4,4 %	11 12,2 %	23 25,6 %	26 28,9 %	26 28,9 %	0
Celkem	30	28	34	44	70	1

Po utřídění dat, kdy vyšlo najevo, že jeden respondent uvedl: „mám předepsáno ze zákona“, můžeme tuto odpověď přiřadit k důvodům vyplývajícím z vnější motivace. Pro další analýzu je tedy tato odpověď sloučena s možností „tlak současného zaměstnavatele“. Přestože pro ověření hypotézy zde nerozlišujeme typ školy (soukromá nebo veřejná), je zde tato tabulka pro názornost rozčleněna i v tomto smyslu. Je zde i patrné procentuální vyjádření četností u dané skupiny respondentů, z kterého lze mimo jiné vyčíst, že respondenti z UTB studují ve 22 % případů, protože jich studovaný obor zajímá, zatímco u respondentů z DTI je to jen cca ve 4 % případů.

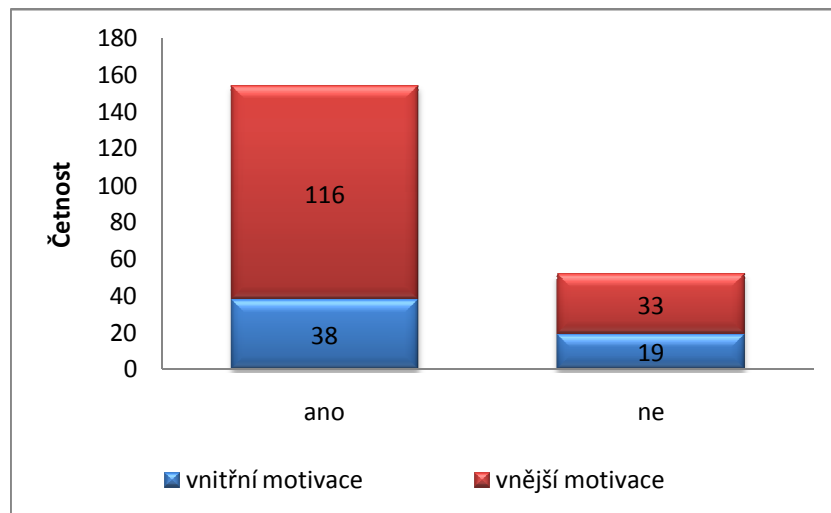
Príslušná data z dotazníkového šetření jsme vygenerovali do čtyřpolní tabulky četností týkající se motivace a výskytu bariér (Tabulka 11). Z této tabulky pak přinášíme pro větší názornost graf kumulovaných četností vnitřní a vnější motivace ve vztahu k výskytu bariér (Obrázek 2). Zde je patrné, že celkem 155 dotazovaných pociťuje nějakou bariéru

ve studiu, přičemž 38 z nich vede ke studiu motivace vnitřní a 116 motivace vnější. 52 respondentů bariéry nepocítuje, z nichž 19 dotázaných vede ke studiu motivace vnitřní a 33 motivace vnější.

Tabulka 12 Výskyt bariér v závislosti na motivaci

	Výskyt bariér		Celkem
	ANO	NE	
Vnitřní motivace	38	19	58
Vnější motivace	116	33	149
Celkem	155	52	207

Obrázek 5 Graf kumulovaných četností výskytu bariér ve vztahu k typu motivace



Na získaná data aplikujeme Test nezávislosti Chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku (Chráška, 2007, s. 82), přičemž postupujeme podle vzorce:

$$\chi^2 = n \cdot \frac{(ad-bc)^2}{(a+b) \cdot (a+c) \cdot (b+d) \cdot (c+d)}, \text{ kde matice polí je uvedena v Tabulce 13}$$

Tabulka 13 Matice čtyřpolní tabulky

	α	non α	
β	a	b	a+b
non β	c	d	c+d
	a+c	b+d	n

Po dosazení získáváme hodnotu chí-kvadrátu: $\chi^2 = 2,499$.

Kritická hodnota $\chi^2_{0,05}$ v hladině významnosti 0,05 v 1. stupni volnosti = 3,841.

V tomto případě je testové kritérium χ^2 **menší** než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}$.

Pakliže budeme chtít vyjádřit stupeň závislosti mezi oběma jevy, použijeme v případě čtyřpolní tabulky tzv. fi-koefficient (Chráska, 2007 s. 87).

Koefficient asociace fi:

$$r\phi = \sqrt{\frac{\chi^2}{n}} \quad r_{\phi} = 0,110$$

Interpretace

Na základě zjištění hodnoty vypočítaného testového kritéria a porovnání s kritickou hodnotou nemůžeme hovořit o závislosti mezi sledovanými jevy. **Nelze tedy odmítnout nulovou hypotézu a můžeme konstatovat, že důvody ke studiu, necht' jsou dány vnitřní nebo vnější motivací, nemají vliv na výskyt bariér.** Výsledný koeficient vypovídá o tom, že závislost typu motivace a výskytu bariér je nízká.

5.1.3 Vliv bariér na sebevědomí studentů

Existuje nepřímá úměrnost mezi sebevědomím respondentů a výskytem bariér?

H₀ Předpokládáme, že výskyt bariér nebude mít významný vliv na sebevědomí studentů.

H_A Předpokládáme, že mezi sebevědomím studentů a výskytem bariér bude zaznamenána nepřímá úměrnost.

Komentář

Při formulování této hypotézy jsme vycházeli z předpokladu, že respondenti s nižším sebevědomím se budou potýkat s větším výskytem bariér ve studiu a naopak. Sebevědomí bylo jednak posuzováno na pětibodové škále, kde vysoké sebevědomí znamená hodnotu 1 a nízké sebevědomí znamená hodnotu 5 a jednak pomocí doplňujících škálových otázek (16 až 22). Celkové skóre z těchto položek pak bylo zkoumáno v závislosti na četnosti výskytu bariér.

Následující tabulky podávají přehled sebehodnocení v otázce sebevědomí jednak s ohledem na typ školy a jednak v závislosti na vnímání jednotlivých druhů bariér. Pokud bychom měli srovnat sebevědomí respondentů podle typu školy, je patrné (Tabulka 14), že studenti UTB i DTI se hodnotí v této otázce velmi podobně.

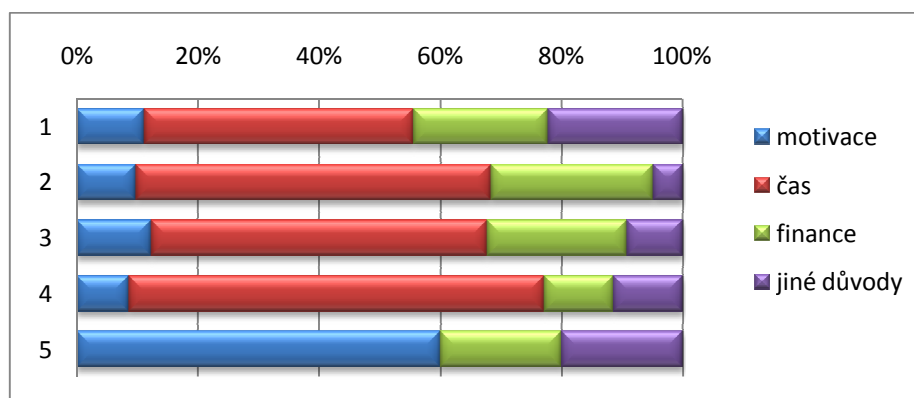
Tabulka 134 Sebevědomí studentů

	Hodnota sebevědomí na škále 1 - 5				
	1 vysoké	2	3	4	5 nízké
UTB Zlín	12 10,3 %	33 28,2 %	49 41,9 %	21 17,9%	2 1,7 %
DTI Dubnica	13 14,4 %	29 32,2 %	28 31,2 %	17 18,9 %	3 3,3 %
Celkem	25	62	77	38	5

Tabulka 15 Úroveň sebevědomí v závislosti na vnímání bariér

	bariéra	Hodnota sebevědomí na škále 1 - 5					Četnost celkem
		1	2	3	4	5	
	motivace	1	4	8	3	3	19
	čas	4	24	36	24	0	88
	finance	2	11	15	4	1	33
	jiné důvody	2	2	6	4	1	15
	Celkem	9	41	65	35	5	155

Obrázek 6 Procentuální podíl typu bariér v úrovních sebevědomí respondentů



Z grafu (Obrázek 6) je možné vyčíst procentuální podíl jednotlivých typů bariér v dané úrovni pocíťovaného sebevědomí. Zatímco jedinci s nízkým sebevědomím (5) uvádějí

nejčastěji jako bariéru nedostatek vlastní motivace (modrá), u ostatních je dominantní bariérou nedostatek času (červená).

Určení těsnosti vztahu výskytu bariér a úrovně sebevědomí jsme provedli za pomoci Kendallova koeficientu shody. Bariéry jsou v následujícím přehledu (Tabulka 16) uspořádány tak, že 1 znamená nejmenší výskyt bariéry a 4 znamená naopak nejvyšší výskyt bariéry.

Tabulka 1614 Pořadí výskytu bariéry u dané úrovně sebevědomí

		Hodnota sebevědomí na škále 1 - 5					Součet pořadí X	X ²
		1	2	3	4	5		
Bariéra	motivace	1	2	2	1	4	10	100
	čas	4	4	4	4	1	17	289
	finance	2,5	3	3	2,5	2,5	13,5	182,25
	jiné důvody	2,5	1	1	2,5	2,5	9,5	90,25
							Σ 50	Σ 661,5

Kendallův koeficient zde vypočítáváme podle vzorce (Chráska, 2007, s. 107)

$$W = \frac{\sum X^2 - \frac{(\sum X)^2}{n}}{\frac{1}{12} \cdot k^2 \cdot (n^3 - n)}, \text{ kde } X = \text{součet pořadí, } n = \text{počet posuzovaných objektů (typy bariér),}$$

k = počet srovnávaných pořadí (jednotlivé úrovně sebevědomí)

$$W = \frac{661,5 - \frac{50^2}{4}}{\frac{1}{12} \cdot 5^2 (4^3 - 4)} = 0,292$$

Abychom posoudili statistickou významnost Kendallova koeficientu shody, vypočítáme testové kritérium chí kvadrát χ^2 (Chráska, 2007, s.)

$$\chi^2 = W * k(n-1),$$

kde W je vypočítaný Kendallův koeficient shody, n = počet posuzovaných objektů (typy bariér), k = počet srovnávaných pořadí (jednotlivé úrovně sebevědomí)

$$\chi^2 = 0,292 * 5 (4-1) = 4,380$$

Kritická hodnota $\chi^2_{0,05}$ v hladině významnosti 0,05 ve 3. stupni volnosti = 7,815.

Interpretace

Vypočítaná hodnota Kendallova koeficientu vypovídá o nízké těsnosti vztahu mezi výskytem bariér a úrovní sebevědomí respondentů. Podobně pak vypočítané testové kritérium χ^2 je menší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}$. Z těchto důvodů **nelze odmítnout nulovou hypotézu**. Nepotvrdili jsme původní předpoklad o nepřímé úměrnosti, že respondenti s nižším sebevědomím budou subjektivně pociťovat větší výskyt bariér ve studiu a naopak respondenti s vyšším sebevědomím budou subjektivně pociťovat menší výskyt bariér a **můžeme konstatovat, že výskyt bariér neovlivňuje úroveň sebevědomí respondentů**.

5.1.4 Vliv výskytu bariér na schopnost stanovit si priority

Existuje souvislost mezi schopností určit si priority a výskytem bariér?

H₀ Předpokládáme, že mezi schopností určit si priority a výskytem bariér nebude zaznamenán významný vliv.

H_A Předpokládáme, že mezi schopností určit si priority a výskytem bariér bude zaznamenán významný vliv.

Komentář

Zátěže vyplývající ze studia, ze zaměstnání a z rodinných povinností znamenají zvýšené nároky na psychiku. Na sebereflexi a time management by se tak měli orientovat jedinci, kteří chtějí studovat při práci (jak v zaměstnání, tak doma).

Tyto důvody jsme akcentovali při formulaci hypotézy, kdy jsme usuzovali, že studenti, kteří se cítí být ve studiu omezováni nějakým typem bariéry, budou mít problémy stanovit si priority ve svém životě.

Schopnost určit si priority byla zjišťována na pětibodové škále v položce č. 22, kde 1 znamenalo vysoká schopnost a 5 naopak nízká schopnost. Jak vyplývá z procentuálního vyjádření v Tabulce 17, větší schopnost stanovit si priority mají studenti UTB.

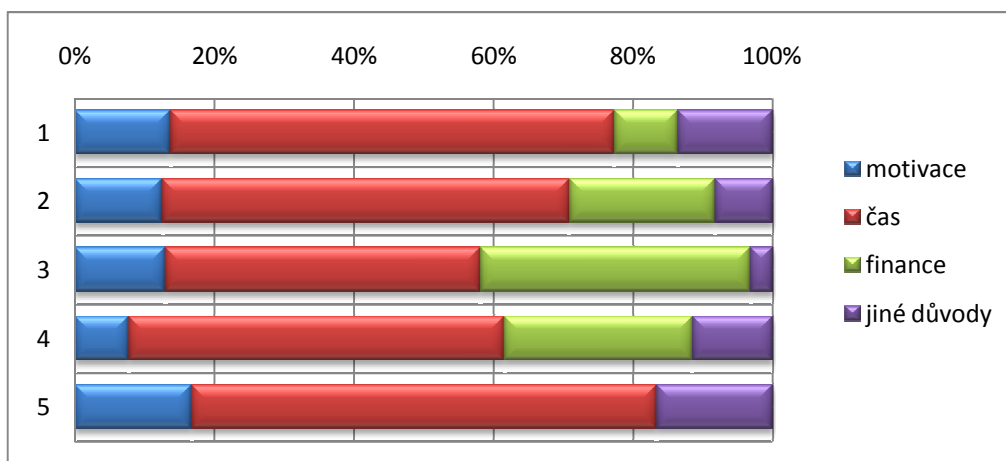
Tabulka 17 Schopnost stanovit si priority

	Hodnota schopnosti stanovit si priority na škále 1 - 5				
	1 vysoké	2	3	4	5 nízké
UTB Zlín	45 38,5 %	41 35,1 %	19 16,2 %	8 6,8 %	4 3,4 %
DTI Dubnica	22 24,4 %	28 31,2 %	18 20,0 %	20 22,2 %	2 2,2 %
Celkem	67	69	37	28	6

Tabulka 158 Schopnost stanovit si priority v závislosti na druhu bariéry

		Schopnost stanovit si priority na škále 1 - 5					
		1	2	3	4	5	Celkem
Bariéra	motivace	6	6	4	2	1	19
	čas	28	28	14	14	4	88
	finance	4	10	12	7	0	33
	jiné důvody	6	4	1	3	1	15
Celkem		44	48	31	26	6	155

Obrázek 7 Procentuální podíl typu bariér na schopnosti stanovit si priority



Z výše uvedené tabulky a grafu je zřejmé, že dominantní bariérou je nedostatek času, a to ve všech úrovních schopnosti stanovit si priority (1 – 5).

Určení těsnosti vztahu výskytu bariér a úrovně schopnosti stanovit si priority jsme realizovali pomocí Kendallova koeficientu shody. Tabulka 19 nabízí náhled na stanovení pořadí výskytu bariéry u dané schopnosti stanovit si priority. Hodnota 1 znamená nejmenší výskyt bariéry, hodnota 4 naopak nejvyšší výskyt bariéry.

Tabulka 169 Pořadí výskytu bariér u dané úrovně schopnosti stanovit si priority

		Hodnota schopnosti stanovit si priority na škále 1 - 5					Součet pořadí X	X ²
		1	2	3	4	5		
Bariéra	motivace	2,5	2	2	1	2,5	10	100
	čas	4	4	4	4	4	20	400
	finance	1	3	3	3	1	11	121
	jiné důvody	2,5	1	1	2	2,5	9	81
							Σ 50	Σ 702

Výpočet Kendallova koeficientu podle vzorce (Chráska, 2007, s. 107):

$$W = \frac{\sum X^2 - \frac{(\sum X)^2}{n}}{\frac{1}{12} \cdot k^2 \cdot (n^3 - n)}$$

, kde X = součet pořadí, n = počet posuzovaných objektů (typy bariér),

k = počet srovnávaných pořadí (jednotlivé úrovně sebevědomí)

$$W = \frac{702 - \frac{50^2}{4}}{\frac{1}{12} \cdot 5^2 \cdot (4^3 - 4)} = \mathbf{0,616}$$

Posouzení statistické významnosti Kendallova koeficientu shody:

Testové kritérium χ^2 zde počítáme podle vzorce:

$\chi^2 = W * k(n-1)$, kde W- Kendallův koeficient shody, n = počet posuzovaných objektů (typy bariér), k = počet srovnávaných pořadí (schopností stanovit si priority).

$$\chi^2 = 0,616 * 5 (4-1) = \mathbf{9,240}$$

Z tabulek lze určit $\chi^2_{0,05}$, stupeň volnosti f = n-1 = 3

Kritická hodnota $\chi^2_{0,05}$ v hladině významnosti 0,05 (5%) ve 3. stupni volnosti = **7,815**

Interpretace

Vypočítaná hodnota Kendallova koeficientu shody vypovídá o střední těsnosti vztahu mezi výskytem bariér a schopností stanovit si priority. Vypočítané testové kritérium chí-kvadrát je větší než kritická hodnota chí-kvadrátu při hladině významnosti 0,05. **Na základě těchto skutečností přijímáme alternativní hypotézu a můžeme tak konstatovat, že schopnost určit si priority významně ovlivňuje četnost bariér při studiu.**

SHRNUTÍ A ZÁVĚR

Vlastnosti výzkumného nástroje a práce s ním předurčují hodnotu výzkumu. Již při hodnocení získaných informací z předvýzkumu jsme si ověřili kvalitu tohoto nástroje. Vyjma pěti případů byly všechny důležité položky dotazníky vyplněny. Použitím uzavřených a zejména škálových otázek jsme dali základ věrohodné analýze a formulaci závěrů. Odpovědným přístupem a adresným oslovováním respondentů bylo docíleno značné ochoty spolupráce dotázaných v krátkém časovém horizontu dotazník vyplnit. Samozřejmostí je poskytnutí závěrů výzkumného šetření oběma institucím, kde výzkum proběhl.

Třebaže jsme oslovovali především studenty humanitních oborů, byla delegováním dotazníkového šetření těchto respondentů dalším adresátům otevřena možnost zúčastnit se výzkumu i studentům v dalších oborech v rámci celé instituce jak v případě UTB, tak DTI. Rozlišování respondentů z hlediska jednotlivých oborů nebylo pro náš výzkum důležité, a také z důvodu zachování co největší anonymity jsme od tohoto upustili. Z povahy odpovědí můžeme hovořit o získání věrohodných a relevantních dat.

Zodpovězení výzkumných otázek v interpretacích závěrů našeho šetření považujeme za naplnění výše stanovených cílů. Z výsledků popisné části výzkumu je zřejmé, že nejčastějšími bariérami ve vzdělávání je nedostatek času či financí. Značné zastoupení bariéry spočívající v nedostatku motivace je zde překvapením zejména z hlediska typu studia. Ze závěrů relační části výzkumu vyplývá, že studenti veřejných vysokých škol čelí jiným bariérám ve studiu než studenti soukromých vysokých škol a můžeme tak hovořit o významných rozdílech v četnosti bariér mezi těmito kategoriemi studentů. Na druhou stranu předpokládaný vliv motivace, respektive důvodů ke studiu a sebevědomí studentů na existenci bariér nebyl zaznamenán. Určení vlastních priorit považujeme za důležitou schopnost zvláště při vyšší vytíženosti. Na základě vlastního výzkumu jsme prokázali významnou závislost mezi touto schopností a výskytem bariér.

Charakter výzkumného vzorku, spočívající na dostupném výběru nám znemožňuje zobecnit závěry výzkumného šetření na celý výzkumný soubor, nicméně rozložení portfolia respondentů zaručuje reprezentativnost výzkumného vzorku. Metodu dotazníku poněkud oslabuje jeho povrchnost, která nám nedovoluje prozkoumat problematiku hlouběji. Tato nevýhoda je však vyvážena možností shromáždění dat od velkého počtu respondentů.

Závěry z našeho dotazníkového šetření navrhujeme verifikovat zopakováním výzkumu za stejných podmínek s rozdílem způsobu výběru výzkumného vzorku, kde doporučujeme použití náhodného výběru. Při orientaci na hloubku problému navrhujeme kvalitativní metody shromažďování dat za pomoci polostrukturovaného rozhovoru, který navázáním osobního kontaktu umožňuje hlubší proniknutí do motivů a postojů dotazovaných.

ZÁVĚR

S přibývajícím věkem u jedince předjímáme větší portfolio zkušeností. Oproti dřívějším podmínkám specifika dnešní doby však rovněž vyžadují vyšší vzdělanost u lidí v produktivním věku. Je pochopitelné, že tito jedinci nejsou prosti překážek a omezení v případném vzdělávacím procesu. Z těchto důvodů je nutné konkrétní bariéry pojmenovat a analyzovat a na základě konkrétních podmínek nalézt a aplikovat řešení, které tyto bariéry eliminují.

Různorodost faktorů, které ovlivňují či přímo znesnadňují vzdělávání v dospělosti s dalšími proměnnými, které zasahují do interakce mezi subjekty vzdělávání, způsobuje jistá omezení podat vyčerpávající deskripci fenoménu bariér ve vzdělávání dospělých v kombinované formě studia. Uvedenou teoretickou analýzu považujeme za zevrubný přehled stratifikace vzdělanostních bariér v pojetí odborné veřejnosti, doplněný o vlastní příspěvky.

Při hledání způsobu překonání překážek je žádoucí rozlišit, zda jde o překážku vnitřní, která vychází z motivace osobnosti nebo vnější, jejíž výskyt a působení není osobností dotčeného primárně zapříčiněna. V případech vnějších bariér lze tyto eliminovat například formou stipendií u finančních překážek nebo rozšířením možností distančních forem vzdělávání u časových bariér. V případě bariér vnitřních, kde jde o problém spočívající zejména v nedostatku motivace, lze sice působit vhodnou stimulací výchovnými subjekty již při primárním a sekundárním vzdělávání s očekáváním, že si vychovávaný patřičný stimul zvnitřní, nicméně platí zde podmínka aktivní účasti jedince.

Problematika studia v kombinované formě přináší svá specifika. Výzkum byl otevřen i respondentům denní formy studia, neboť na příslušné internetové stránky, prostřednictvím kterých dotazníkové šetření probíhalo, byl neomezený přístup. Z charakteru odpovědí byla zřejmá drtivá převaha respondentů z formy kombinované, jelikož tato skupina byla námi primárně oslokována. Uvedeným rozborem bariér a vybraných souvisejících jevů v teoretické části a analýzou výzkumných problémů včetně interpretace závěrů vlastního výzkumného šetření pokládáme za naplnění cílů popsaných v úvodu a rádi bychom tuto práci považovali za obohacení v oblasti porozumění fenoménu studijních bariér, zvláště při kombinovaném studiu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BARTÁK, Jan. Jak vzdělávat dospělé. 1. vyd. Praha: Alfa Nakladatelství, 2008, 197 s. ISBN 978-80-87197-12-7.

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

BENEŠ, Milan. Andragogika: filozofie – věda. Praha: Eurolex Bohemia, 2001, 122 s. ISBN 808-643-320-33

HAYES, Nicky. Aplikovaná psychologie. Vydání 1. Praha: Portál, s. r. o., 2003. 220 s. ISBN 80-7178-807-4. ISBN 978-80-200-1679-9.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu. Grada Publishing. Praha 2007 ISBN 978-80-247-1369-4.

KOONTZ, Harold; WEIHRICH, Heinz. *Management*. Praha: East Publishing, 1998, 659 s. ISBN 80-721-9014-8.

MUŽÍK, Jaroslav. Androdidaktika. Vyd. 2., přeprac. Praha: ASPI, 2004, 146 s. ISBN 80-735-7045-9.

MUŽÍK, Jaroslav. Androdidaktika. Praha, ASPI, 2004, 146 s. ISBN 80-7357-045-9

NAKONEČNÝ, Milan. Encyklopedie obecné psychologie. Dotisk 2. vydání. Praha: Academia, 1997. 437 s. ISBN 80-200-0625-7.

PRUSÁKOVÁ, Viera. Základy andragogiky I. Bratislava, FF UK, 2005, 120 s. ISBN 80-89162-05-2.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ Eliška, MAREŠ, Jiří. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC. 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.

ŘÍČAN, Pavel. Psychologie osobnosti. 1. vydání. Praha: Orbis, 1973, 325 s. ISBN 978-80-247-3133-9.

VETEŠKA, J. TURECKIOVÁ, M. Kompetence ve vzdělávání. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008, ISBN 978-80-247-1770-8.

VODÁK, Jozef a Alžběta KUCHARČÍKOVÁ. Efektivní vzdělávání zaměstnanců. 2. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2011, 237 s. ISBN 978-80-247-3651-8.

Internetové zdroje

PALÁN, Zdeněk. Andragogický slovník. Vzdělávání dospělých 2013 [online]. [citováno 2013-20-10]. Dostupné na <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/vzdelavani-dospelych>.

HRADIL, Zdeněk. Motivace. Motivační procesy. Motivační tendence osobnosti 2012 [online]. [cit. 2012-05-26]. Dostupné na <http://www.zbynekhradil.cz/wp-content/uploads/2012/02/07-Motivace-motivacni-procesy-motivacni-tendence-osob.pdf>.

MŠMT. Zákon č. 111/1998 O vysokých školách 2013 [online]. [citováno 2013-18-11]. Dostupné na <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/zakon-c-111-1998-sb-o-vysokych-skolach-text-se-zpracovanymi>

Pedagogická fakulta UK. Katedra speciální pedagogiky 2013 [online]. [citováno 2013-15-10]. Dostupné na http://userweb.pedf.cuni.cz/ksppg/poradna/specificke_poruchy/projevy.php

Český statistický úřad. Vzdělanostní struktura populace ČR, 2011 [online]. [citováno 2012-25-6]. Dostupné na <http://m.czso.cz/csu/2011edicniplan.nsf/p/3101-11>

Český statistický úřad. Česká republika od roku 1989 v číslech. Vysoké školy, 2012 [online]. [citováno 2012-25-6]. Dostupné na http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/cr_od_roku_1989#12

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 2 Populace v ČR podle dosaženého vzdělání	17
Obrázek 3 Vývoj počtu vysokých škol v ČR 1989 – 2011	19
Obrázek 3 Základní lidské motivy	22
Obrázek 4 Nejčastější bariéry	39
Obrázek 5 Graf kumulovaných četností výskytu bariér ve vztahu k typu motivace..	44
Obrázek 6 Procentuální podíl typu bariér v úrovních sebevědomí respondentů	47
Obrázek 7 Procentuální podíl typu bariér na schopnosti stanovit si priority	49

SEZNAM TABULEK

Tabulka 17 Vliv sebevědomí na úspěšnost při studiu	25
Tabulka 18 Struktura dotazníku	32
Tabulka 19 Účast respondentů v předvýzkumu.....	33
Tabulka 20 Přehled respondentů.....	36
Tabulka 21 Zastoupení respondentů z hlediska zaměstnání	37
Tabulka 22 Četnost bariér podle typu studované VŠ	39
Tabulka 23 Výpočet očekávaných četností.....	39
Tabulka 24 Pozorované a očekávané četnost podle typu VŠ po sloučení bariér.....	40
Tabulka 25 Stanovení testového kritéria Z-skóre	41
Tabulka 26 Znaménkové schéma.....	41
Tabulka 27 Důvody ke studiu	42
Tabulka 28 Výskyt bariér v závislosti na motivaci	43
Tabulka 13 Matice čtyřpolní tabulky	44
Tabulka 294 Sebevědomí studentů	45
Tabulka 15 Úroveň sebevědomí v závislosti na vnímání bariér	45
Tabulka 1630 Pořadí výskytu bariéry u dané úrovně sebevědomí.....	46
Tabulka 17 Schopnost stanovit si priority	48
Tabulka 318 Schopnost stanovit si priority v závislosti na druhu bariéry.....	48
Tabulka 329 Pořadí výskytu bariér u dané úrovně schopnosti stanovit si priority	49

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P 1: Dotazník pro předvýzkum

Příloha P 2: Dotazník pro hlavní výzkum

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK PRO PŘEDVÝZKUM

DOTAZNÍK

Bariéry studentů vysokých škol při studiu

1. Pohlaví

Označte jen jednu elipsu.

- Žena
 Muž

2. Věk

Označte jen jednu elipsu.

- 20-30
 30-40
 40-50
 50 a více

3. Stav

Označte jen jednu elipsu.

- svobodný/á
 rozvedený/á
 ženatý/vdaná
 ovdovělý/á

4. Jsem

Označte jen jednu elipsu.

- zaměstnaný/á ve veřejném sektoru
 zaměstnaný/á v soukromém sektoru
 OSVČ
 nezaměstnaný/á
 na rodičovské dovolené
 Jiné: _____

5. Vzdělání považují za hodnotu

Označte jen jednu elipsu.

- velmi důležitou
 důležitou
 méně důležitou

6. Počet dětí ve společné domácnosti

Označte jen jednu elipsu.

- 0
 1
 2
 3 a více

7. Uveďte stručně co Vám při studiu tohoto oboru/školy...chybí (vadí) / překáží/(ne)vyhovuje (prostory,rozvrh)..

.....
.....
.....
.....

8. Studium na VŠ shledávám jako

Označte jen jednu elipsu.

- nenáročné
 přiměřeně náročné
 nepřiměřeně náročné

9. Na VŠ studuji

Označte jen jednu elipsu.

- protože mě zajímá studovaný obor
 kvůli získání VŠ titulu
 kvůli tlaku současného zaměstnavatele
 pro lepší budoucí uplatnění
 kvůli vlastnímu rozvoji
 Jiné:

10. Úroveň studované školy hodnotím jako

Označte jen jednu elipsu.

- velmi vysokou
 vysokou
 nízkou
 velmi nízkou

11. **Vážně uvažuji nebo jsem vážně uvažoval/a**

Označte jen jednu elipsu.

- o ukončení studia - uveďte důvod pod otázkou
- o přerušení studia - uveďte důvod pod otázkou
- o přestupu na jinou školu
- takto jsem vážně neuvažoval/a
- v minulosti jsem už studium přerušil/a - uveďte důvod pod otázkou

12. **Důvod předešlé otázky**

.....

.....

.....

.....

.....

13. **Na uvedené stupnici ohodnoťte svoji celkovou úspěšnost ve studiu**

1 znamená výborný a 5 znamená nedostatečný

Označte jen jednu elipsu.

1 2 3 4 5

14. **Na uvedené stupnici ohodnoťte své sebevědomí**

1 znamená vysoké a 5 nízké

Označte jen jednu elipsu.

1 2 3 4 5

15. **Bariéry ve vlastním studiu na VŠ spatřuji**

Označte jen jednu elipsu.

- v nedostatku motivace
- v nedostatku instituc. nabídky
- ve špatné dostupnosti
- ve zdravotním omezení
- v nedostatku intelekt. schopností
- v nedostatku času
- v nedostatku financí
- jiné důvody
- žádné závažné bariéry neshledávám

16. Uveďte jinou překážku, která Vám brání ve vzdělávání, mimo výše uvedených.

.....
.....
.....
.....
.....

17. Jsem student:

Označte jen jednu elipsu.

- UTB Zlín
 DTI Dubnice

18. Na uvedené stupnici uveďte váš postoj k plnění obtížných úkolů:

1 znamená zásadně nevyhýbám a 5 raději se vyhnu

Označte jen jednu elipsu.

1 2 3 4 5

19. Na uvedené stupnici uveďte váš postoj k plnění svých povinností

1 znamená zásadně neodkládám 5 často odkládám

Označte jen jednu elipsu.

1 2 3 4 5

20. Nesete odpovědnost za své chyby?

1 znamená za své chyby nesu plnou odpovědnost, 5 nerad odpovídám

Označte jen jednu elipsu.

1 2 3 4 5

21. Své chyby a neúspěchy:

1 znamená chápu jako ponaučení 5 chápu jako nutné zlo

Označte jen jednu elipsu.

1 2 3 4 5

22. **Jak dělíte svůj čas?**

1 znamená vyváženě mezi prací a volno 5 nedokážu adekvátně rozdělit

Označte jen jednu elipsu.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. **Svůj potenciál :**

1 znamená umím uplatňovat a rozvíjet 5 znamená neumím dostatečně využít

Označte jen jednu elipsu.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. **Své priority si :**

1 znamená dokážu určit, 5 znamená nedokážu určit

Označte jen jednu elipsu.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

PŘÍLOHA P 2: DOTAZNÍK PRO HLAVNÍ VÝZKUM

DOTAZNÍK

Bariéry studentů vysokých škol při studiu

1. Pohlaví

Označte jen jednu elipsu.

- Žena
 Muž

2. Věk

Označte jen jednu elipsu.

- 20-30
 30-40
 40-50
 50 a více

3. Stav

Označte jen jednu elipsu.

- svobodný/á
 rozvedený/á
 ženatý/vdaná
 ovdovělý/á

4. Jsem

Označte jen jednu elipsu.

- zaměstnaný/á ve veřejném sektoru
 zaměstnaný/á v soukromém sektoru
 OSVČ
 nezaměstnaný/á
 na rodičovské dovolené
 Jiné: _____

5. Vzdělání považují za hodnotu

Označte jen jednu elipsu.

- velmi důležitou
 důležitou
 méně důležitou

6. Počet dětí ve společné domácnosti

Označte jen jednu elipsu.

- 0
 1
 2
 3 a více

7. Uveďte stručně co Vám při studiu tohoto oboru/školy...chybí (vadí) / překáží/(ne)vyhovuje (prostory,rozvrh)..

.....
.....
.....
.....

8. Studium na VŠ shledávám jako

Označte jen jednu elipsu.

- nenáročné
 přiměřeně náročné
 nepřiměřeně náročné

9. Na VŠ studuji

Označte jen jednu elipsu.

- protože mě zajímá studovaný obor
 kvůli získání VŠ titulu
 kvůli tlaku současného zaměstnavatele
 pro lepší budoucí uplatnění
 kvůli vlastnímu rozvoji
 Jiné:

10. Úroveň studované školy hodnotím jako

Označte jen jednu elipsu.

- velmi vysokou
 vysokou
 nízkou
 velmi nízkou

11. **Vážně uvažuji nebo jsem vážně uvažoval/a**

Označte jen jednu elipsu.

- o ukončení studia - uveďte důvod pod otázkou
- o přerušení studia - uveďte důvod pod otázkou
- o přestupu na jinou školu
- takto jsem vážně neuvažoval/a
- v minulosti jsem už studium přerušil/a - uveďte důvod pod otázkou

12. **Důvod předešlé otázky**

.....

.....

.....

.....

.....

13. **Na uvedené stupnici ohodnoťte svoji celkovou úspěšnost ve studiu**

1 znamená výborný a 5 znamená nedostatečný

Označte jen jednu elipsu.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. **Na uvedené stupnici ohodnoťte své sebevědomí**

1 znamená vysoké a 5 nízké

Označte jen jednu elipsu.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. **Bariéry ve vlastním studiu na VŠ spatřuji**

Označte jen jednu elipsu.

- v nedostatku motivace
- v nedostatku instituc. nabídky
- ve špatné dostupnosti
- ve zdravotním omezení
- v nedostatku intelekt. schopností
- v nedostatku času
- v nedostatku financí
- jiné důvody
- žádné závažné bariéry neshledávám

16. Uveďte jinou překážku, která Vám brání ve vzdělávání, mimo výše uvedených.

.....
.....
.....
.....
.....

17. V případě, že jste jako hlavní bariéru uvedli nedostatek času, specifikujte prosím: např. rodina, zaměstnání, atd.

.....
.....
.....
.....

18. Jsem student:

Označte jen jednu elipsu.

- UTB Zlín
 DTI Dubnice

19. Na uvedené stupnici uveďte váš postoj k plnění obtížných úkolů:

1 znamená zásadně nevyhýbám a 5 raději se vyhnu

Označte jen jednu elipsu.

1 2 3 4 5

.....

.....

20. Na uvedené stupnici uveďte váš postoj k plnění svých povinností

1 znamená zásadně neodkládám 5 často odkládám

Označte jen jednu elipsu.

1 2 3 4 5

.....

.....

21. Nesete odpovědnost za své chyby?

1 znamená za své chyby nesu plnou odpovědnost, 5 nerad odpovídám

Označte jen jednu elipsu.

1 2 3 4 5

.....

.....

22. **Své chyby a neúspěchy:**

1 znamená chápu jako ponaučení 5 chápu jako nutné zlo

Označte jen jednu elipsu.

1 2 3 4 5

23. **Jak dělíte svůj čas?**

1 znamená vyváženě mezi prací a volno 5 nedokážu adekvátně rozdělit

Označte jen jednu elipsu.

1 2 3 4 5

24. **Svůj potenciál :**

1 znamená umím uplatňovat a rozvíjet 5 znamená neumím dostatečně využít

Označte jen jednu elipsu.

1 2 3 4 5

25. **Své priority si :**

1 znamená dokážu určit, 5 znamená nedokážu určit

Označte jen jednu elipsu.

1 2 3 4 5
