

Formální vzdělávání dospělých ve středním věku

Marcela Sklenářová, DiS.

Bakalářská práce
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Marcela Sklenářová, DiS.**
Osobní číslo: **H13329**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Andragogika v profilaci na řízení lidských zdrojů v neziskové sféře**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Formální vzdělávání dospělých ve středním věku**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti formálního vzdělávání, vzdělávání dospělých a celoživotního učení.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Formu zpracování bakalářské práce: **tisková/elektronická**

Seznam odborné literatury:

BARTÁK, Jan. Jak vzdělávat dospělé. Praha: Alfa Nakladatelství, 2008. Management studium. ISBN 978-80-87197-12-7.

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

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.

MUŽÍK, Jaroslav. Profesionální vzdělávání dospělých. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. Vzdělávání dospělých. ISBN 978-80-7357-738-4.

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

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Eva Šalenová

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

1. listopadu 2016

Termín odevzdání bakalářské práce:

26. dubna 2017

Ve Zlíně dne 1. listopadu 2016


doc. Ing. Anetka Lengalová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Janku 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 obhajoby¹⁾;
- беру на ве́домии, же бакала́рская пра́це буде сло́жена в электра́нической по́добе в универзитním информа́циім систе́му доста́пна к на́hlednutí;
- na mojí 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. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ 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 § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo bakalářskou prací - 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 nekomerčním využitím), netže 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 7.4.2017



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) Zveřejněním záněradních prací:

²⁾ Vysoká škola nepřijímá žádné zveřejnění díla, učení, výzkum, bakalářské a inženýrské práce, a licenční právo může být uzavřeno. V tomto případě uplatní a vyřeší obě strany prostřednictvím dohodě využití díla, pokud možno. Zároveň zveřejnění autorů může být také uplatněno.

2) *Diplomová, diplomová, bakalářská a rigorózní práce autorství kolektivem k obhajobě musí být již uzavřeno při zpracování ani před konáním obhajoby souhlasem a souhlasem vyjádřit v místě učebního ústavu předložen výslovně nebo není li tak učineno, v místě zpracování výslovně shodou, že se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zpracování práce požádat na své učební ústav, opisy nebo rozmnoženky.*

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

3) *zákon č. 111/2000 Sb. o právech autorů, o právech souvisejících s právy autoritami a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3-*

(3) Do práva autorského také nepatří právo učitelů či vyučujících představitelů, vyjma-li někteří ve výhledu přímého nebo nepřímého vyučování nebo občanského prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dítě vypracováni nebo vystaveni ke využití školních nebo jiných podobných výukových materiálů a jiné práva učitelů nebo školních vyučujících či vyučujících zřízeních (školský zákon).

3) *zákon č. 111/2000 Sb. o právech autorů, o právech souvisejících s právy autoritami a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 40 Školní zákon*

(1) Škola nebo školská či vzdělávací zřízení mají na své vlastní práva autorská práva na uznaní školní učebny a učební školního díla (§ 35 odst.

2). Obpovědi a autor učebního díla učitel učebny bez výše uvedeného důvodu, mohou se tím ověřit školní učebny nezpracování výukového programu jako výše a rovněž. Ustanovení § 35 odst. 3 rovněž neodpovídá.

(2) Nemá-li vyučující právo, může učitel školního díla své dílo, ani si poskytnout školní finanční, není-li to v rozporu s oprávněným výjazy školy nebo školního či vzdělávacího zřízení.

(3) Škola nebo školská či vzdělávací zřízení jsou oprávněny používat, aby jim ověřit školní díla z výhledu šim dosazeného v souvislosti s učebním dílem či poskytnouti finanční podle odstavce 2 předložené příkaz na ústavu učitelů, kteří se vypracovali díla vypracují, a to podle ustanovení až do jejich zrušení výše, přitom se přihlíží k výše výhledu dosazeného školní nebo školním či vzdělávacím zřízením, a učební školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá formálním vzděláváním dospělých ve středním věku. Práce má teoreticko-praktický charakter. Teoretická část je v rámci tří kapitol zaměřena na obecný rámec celoživotního učení a vzdělávání dospělých, vymezuje jednotlivá období dospělosti a charakterizuje pracovní a rodinné podmínky pro studium na vysoké škole. Praktická část je věnována uskutečněnému kvantitativnímu výzkumu formou dotazníku a následné analýze a vyhodnocení výsledků výzkumu.

Klíčová slova: vzdělávání dospělých, celoživotní učení, formální vzdělávání, střední dospělost, střední věk, motivace ke studiu, bariéry ve studiu.

ABSTRACT

This thesis deals with the formal adult education in middle age. The work is theoretical and practical. The theoretical part within its three chapters focuses on the general framework of lifelong learning and adult education, also defines the periods of maturity and provides characterization by occupational and family conditions for studying at the University. The practical part is based on quantitative research in the form of the questionnaire and subsequent analysis and evaluation of the result of the research.

Keywords: adult education, lifelong learning, formal education, middle adulthood, midlife, motivation to study, barriers in the study.

Děkuji paní Mgr. Evě Šalenové za vedení mé bakalářské práce a cenné rady a připomínky, které mi při zpracování práce poskytla. 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.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	13
1.1 CELOŽIVOTNÍ UČENÍ.....	14
1.2 POČÁTEČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	15
1.3 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	16
1.3.1 Profesní vzdělávání	17
1.3.2 Občanské vzdělávání.....	17
1.3.3 Zájmové vzdělávání.	18
1.3.4 Vzdělávání seniorů.....	18
1.4 INFORMÁLNÍ UČENÍ	19
1.5 NEFORMÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	20
1.6 FORMÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	21
2 DOSPĚLOST A STŘEDNÍ VĚK.....	22
2.1 MLADÁ DOSPĚLOST.....	22
2.2 STŘEDNÍ DOSPĚLOST	22
2.3 STARŠÍ DOSPĚLOST.....	24
3 SPECIFIKA VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH VE STŘEDNÍM VĚKU.....	26
3.1 FORMY STUDIA.....	26
3.2 PRACOVNÍ PODMÍNKY PRO STUDIUM	29
3.3 RODINNÉ PODMÍNKY PRO STUDIUM	30
3.4 MOTIVY A MOTIVACE PRO STUDIUM.....	30
3.5 BARIÉRY VE STUDIU	32
3.6 SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI	33
II PRAKTICKÁ ČÁST	34
4 ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	35
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	35
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	36
4.3 CÍLE VÝZKUMU	36
4.4 DESIGN VÝZKUMU A METODA SBĚRU DAT	37
4.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR	37
4.6 REALIZACE VÝZKUMU	37
4.6.1 Předvýzkum.....	37
4.6.2 Hlavní výzkum	38
5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	40

5.1	ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKA RESPONDENTŮ.....	40
5.2	VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č. 1	42
5.3	VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č. 2	45
5.4	VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č. 3	47
5.5	VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č. 4	51
6	ZÁVĚREČNÁ DISKUZE A DOPORUČENÍ PRO PRAXI	54
7	ZÁVĚR.....	58
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	60
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	63
	SEZNAM OBRÁZKŮ	64
	SEZNAM TABULEK.....	65
	SEZNAM GRAFŮ	66
	SEZNAM PŘÍLOH.....	67

ÚVOD

První čtvrtina 21. století určuje zvyšující se a měnící se nároky na znalosti, dovednosti a schopnosti člověka. Potřeba vyrovnat se s novými podmínkami a udržet si postavení ve společnosti s sebou nese zvyšující se požadavky na vzdělávání nejen v dětství, ale především v dospělosti. Před sto lety existovaly jiné podmínky pro práci, lišila se životní úroveň a především možnosti ve vzdělávání. Absolventi středních škol měli zajištěnou budoucnost a dobré postavení. Vysokoškolský diplom dodával absolventům prestiž a úctu. Vzdělávání se týkalo především dětí a dospívajících. Koncem minulého století došlo vlivem politických změn k převratu ve vnímání vzdělávání dospělých. Současnost přináší změnu v hierarchii vzdělávání a do popředí zájmu se dostává celoživotní učení a další vzdělávání. Hlavním důvodem je odbourání představy, že jednou získané znalosti jsou postačující po celý život. V prostředí prudkého rozvoje moderních informačních a komunikačních technologií není možné vystačit s počátečním vzděláváním. Do vzdělávacího systému proto vstupují dospělí jedinci, kteří již jednou vzdělávání byli.

Tato práce se zabývá podmínkami a možnostmi, které poskytuje formální vzdělávání dospělým, především těm, kteří jsou nyní v produktivním věku, protože jsou více svázáni povinnostmi, finančními výdaji a časovou indispozicí. Jedná se o studenty kombinované a distanční formy studia na vysoké škole a studenty jiného formálního vzdělávání. Cílem práce je zmapovat rodinné a pracovní podmínky, ve kterých je studium realizováno a zjistit, jaký vliv mají tyto podmínky na zvládnutí studia. Dále se zaměří na motivace, které vedou dospělé k návratu do vzdělávacího procesu a jejich názory na současný formální systém vzdělávání.

Teoretická část této práce se zaměřuje na oblast dalšího vzdělávání a formálního vzdělávání. V další části jsou definována jednotlivá období dospělosti, od mladé, přes střední až po období starší dospělosti. V závěru teoretické části jsou vymezeny motivy dospělých ke vzdělávání a důvody, které studiu brání, a také pohled na studium ze strany rodiny a zaměstnavatele.

V praktické části je vymezena charakteristika výzkumu, výzkumné otázky a design výzkumu. Pro získání výzkumných dat bylo použito dotazníkové šetření. Dotazník obsahuje otevřené i uzavřené otázky. Dotazníkové šetření bylo provedeno na respondentech, kteří nyní jsou studenty formálního vzdělávání a mohou poskytnout informace o svém rodinném či profesním zázemí, informace o čase, který mohou studiu věnovat, motivaci ke studiu,

případně překážkách, které studiu brání a v neposlední řadě i informace o spokojenosti s vlastním studiem. Výzkumné šetření by mohlo sloužit nejen ke srovnání výsledků starších podobných výzkumů, ale také samotným respondentům k ujasnění si postojů, motivů a možností.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Úvodem práce je třeba vymezit základní pojmy, se kterými se budeme v dalších kapitolách setkávat. Jedná se zejména o pojmy spojené se vzděláváním a učením jedince od raného dětství až po stáří. V další části práce se již budeme zabývat výhradně vzděláváním dospělých v produktivním věku a důvody, proč se dospělí v tomto věku vracejí do škol, jakou mají motivaci pro studium a co jim ve studiu naopak brání. Pokusíme se odpovědět také na otázku, proč se dospělí jedinci rozhodují pro institucionální (formální) vzdělávání a nikoliv pro některou z forem neformálního vzdělávání (rekvalifikační kurzy, semináře apod.).

Počátky diskuzí o vzdělávání dospělých evidujeme v 50. letech minulého století v USA, kdy vychází práce *Informal Adult Education* od autorů Knowlese a Overstreeta. V jejich práci jsou doloženy výsledky výzkumů, které dokazují jisté zvláštnosti učení dospělých lidí ve srovnání s učením mládeže. Některé mají kladný význam pro proces učení a jiné proces učení ztěžují. Autoři jsou však toho názoru, že schopnost učit se v dospělém věku trvá a že může být efektivně využita. Dospělý člověk se chce učit, chce se zdokonalovat, protože pociťuje rozdíl mezi tím, čím si přeje být, a tím, čím v současnosti je. (Mužík, 2004, s. 24)

Jarvis (1987, cit. podle Mužík, 2004, s. 24-25) již v 80. letech zdůrazňoval, že pojem vzdělávání dospělých se stále více nahrazuje pojmem učení dospělých – *Adult learning*, vysvětlující větší svobodu osobnosti, pocit nezávislosti a víru ve vlastní schopnosti. Jarvis (1987, cit. podle Mužík, 2004, s. 25) charakterizuje proces učení dospělých „jako základní lidskou potřebu, která je založena na získávání a zpracování informací, a která trvá během celého života jedince“. Vzdělávat dospělé je nutno odlišným způsobem než děti a mládež. Ačkoliv se dospělý nechce ve výuce podřizovat autoritě učitele a respektovat bez výhrad jeho poznatky, zkušenosti a stanoviska, je současně ve výuce více aktivní než mládež, více se na výuce podílí diskuzí a řešením problémů. Pro dospělého je zpětná vazba vyučujícího velmi důležitá. Mužík (2004, s. 25) dále uvádí, že na dospělého člověka je přesouvána odpovědnost za řešení jeho vzdělávacích potřeb (pocit nedostatku vědomostí, dovedností a návyků) a za péči o zdokonalení schopnosti využít veškerý svůj potenciál a najít si své místo ve společnosti. Dospělí vstupují do učebního procesu dobrovolně, s jistou představou, jak by měla výuka probíhat, co by mělo být jejím cílem, obsahem a výsledkem. Z výše uvedených důvodů by vyučujícími neměli být učitelé s klasickým didaktickým přístupem.

V další části kapitoly jsou popsány jednotlivé kategorie celoživotního učení a etapy vzdělávání od dětství až po stáří.

1.1 Celoživotní učení

Pojem celoživotní učení není totéž co celoživotní vzdělávání. Zatímco celoživotní vzdělávání (CŽV) je spjaté se vzdělávací politikou zahrnující systémovost, komplexnost a uspořádanost učebních aktivit (organizaci a řízení edukačních procesů), celoživotním učením zdůrazňujeme požadavek na aktivní přístup studujícího ke svému celoživotnímu rozvoji, tj. kromě samotného učení a jeho organizace a sebmotivace, např. i podíl na financování a časovou investici. (Hladílek, 2009, s. 156)

Koncept celoživotního vzdělávání a učení zahrnuje veškeré činnosti člověka související s učením. Cílem těchto činností je dosáhnout znalostí, dovedností a odborných předpokladů k trvalému rozvoji lidského potenciálu. Opírá se o soustavné podpůrné procesy, které stimulují jednotlivce a umožňují jim získávat veškeré znalosti, dovednosti, hodnoty a porozumění, které budou potřebovat v průběhu celého života, a aplikovat je se sebedůvěrou, tvořivostí a uspokojením ve všech rolích, okolnostech a prostředcích. (Palán cit. podle Barták, 2007, s. 7)

V ideálním pojetí je celoživotní učení považováno za nepřetržitý proces, ale může být i periodické. Hladílek (2009, s. 156) ve své publikaci uvádí, že neexistuje jednota při vymezení pojmu označujícího dospělého, který se dále učí a vzdělává – student, studující, posluchač, účastník vzdělávání. Proto uplatňuje pojem účastník, který se jeví jako funkční, především pro značnou variabilitu forem studia (vysokoškolské, středoškolské, krátkodobé i dlouhodobé kurzy, různé formy školení), a je v příslušné odborné literatuře nejvíce frekventováno.

Celoživotní učení představuje vzájemně se doplňující celek, složený ze tří základních kategorií učení:

Formální učení – probíhá ve vzdělávacích institucích, které jsou součástí vzdělávacího systému. Výstupem je uznávaný doklad o stupni a oboru vzdělání, např. vysvědčení, diplom. Obvykle končí dosažením dospělosti.

Neformální učení – probíhá vedle hlavního vzdělávacího systému a nevede k získání formalizovaného dokladu o dosaženém vzdělání. Absolventi mohou získat potvrzení,

osvědčení nebo certifikát. Jedinec vstupuje do učebního procesu především v období dospělosti.

Informální učení – probíhá celý život a na rozdíl od výše uvedených forem učení, nemusí být vždy učení záměrným. Jedinec vstupuje do učebního procesu pasivně, neuvědoměle. (Šindlerová in Hladílek, 2009, s. 157)

S ohledem na téma bakalářské práce se výše uvedenými kategoriemi celoživotního učení zabýváme podrobněji v dalších samostatných kapitolách.

1.2 Počáteční vzdělávání

Celoživotní učení členíme do dvou etap, které označujeme jako „počáteční vzdělávání“ a „vzdělávání dospělých“. Do počátečního řadíme vzdělávání dětí a mládeže. Zahrnuje veškeré formální vzdělávání v rámci vzdělávací soustavy (primární, sekundární, terciární) a probíhá zejména v mladém věku. Patří sem vzdělávání předškolní, školní, střední a vysokoškolské.

Veteška (2016, s. 109) rozlišuje rozdíly v učení dospělých studentů a studentů v počátečním vzdělávání:

Studenti počátečního vzdělávání	Dospělí studenti
obsah a metody jsou jednotné	obsah a metody zohledňují vzdělávací potřeby dospělých
omezená možnost praktického vyzkoušení získaných znalostí, jejich použití je možné až za určité časové období	získané poznatky lze ihned aplikovat v praxi
přijímají předkládané informace bez podrobnější analýzy	získané poznatky studenti konfrontují se svými zkušenostmi z praxe
spíše podřízený vztah k vyučujícímu, nižší aktivita zapojení	volnější a rovnocenné vztahy s vyučujícím, vyšší vlastní aktivita studentů
pocit slabší zodpovědnosti za vlastní rozvoj	zodpovědnější přístup k učení
studijní podpora okolí, učení je hlavní denní náplní	spoléhání především na vlastní schopnosti, studium ve volném čase

Obrázek 1 Rozdíly v učení dospělých studentů a studentů v počátečním vzdělávání

Zatímco pro děti a mládež je vzdělávání přípravou na život, pro dospělé představuje nutný doprovodný jev života. Vzdělávání dětí a mládeže se řídí normativy, představuje něco potencionálního a důsledkem je nápodoba a kontrola chování žáků a studentů. Vzdělávání dospělých se oproti tomu zaměřuje na potřeby účastníků vzdělávání, na učení toho, co skutečně potřebují s cílem pomáhat při řešení profesních a životních problémů.

1.3 Další vzdělávání

Vzdělávání dospělých představuje, vedle počátečního vzdělávání, jednu z hlavních oblastí celoživotního učení. Nejen z toho důvodu, že se jedná o učení uvědomělé, ale také proto, že toto období je z hlediska délky života člověka nejvýznamnější. „Vzdělávání dospělých představuje celoživotní proces, umožňující člověku držet krok se změnami v oblasti ekonomického, kulturního, společenského a politického života.“ (Barták, 2008, s. 10)

Pojem další vzdělávání je často užíván jako ekvivalent pojmu vzdělávání dospělých, ale ve skutečnosti se jedná o zpřesňující vyjádření tohoto pojmu. Příkladem může být mladistvý, který je po skončení povinné školní docházky vyslán Úřadem práce na rekvalifikační kurz. Tento kurz je dalším vzděláváním. (Palán a Langer, 2008, s. 94)

Další vzdělávání člení Palán a Langer (2008, s. 96–98) do tří okruhů: **profesní vzdělávání** (patří sem vzdělávání kvalifikační, rekvalifikační a normativní, **občanské vzdělávání** a **zájmové vzdělávání**). Další vzdělávání může být realizováno v rámci volného času jedince nebo organizovanou formou v pracovní době. Může být tedy dobrovolné (ze strany jedince) nebo i povinné (ze strany zaměstnavatele).

Další vzdělávání je určeno všem dospělým a stejně jako v ostatních zemích je i v České republice cílová skupina značně pestrá. Cílovými skupinami mohou být zaměstnanci, nezaměstnaní, migranti, ženy na mateřské dovolené, senioři i odsouzení. (Veteška, 2016, s. 109)

Poskytovateli dalšího vzdělávání v ČR jsou:

1. Veřejné instituce:

- školy, školská zařízení realizující formální vzdělávání,
- instituce zřizované orgány státní správy či samosprávy (vzdělávání úředníků, pracovníků v sociálních službách a pracovníků škol)

2. Soukromé instituce:

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

1.3.1 Profesionální vzdělávání

Dalším profesionálním vzděláváním rozumíme jakoukoliv formu vzdělávání, která následuje po předchozím počátečním vzdělávání a umožní mnohdy již prováděnou profesi zdokonalovat, případně se připravit na jinou profesi. Převážně se tedy jedná o vzdělávání dospělých začleněných do pracovního procesu.

Další profesionální vzdělávání můžeme strukturovat jako:

Kvalifikační – slouží dospělým k rozšíření, prohloubení nebo zvyšování stávající kvalifikace. Patří sem různé kurzy, jejichž cílem je umožnit účastníkům podávat vyšší a kvalitnější výkon.

Rekvalifikační – slouží ke změně původní kvalifikace za kvalifikaci jinou, zpravidla z důvodu zániku či neuplatnění původní profese.

Normativní – zvláštním typem kvalifikačního a rekvalifikačního vzdělávání, které je podloženo zákonnou normou, například svářečské a jeřábnické kurzy, elektrotechnické profese. (Palán a Langer, 2008, s. 96-98)

1.3.2 Občanské vzdělávání

Občanským vzděláváním (někdy tzv. politickým vzděláváním) rozumíme takové vzdělávání, které se zaměřuje na formování vědomostí o právech, etice, estetice, sociologii, filozofii, náboženství, ekologii, zdravotnictví a tělovýchově. Palán a Langer (2008, s. 98) uvádí: „Základem je informování a uvědomění si individuálních práv a občanských povinností každého občana státu, jakož i naplňování a dodržování“. Občanské vzdělávání by měl stát podporovat legislativně i finančně. Příkladem občanského vzdělávání je oblast „výchovy k právnímu vědomí“.

1.3.3 Zájmové vzdělávání.

Zájmové vzdělávání je „souhrn výchovně vzdělávacích, poznávacích, rekreačních a dalších systematických, ale i jednorázových činností a aktivit, směřujících k účelnému a efektivnímu naplnění volného času a umožňující získat vědomosti a dovednosti mimo organizovanou školní výuku“ (Bílá kniha, 2001, s. 54). Ačkoliv se jedná o definici vymežující zájmové vzdělávání dětí a mládeže, lze ji podle Šeráka (2009, s. 50) s menší modifikací použít pro vzdělávání dospělých. Bílá kniha (2001, s. 54) dále uvádí: „Zájmové vzdělávání (dospělých), iniciované zpravidla ze strany jednotlivce, sice slouží zpravidla především rozvoji zálib nebo osobně motivovaných znalostí, zároveň však jsou jeho výsledky využitelné i v profesní kariéře jednotlivce a přispívají ke zvyšování úrovně vzdělanosti ve státě“.

Zájmové vzdělávání dospělých zahrnuje širokou oblast individuální i organizované edukace orientované na osobní zájmy a potřeby formou sebevzdělávání, sebeřízeného učení prostřednictvím odborné literatury, internetu apod., nebo prostřednictvím formální či neformální organizace zaměřující se na edukaci v dané oblasti zájmu. (Šerák, 2009, s. 51)

Zájmové vzdělávání zahrnuje zájmové kurzy, například kurz keramiky, kurz první pomoci nebo formální vzdělávání typu univerzit třetího věku specializovaných na zájmové vzdělávání seniorů.

1.3.4 Vzdělávání seniorů

Přestože se jedná o samostatnou, řekněme velmi specifickou část vzdělávání dospělé populace a můžeme ji zařadit s ohledem na věk účastníků za počáteční vzdělávání a další vzdělávání, má podle Šeráka (2009, s. 183) společné znaky se zájmovým vzděláváním. Těmi jsou například: dobrovolnost, orientace na volný čas, uspokojení individuálních potřeb. Vzdělávání seniorů, někdy také „edukace seniorů“, se však výhradně týká osob v postproduktivním věku. Motivy pro studium ve vyšším věku jsou rozmanité. Může to být udržení psychické a sociální aktivity, snížení pocitu osamocení, sociální integrace, udržování soběstačnosti, zvýšení sebevědomí, naplnění osobních zájmů nebo uskutečnění svého dávného snu.

V České republice mohou senioři navštěvovat například: Univerzity třetího věku, experimentální univerzity pro prarodiče a vnoučata, Kluby seniorů apod. Čornaničová (1998, s. 22-23) uvádí několik dalších způsobů vzdělávání pro seniory: vzdělávací aktivity

veřejných knihoven, poznávací zájezdy, tréninky paměti, poradenství pro seniory, různé adaptačně – edukační programy v domovech důchodců a další.

1.4 Informální učení

Memorandum o celoživotním učení přináší nejen základní ideje, na jejichž základně by mělo celoživotní učení probíhat, ale formalizuje i názor, že požadované dovednosti a kompetence lze získat různými způsoby – formální, neformální i informální cestou, přičemž společnost by měla podporovat a oceňovat všechny tyto druhy učení.

Informální učení se vyznačuje postupným, většinou nezáměrným získáváním vědomostí, dovedností, postojů a denních zkušeností v domácím i pracovním prostředí, ve chvílích volna, odpočinku, pracovního nasazení a kontaktů. Zahrnuje také poznatky získané sledováním televize, poslechem rozhlasu nebo četbou. Přestože je tento proces učení neorganizovaný a nemá systém, jeho přínos pro celkový rozvoj osobnosti je zásadní. (Šerák, 2009, s. 16)

Vezmeme-li v úvahu dospělého zaměstnaného člověka, můžeme vedle výše uvedených způsobů informálního učení zmínit i jiné metody, které jsou využívány v profesní sféře. Mezi nástroje informálního učení řadí Barták (2008, s. 13) firemní workshop, brainstorming, koučing a mentoring. Tyto způsoby učení výrazně ovlivňují sociální zrání člověka, jeho schopnost pronikat k podstatě věcí, posuzovat a řešit problémy, a jako samostatně myslící a cítící bytost i smysluplně jednat.

Každý den a každá situace v něm, přináší nové poznatky, které si člověk osvojí nebo na ně zapomene. Nemusí jít nutně o situace, které mají člověku něco dobrého přinést, může jít i o negativní zkušenost, například zmeškaný vlak, zapomenutá peněženka nebo hádka se sousedem. I tyto situace nutí člověka k zamyšlení, zvažování možností, jak postupovat dále. Podobné zkušenosti jedince učí a zdokonalují, například v lepším plánování, aby vlak příště neujel, zvýšené pozornosti, aby nic doma nezapomněl, a také toleranci při komunikaci s ostatními lidmi. Přestože by se mohlo zdát, že podobné situace zažil dospělý jedinec již v dětství nebo v mládí a bude si s nimi tudíž moct poradit, reálná skutečnost je poněkud jiná. Ke každé další podobné situaci jedinec přistupuje s vyšší zkušeností a jedná s větším rozhledem, a proto jsou i reakce a závěry pokaždé jiné. Barták (2008, s. 14) uvádí: „Z míry uvědomění si uvedených hodnot (řešit problémy a smysluplně jednat) vyplývá i stupeň aktivity vychovávaného, jeho ochota a snaha být vychováván“. Prostřednictvím výchovy

působíme na rozvoj schopností člověka zaujímat vlastní názory, postoje, vztahy ke skutečnosti, ke svému okolí, kultivovat své vztahy s druhými. Neformální, neorganizované, samovolné působení na jedince dané sociální skupiny se prolíná a doplňuje se záměrným, nebo i samovolným, působením formálním a informálním.

1.5 Neformální vzdělávání

Neformální vzdělávání se realizuje, stejně jako informální, mimo školský vzdělávací systém. Organizaci tohoto typu vzdělávání mají na starosti různé instituce zabývající se vzděláváním dospělých, dále podniky, kulturní zařízení, nadace, kluby apod. Určující je pro ně tzv. „trh vzdělání“. Pružně navazují na problémy a možnosti současné vědy, techniky, nové technologie, ekonomickou situaci a kulturu. Neformální vzdělávání je zaměřené na určité skupiny obyvatel (vzdělávání žen, sociální práce, činnost komerčních vzdělávacích agentur) a kromě nových vědomostí a dovedností nabízí rovněž možnosti praktického uplatnění. Kromě již uvedeného výčtu přínosů pro účastníky neformálního vzdělávání, představují tudíž nástroje pro motivaci pracovat na sobě samém, překonávání škodlivých návyků, přispívá k osvojování nových metod a forem myšlení a jednání, k vytváření, upevňování a prohlubování potřeby dále se vzdělávat, rozvíjí emoční inteligenci a socializaci lidí. (Barták, 2008, s. 13)

Typickým příkladem neformálního vzdělávání a učení je vedle většiny aktivit **zájmového vzdělávání** i **podnikové vzdělávání**. Hladílek (2009, s. 157) do této kategorie učení dále řadí:

- další profesní vzdělávání dospělých,
- kvalifikační – rozšiřující vzdělávání,
- doplňující - specializační vzdělávání a
- rekvalifikační vzdělávání.

Prusáková (2005, s. 79) dodává, že cílem neformálního vzdělávání nejsou formální kvalifikace, ale poznání problémů účastníků vzdělávání a jejich řešení pomocí vzdělávání. Do neformálního vzdělávání řadíme kurzy cizích jazyků, počítačové kurzy, rekvalifikační kurzy, tematické přednášky a semináře.

1.6 Formální vzdělávání

Formální vzdělávání představuje hierarchicky strukturovaný a chronologicky na sebe navazující systém, jehož základní články tvoří základní, střední, odborné a vysoké školy. Z hlediska vzdělávání dospělých jde o všeobecné nebo odborné vzdělávání dospělých ve státním školském systému nebo v soukromých zařízeních, které mají svým způsobem „školský“ charakter a vedou k získání formálních, uznávaných kvalifikací a certifikátů. (Prusáková, 2005, s. 79)

Podobně charakterizuje formální vzdělávání i Barták (2008, s. 12), který uvádí, že funkce, cíle, obsah, prostředky a způsoby hodnocení vzdělávacích institucí jsou definovány a legislativně vymezeny. Cíle formálního vzdělávání mají výchovný a vzdělávací charakter, přičemž celý proces je institucionální včetně jeho organizačních forem. Dochází při něm obvykle k přímému působení učitele, vyučujícího, či lektora na účastníka vzdělávací akce i naopak – účastník reaguje, aktivně vstupuje do kontaktu, dává vyučujícímu zpětnou vazbu. (Barták, 2008, s. 13)

Jelikož se budeme v práci dále zabývat pouze vzděláváním dospělých, uvádíme zde výčet formálního učení dospělých podle Hladíčka (2009, s. 157):

- Školní vzdělávání dospělých,
- Střední odborné vzdělávání,
- Vyšší odborné vzdělávání,
- Terciární vzdělávání,
- Bakalářské vzdělávání,
- Magisterské vzdělávání,
- Doktorské vzdělávání.

Dospělým člověkem se rozumí každý jedinec, který dosáhne plnoletosti. Ve většině zemí se jedná o věkovou hranici 18 - 21 let. Občané České republiky dosahují plnoletosti v 18 letech, mohou se zúčastnit voleb, řídit osobní vůz, podnikat, založit rodinu. Vzhledem k tomu, že hodně mladých lidí ještě pokračuje ve studiu až do 26 let především formou denního studia, je třeba pro výzkumnou část práce, vymežit tu část populace, která je svázána povinností ve formě rodinných (a)nebo pracovních závazků. V další kapitole si vymežíme pojem střední věk a oddělíme pro účel výzkumu populaci v produktivním věku od seniorů a mladých dospělých jedinců.

2 DOSPĚLOST A STŘEDNÍ VĚK

Když se řekne dospělý člověk, představíme si jedince, který dosáhl plnoletosti, je biologicky vyspělý, samostatný, má větší sebejistotu, uvědomuje si své kompetence a je ochoten přijmout zodpovědnost za roli, kterou má nebo získá. Ale také člověka na vrcholu svých tělesných a duševních sil, který již založil vlastní rodinu a buduje si kariéru. Dospělou osobou je zajisté i žena, která se stala poprvé babičkou, má pevné zaměstnání a první šediny ve vlasech. Bakalářská práce se zabývá vzděláváním dospělých ve středním věku, a proto jsou v další části kapitoly vymezena jednotlivá období dospělosti a charakteristika především té střední.

2.1 Mladá dospělost

Mladá dospělost zahrnuje období od 20 do 35 let. Vágnerová (2000, s. 304) označuje dospělost ochotou přijmout a schopnost zvládnout určité vývojové úkoly:

- profesní roli,
- stabilní partnerství (resp. manželství),
- rodičovství.

Mladí dospělí jedinci většinou plní své vývojové úkoly postupně. Ve dvaceti letech studují na vysoké škole nebo si nalézají první práci a sbírají profesní zkušenosti. Začínají být nezávislí, soběstační a rozhodují o své budoucnosti.

Výsledkem dobře naplněných dvacátých let je „niterná“ sebejistota, která se vyznačuje u mladých dospělých pocitem, že jsou konečně reálně svobodní, nezávislí na pokynech shora, neboť dosáhli samostatnosti v řešení praktických úkolů. Třicetiletý dospělý dosahuje sebevědomí opřené o plnou tělesnou a psychickou zralost, o nabyté zkušenosti, obsahující všechno lidské a o zakončenou profesionalizaci. (Říčan, 2004, s. 235)

Říčan (2004, s. 271) dále uvádí, že „třicátník je už v životě pevně usazen, miluje a pracuje naplno.“

2.2 Střední dospělost

Říčan (2004, s. 271) zahrnuje do střední dospělosti osoby mezi 30 – 45 lety. Období mezi mladou dospělostí a střední dospělostí (věk mezi 30 až 35) se může prolínat, protože každý jedinec stárne a zraje jinak rychle. Člověk po třicítce již může zažít první krizi, např. rozvod

nebo vzrůstající nároky v práci. Vágnerová (2000, s. 375) lokalizuje střední dospělost člověka do období mezi 35. až 45. rokem života. Vysvětluje to tím, že v tomto období se nachází průměrný střed lidského života. Toto období je považováno za vývojově významný mezník. Langmeier a Krejčířová (1998, s. 161) uvádí, že rozdělení dospělého věku do určitých etap, které se nutně překrývají a u každého jedince nastupují rozdílně má své opodstatnění. Rozlišují věk dospělosti do čtyř etap:

- časná dospělost (zhruba 20 – 25 let),
- střední dospělost (asi do 45 let),
- pozdní dospělost (asi do 60 – 65 let),
- stáří (časné a vysoké).

V přesném vymezení období středního věku a střední dospělosti nejsou autoři „za jedno“. Vágnerová totiž ve své pozdější literatuře (2007, s. 178) považuje za období střední dospělosti věk mezi 40 – 50 lety. Uvádí: „Střední věk není jasně vymežitelnou životní fází, nejsou zde jasné mezníky, které by jej oddělovaly od předcházejícího a následujícího období. Hlavním úkolem střední dospělosti je dosažení a udržení uspokojivé profesní pozice a stabilizace rodiny, tj. pozitivních vztahů s lidmi v rámci tohoto společenství (s partnerem, dětmi a rodiči).“

Pro dosažení žádaných výsledků výzkumu se budeme zabývat tou nejširší možnou skupinou osob v období střední dospělosti, osob ve věku, který uvádí Říčan, tj. **30 – 45 let** a současně skupinou osob ve středním věku podle Vágnerové, **40 – 50 let**. Důvodů je hned několik. Osoby nad 30 let již mají za sebou počáteční vzdělávání, jsou zařazeny v pracovním procesu, mohou žít v trvalém svazku a vychovávat malé děti nebo prozatím budovat kariéru. Do formálního typu vzdělávání se tedy vracejí až po nějaké době po absolvování posledního studia. Osoby ve věku kolem 40 let zpravidla musí veškerý svůj čas rozdělit mezi práci, rodinu a koníčky. V tomto období se dostavuje krize středního věku. Na místo pro vzdělávání zbývá malý prostor a motivy ke studiu mohou být zcela jiné než u mladších dospělých. Zatímco dospělí nad 50 let již hon za kariérou a starost o potomstvo mnohdy tolik nemusí tížit a motivace ke studiu tedy může být odlišná.

Potřeba korekce dosavadního směřování je signalizována pocity tísně, někdy i deprese, pocity nedostatku energie, vyhaslosti a osamělosti. Člověk nutně nemusí mít důvod k těmto prožitkům, ale v tomto období si jich více všímá a snaží se k nim zaujmout nějaký postoj, protestovat proti rutině. Dosažení středního věku se projevuje dvěma způsoby –

bilancováním minulosti a představami o budoucnosti. Posuzuje svou profesní pozici, partnera, děti, zevnějšek, psychické i fyzické vlastnosti. Hledá smysl života a s ním i spojené naplnění svých cílů. (Vágnerová, 2000, s. 375)

Jak již bylo zmíněno výše, potřeba změnit stereotyp dosavadního života pramení z nutnosti najít novou přijatelnější alternativu. Mezi změny patří:

- změna vztahu k profesní roli – na jednu stranu je zde potřeba seberealizace a na druhé může být změnou naopak rezignace,
- změna v partnerském vztahu – dochází ke krizi a může vyústit až v rozpad vztahu,
- změna vztahu k dětem – závisí na věku dětí. Změna se týká především vztahu k dětem dospívajícím. (Vágnerová, 2000, s. 399)

V některých profesích jsou lidé ve čtyřiceti letech velmi produktivními, jsou v nejlepších letech. Mají zkušenosti, stále ještě fyzickou sílu, ale protože se rychle mění technologie, objevují se nové materiály, nové nástroje, stroje a předpisy, mění se i pohled dospělého ve středním věku na vlastní schopnosti. Někteří cítí potřebu jít s dobou, naučit se používat nové technologie a doplnit tak potřebné vědomosti a schopnosti. Mají možnost se vzdělávat formou různých školení, kurzů, seminářů nebo studovat na střední, vyšší odborné či vysoké škole. Bohužel musí své ambice odepsat řada žen či mužů, mnohdy z důvodů zdravotních, rodinných či osobních a najít uplatnění v nějakém vážném koníčku.

2.3 Starší dospělost

Do období starší dospělosti zahrnuje Vágnerová (2000, s. 401) dospělé jedince ve věku mezi 45 a 60 lety. „Věk 50 let je považován za jakýsi mezník, který s definitivní platností potvrzuje počátek stárnutí.“ (Vágnerová, 2000, s. 401)

Jedná se o období, kdy ubývá výkonnost plic, srdce a dalších základních orgánů, ochabuje svalstvo, zpomaluje se metabolismus, někdy se zhoršuje sluch a zrak. Zhoršuje se i psychika u lidí, kteří se trápí nějakým zármutkem, mají málo radosti nebo příliš lpí na minulosti. Zhoršuje se i kvalita spánku, ženy trápí obtíže spojené s menopauzou. Ke starší dospělosti patří i pozitiva a těmi jsou vnoučata nebo volný čas na cestování, akce s přáteli a další.

Volný čas, strach ze ztráty zaměstnání nebo jen snaha udržet mysl svěží, to vše mohou být motivy pro volbu dalšího vzdělávání. Nabízí se možnosti pro zájmové vzdělávání, profesní vzdělávání nebo u starších ročníků vzdělávání na Univerzitách třetího věku pro padesátileté invalidní důchodce. Zajímavou skupinou osob jsou zvláště takoví aktivní jedinci, kteří se

rozhodnou pro formální vzdělávání na vysoké škole. Přestože vědí, že studium může pokrýt až 5 let života než se dočkají plnohodnotného vysokoškolského titulu, mají zájem o vzdělávání ve školních lavicích.

„Vzdělávací potřeby subjektu jsou v podstatě stavy prožívání či pocíťování nedostatku něčeho či žádoucnosti něčeho, co subjekt postrádá, co se mu jeví jako preference či ideál, jenž může být dosažen prostřednictvím nějaké formy vzdělávání. Vzdělávací potřeby jsou na jedné straně ovlivňovány hodnotami, které subjekt sdílí, na druhé straně se stávají motivačním stimulem jeho činnosti. Je přirozené, že vzdělávací potřeby subjektu se mění v průběhu života – jsou odlišné v mládí, v dospělosti, v seniorském věku.“ (Průcha, 2014, s. 37)

3 SPECIFIKA VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH VE STŘEDNÍM VĚKU

V předchozí kapitole byla věkově vymezena skupina dospělých jedinců pro účely výzkumu. Nyní bude vysvětlen důvod výběru a specifičnost této skupiny lidí. Každý dospělý jedinec se vyznačuje určitou úrovní sociální zralosti, systémem hodnot, vyrovnaností, životním uspořádáním a smyslem pro praktičnost a stanovování reálných cílů. Dospělí v produktivním věku mají na rozdíl od mladých lidí rozdílné životní zkušenosti, dovednosti, schopnosti, odlišnou motivaci ke studiu, vzdělávací potřeby, zájmy a životní postoje. Převládá u nich praktické myšlení a se zvyšujícím se věkem získává na významu. Chtějí vědět, k čemu jim učení bude, čeho mohou dosáhnout, jaké efekty jim to přinese ve spojení s vlastním pracovištěm. Dospělým ve středním věku nechybí ke studiu motivace, ale nevyhýbají se jim rovněž ani bariéry, o kterých budou podrobněji navazovat další podkapitoly.

3.1 Formy studia

Dospělými ve středním věku, pro účely této práce, rozumíme ty osoby, které jsou v pracovním procesu, založily již vlastní rodinu nebo jsou svázáni péčí o své rodiče nebo prarodiče v penzijním věku. Formy vzdělávání dospělých a metody výuky jsou koncipovány podle toho, orientuje-li se vzdělávací akce na poskytování nových poznatků nebo praktických zručností. Barták (2008, s. 79, 88) uvádí základní vzdělávací formy jako:

- monologické: přednáška, referát, komentář,
- dialogické: diskuze mezi účastníkem a vzdělavatelem,
- skupinové: diskuze, skupinová práce, řešení problémových situací, simulace profesních či jiných problémů apod.
- institucionální formy: výchovně-vzdělávací instituce, kvalifikační a rekvalifikační agentury, firemní střediska, školy.

Níže uvádíme detaily o několika formách vzdělávání, která jsou mezi dospělými oblíbená a častá, a jichž se bude týkat i výzkum ve druhé části práce.

Kurz

Základní jednotkou skupinového vzdělávání je kurz, jehož cílem je poskytovat systematicky ucelený okruh poznatků v předem určeném čase a rozsahu. Může mít povahu všeobecně vzdělávací, odborně vzdělávací, kvalifikační nebo praktickou. Absolventům je po předchozí

zkoušce nebo testu vydán certifikát nebo osvědčení o dosažené kvalifikaci. (Barták, 2008, s. 86)

Typickým příkladem akreditovaných kurzů pro dospělé jsou ve Zlínském kraji například: jazykové kurzy, masérské kurzy, kurzy manikúry a pedikúry, kurzy první pomoci, kurz Chůva pro děti a další. (Kurzy-Zlín, 2017)

Jednou z mála oblastí, které jsou státem regulovány, je rekvalifikační vzdělávání. Zatímco studium k získání definovaného stupně vzdělání je výhradně v rukou školského systému, rekvalifikace může provozovat kromě škol i řada jiných poskytovatelů. Jsou určeny zejména nezaměstnaným osobám registrovaným na úřadech práce, které kurzy pořádají, ale provozují je i akreditované vzdělávací instituce pro osoby, které potřebují kvalifikaci na jiný obor. (Vyhnánková, 2007, s. 86-87)

Seminář

Dalším typem skupinového vzdělávání je seminář založený především na objasnění, zevšeobecnění nebo konkretizování dané látky. Lektor má za úkol účastníkům předat své know-how, pomoci danou látku pochopit, dokázat ji aplikovat a prakticky využít. Seminář může mít v závislosti na tématu formu přednášky, workshopu či konzultačního semináře. Příkladem takové formy vzdělávání jsou semináře o novelách zákona, o novinkách v DPH, v účetnictví apod. (Kurzy, 2017)

Semináře jsou zpravidla jednodenní nebo vícedenní. Konají se přímo v prostorách organizace nebo v prostorech vzdělávací organizace.

Výhodou je nenáročnost na čas a možnost s lektorem diskutovat o konkrétních problémech, znát názory jiných účastníků. Nevýhodou může být neexistence certifikátu z absolvování semináře.

Distanční vzdělávání

Představuje multimediální formu vzdělávání využívající pro svůj edukační proces internet, který je dostupným médiem pro většinu dospělých jedinců a umožňuje vzájemnou komunikaci mezi lektorem a účastníky vzdělávacího programu. Komunikační média (internet, telefon, pošta, fax) slouží rovněž k přenosu informací, materiálu k učení a k případné individuální konzultaci. Lektor a studenti jsou od sebe prostorově odděleni. Pro distanční vzdělávání je charakteristické samostudium účastníků. Odpovědnost za průběh a výsledky studia leží na studujících, stejně jako možnost si zvolit čas, místo a intenzitu

osvojování učiva. Hladílek (2009, s. 160) uvádí, že i přes oddělení vyučujícího od studentů přetrvává aktivní role vyučujícího, který iniciuje, motivuje a usměrňuje učení subjektu, organizuje průběh osvojování poznatků, volí vhodné metody, pozitivně aktivizuje studenty, hodnotí a kontroluje průběh jejich studia. Ačkoliv není distanční vzdělávání mezi veřejností tak známé, Palán (2003, s. 136) označuje tuto formu vzdělávání jako „způsob studia, které umožňuje aplikaci ve všech druzích a stupních studia. Od úzce zaměřených kurzů až po ucelené jednooborové studium, např. jazykové, marketingové apod., ale i ve všech stupních řádného studia – od uceleného studia základního až po ucelené studium magisterské“.

Přednosti této formy vzdělávání jsou dány především jejími základními principy, kterými jsou: individualizace, obsahová flexibilita, časová a místní flexibilita, samostatnost, podpora studujících a multimediálnost. Další výhodou je, že se účastníkem distančního vzdělávání může stát každý, bez ohledu na vzdálenost mezi místem bydliště a vzdělávací institucí, která poskytuje vzdělávací obsah. Ačkoliv je tato forma vzdělávání relativně nenáročná na provozní náklady (nulové požadavky na kolej, menzu, učebny, energie apod.), je třeba zajistit a dobře honorovat kvalitní lektory a tutory. Problémem může být nutnost zaškolení vyučujících pro tuto metodu vzdělávání. Naprostá většina pedagogů a akademických pracovníků má totiž zkušenosti s metodikou vzdělávání prezenčních studentů. (Veteška, Vacínová a kol., 2011, s. 170-172)

V poslední době se však stále více prosazuje kombinovaná forma studia, která vznikla spojením distančního studia a denního (prezenčního) studia.

Kombinované studium

Kombinovaná forma studia slouží dospělým k doplnění středoškolského nebo vysokoškolského vzdělání při zaměstnání. Uskutečňuje se rovněž na vyšších odborných školách. Výuka se koná většinou mimo pracovní dobu, večer nebo o víkendu v různě dlouhých blocích a rozestupech. Na vysoké škole jsou přednášky rozděleny do semestrů, obdobně jako u prezenční formy studia a jsou přerušeny v době zkoušek a zápočtů. Materiály mohou účastníci vzdělávání získat prostřednictvím svých vyučujících elektronickou formou nebo mohou navštěvovat univerzitní knihovnu. Od studentů se očekává samostudium, ale i docházka na přednášky a konzultace s vyučujícími. Bez aktivního zaopatřování učebních materiálů a účasti na přednáškách a konzultacích by hrozilo nepochopení probírané látky a neúspěch u zkoušky. Můžeme však souhlasit s konstatováním Vetešky (2009,

s. 231–232), že v případě pracovně vytížených a aktivních jedinců je kombinované studium jediná realizovatelná cesta k dosažení zvýšení kvalifikace.

Velkou výhodou kombinovaného studia na vysokých školách je možnost zvolit si státem placenou instituci, která poskytuje svým studentům studium v českém jazyce zdarma, bez ohledu na věk nebo národnost. Nevýhodou může být časová náročnost studia, dojíždění na přednášky a roky strávené studiem k dosažení titulu.

3.2 Pracovní podmínky pro studium

Dospělí jedinci, kteří jsou zaměstnáni u soukromých nebo státních firem mají ke své profesi možnost si doplnit (rozšířit či zvýšit) kvalifikaci, nebo doplnit vzdělání přímo v podniku nebo mimo podnik. V konceptu celoživotního učení bývá firemní vzdělávání zařazováno k typu dalšího profesního vzdělávání. Jeho konkrétní podoba je pochopitelně ovlivňována vnější i vnitřní situací v organizaci, kterými jsou: strategie a politika firmy, strategie a koncepce firemního vzdělávání, organizační a pracovní podmínky. V rámci podnikového vzdělávání jsou připravovány zejména vzdělávací aktivity typu: *výcvik* (trénink) a *rozvoj*. V praxi se využívá rovněž termín „školení“ pro poskytnutí teoretických poznatků a základů praktických znalostí. (Veteška, Vacínová a kol., 2011, s. 158)

Je-li vzdělávání zaměstnancům firem doporučeno či nařízeno, je třeba, aby zaměstnavatel svým zaměstnancům poskytl volný čas na vzdělávací akci, případně jim odlehčil od povinností nebo delegoval část práce na jiné pracovníky. Jinak je tomu u zaměstnanců, kteří se rozhodnou vzdělávat mimo pracoviště a navíc ve svém osobním volnu. Důvodů může být mnoho, například zaměstnavatel nemůže vzdělávání poskytnout uvnitř organizace, nebo je motivem pro vzdělávání lepší pracovní uplatnění mimo stávající organizaci. Dalším významným motivem může být rovněž získání akademického titulu na vyšší odborné škole nebo vysoké škole. Tito jedinci se pak stávají studenty kombinované formy studia. Vysoká škola stanoví počet hodin, které by měl student absolvovat fyzicky na přednáškách a počet hodin, které má strávit samostudiem doma. Je velmi časté, že přednášky kolidují s pracovní dobou studentů, ať už jsou to zaměstnanci ve směnném provozu a pracují i v sobotu nebo jsou to pracovníci v jednosměnném provozu, ale jimi zvolená vysoká škola má výuku v pracovní den, obvykle v pátek. V této chvíli vstupuje do organizace studia i zaměstnavatel, který může nebo nemusí poskytnout svému zaměstnanci volno na studium a zkoušky. Na jedné straně stojí zájem zaměstnavatele o dobrý chod organizace a maximální koncentraci

na pracovní výkon zaměstnance. Na straně druhé je snaha o poskytnutí možnosti volby zaměstnance zdokonalovat se a umožnit tím zvyšování kvalifikace zaměstnanců ve prospěch společnosti.

3.3 Rodinné podmínky pro studium

Při vzdělávání dospělých hraje důležitou roli sociální prostředí, ve kterém se studující nachází. Do přirozeného sociálního prostředí patří rodina, práce, přátelé a další místa, kde člověk realizuje běžné sociální aktivity (MPSV, 2017). Pracovní podmínky pro studium byly popsány v předchozí podkapitole. Rodinné prostředí se liší v závislosti na momentálním statusu jedince a určuje jeho roli. Například svobodný bezdětný třicetiletý muž je v roli syna svých rodičů, jeho nejbližší rodina jsou jeho rodiče a sourozenci a nejspíš bude svou rodinou v rozhodnutí dále se vzdělávat, velmi málo ovlivňován. Větší vliv na něj budou mít jeho přátelé, případně přítelkyně. Naproti tomu pětaticetiletý ženatý muž se dvěma malými dětmi již zastává další rodičovskou roli a jeho další rozhodnutí a kroky ke studiu již budou výrazně ovlivňovat rodičovské povinnosti. Dalším příkladem pak může být čtyřicetiletá rozvedená žena s dospívajícími dětmi. Její role se mění a rodinné podmínky pro studium jsou odlišné od předchozích dvou příkladů. Spojení studia, povinností, které s sebou nese povolání s povinnostmi vůči rodině, dochází k náročným situacím, zvláště psychickým. Může docházet ke kolizím a ztrátě zájmu o studium. Máme-li na mysli studium na vysoké škole v kombinované formě, je třeba zvážit, kolik času na cestování, přednášky a samostudium bude zapotřebí a stanovit si s rodinou podmínky pro úspěšné zvládnutí a ukončení. Právě v rodině však dospělý studující spatřuje zdroj jistoty a bezpečí, která v případě podpory umožní dosáhnout jeho cíle (Vágnerová, 2004, s. 178). Je-li zvládnuta opora sociálního prostředí pro studium, snadněji se odbourávají bariéry a posiluje motivace ke vzdělávání. Vzdělávání neformální cestou, v kurzech, seminářích apod., není obvykle tak časově náročné jako formální vzdělávání a nezatěžuje tolik rodinný a pracovní život.

3.4 Motivy a motivace pro studium

„Motivy lze interpretovat jako osobní příčiny určitého chování, které mu dávají smysl. Mohou existovat jako latentní (skryté) dispozice, které mohou být za určitých okolností aktualizované a pak navozují nějakou činnost. Chování člověka mohou ovlivnit vědomé i nevědomé motivy, eventuálně na něj mohou působit obě složky zároveň.“ (Vágnerová, 2004, s. 168)

Somr (2008, cit. podle Hladílek, 2009, s. 145) vymezuje širší motivů jako:

- únik z nudy, osamělosti, pocitu nepotřebnosti, zbavení se potíží ve společenském životě, kompenzaci nedostatků ve vzdělávání;
- potřebu získat vědomosti, zaujímat postoje, osvojit si dovednosti, které umožňují snadnější pracovní postup a rozšiřují i možnosti většího sebeuplatnění;
- nadřazení společenského prospěchu, jako důsledek zvládnutí realizace výše uvedených společensky prospěšných cílů;
- potřebu získat nové přátele, společenské kontakty, radost ze skupinových aktivit a úspěchu ve studiu;
- potřebu splnit očekávání blízké osoby, autority, zaměstnavatele, přátel;
- potřebu učit se jen pro radost z poznávání.

Motivaci vystihuje Adair (2004, s. 14) jako organizaci chování a prožívání se záměrem neuspokojivou situaci změnit, nebo také dosáhnout něčeho uspokojivějšího. Dospělý jedinec vstupující do vzdělávacího procesu může mít více motivů, jak uspokojit svoji potřebu, vzdělávat se. Motivace souvisí i s pracovním zařazením. Mezi možné motivy patří změna v pracovním zařazení, kariérní růst, systém hodnocení, specializace práce, uznání kvalifikace ve vztahu k vykonávané pracovní pozici (Hladílek, 2009, s. 146).

V postojích dospělých ke vzdělávání se prolínají tři psychologické aspekty, které Průcha (2014, s. 35) označuje jako: zájem – motivace – potřeba. Ačkoliv se tyto charakteristiky mohou zdát zaměnitelné, liší se v intenzitě a trvalosti vztahu subjektu k nějakému dalšímu jevu. Například zájem jedince o jiné povolání může být zpočátku proměnlivý, ale pokud se stane trvalým, může se transformovat do motivace a pak případně až do více či méně realizované potřeby.

Obecně platí, že „motivace je intrapsychický probíhající proces, vycházející z nějaké potřeby a vyústující ve výsledný žádoucí vnitřní stav, proces, který je iniciován endogenně (vnitřní pohnutka k odpočinku vycházející z pocitu únavy) nebo exogenně (finanční pobídka ke splnění nějakého úkolu). V obou případech předpokládá interakci vnitřních a vnějších činitelů. Můžeme říci, že je to interakce mezi motivovaným subjektem a motivující situací.“ (Nakonečný, 2014, s. 16)

„Motivace dospělých k učení je vnitřní psychickou pohnutkou, důvodem, rozhodnutím, které může vést k jejich participaci v některé formě vzdělávání“ (Průcha, 2014, s. 33).

Do vzdělávacího procesu vstupuje dospělý jedinec převážně dobrovolně, lze tedy předpokládat, že má jistou studijní motivaci a zájem na vlastním rozvoji.

3.5 Bariéry ve studiu

U dospělých osob v produktivním věku převládá praktické myšlení. Z toho důvodu je třeba ve výuce dospělých používat verbální metody a logické způsoby výkladu učiva. Bariéry v učení dospělých popisuje Barták (2008, s. 18-20) jako percepční, emoční, intelektuální a výrazové. Dále také zmiňuje bariéry kultury a bariéry pracovního prostředí. Percepční bariéry jsou překážky, které brání dospělému pochopit podstatu problému. Může se také stát, že byl nevhodně zvolen způsob předložení problému. Tato situace může vyústit až v nezájem účastníka o vzdělávání, na jedné straně z důvodu, že pro nepochopení látky zůstane na okraji skupiny a v opačném případě se může stát, že dojde k tzv. saturaci, nasycení účastníka, který má pocit, že již všechno zná a nemá se tudíž co dál učit. Emočními bariérami jsou překážky nezávislého, spontánního myšlení, sdělování a konání. Dalším problémem může být strach nebo obava udělat chybu, zklamat. Emoční bariéra pochází ze strachu o ztrátu bezpečí jednou provždy daného myšlenkového řádu a odporu ke změnám, nepořádku a rizikům. Jedinec si raději zvolí posuzování nápadů než jejich tvoření. Intelektuální a výrazové bariéry mají podle Bartáka (2008, s. 19) za příčinu nedostatek intelektuálního vybavení a jsou důsledkem nevhodně zvoleného studijního postupu. K odstranění těchto překážek slouží praktické myšlení, logičnost a názornost. Čím je člověk dospělejší, tím více opouští dětské instinkty, učení hrou, fantazii a stále více se přizpůsobuje roli, která mu jako dospělému byla přidělena. Barták (2008, s. 19) označuje bariéry spojené s omezováním přirozených instinktů a přizpůsobování se společenskému rámci jako bariéry kultury. Na dospělého jedince působí negativně, pokud v pracovním prostředí převažuje konzervatismus, formalismus, intelektuální či emoční sterilita, nedůvěra, neochota ke spolupráci. Jedná se o bariéry pracovního prostředí.

Účastník studia se může během vzdělávací akce dostat do situace, kdy nezvládne stanovené požadavky. Příčin těchto problémů může být celá řada: nová životní situace, nové úkoly, řešení obtížných úkolů, prožívání neúspěchů apod. „Za frustrující vlivy a podmínky lze považovat vše, co ve vzdělávacím prostředí účastníka navozuje pocity nelibosti, strádání, úzkosti a nejistoty tím, že mu brání v uspokojování některých aktuálních potřeb. Frustrující vlivy a podmínky se často prolínají a spojují (situace v rodině, v zaměstnání, časový stres a únava, uvědomění si nedostatků z předchozí školní docházky.“ (Hladílek, 2009, s. 150)

V cestě ke vzdělávání stojí podle Rabušicové a Rabušice (2008, s. 105) dvě kategorie bariér. První osobnostní překážkou je přijetí zažitého tradičního modelu vzdělávání (pro mladý věk), dále vlastní přesvědčení o postačujících znalostech a dovednostech potřebných k vykonávané profesi a také nízký zájem o vlastní rozvoj cestou formálního vzdělávání. Vnitřní bariérou jsou bezesporu i možné špatné zkušenosti ze školy, přenesené do vnímání formálního studia v dospělosti. Druhé, vnější bariéry, pramení z nedostatku podnětů ke studiu. Patří mezi ně situace, kdy jedinec nevidí důvod ke studiu, protože by i tak nezískal lepší pozici v práci, nebo nemá potřebu si práci udržet. (Rabušicová a Rabušic, 2008, s. 105)

3.6 Shrnutí teoretické části

Pro vzdělávání dospělých je charakteristické, že dospělí jedinci přistupují k učení dobrovolně. Celoživotní učení je nepřetržitý proces a vzájemně se doplňující celek složený ze tří kategorií: formálního vzdělávání, neformálního vzdělávání a informálního učení. Vzdělávání dospělých umožňuje člověku držet krok se změnami v oblasti společenského a politického života, kultury a ekonomie. Hlavním úkolem středního věku je dosažení a udržení uspokojivé profesní pozice a stabilizace rodiny. Střední věk je období, kdy si každý jedinec uvědomuje, že má určité limity. Souvisí s úbytkem energie, zdravotním stavem, ale také s potřebou zabezpečení rodiny. Lidé středního věku jsou velmi často na vrcholu své kariéry, mohou zastávat vysoké funkce, rozhodovat o budoucnosti společnosti. Někdy se musí vypořádat s faktem, že profesní dráha se nevyvíjí tak, jak by si přáli a přehodnotí své priority ve prospěch rodiny, osobního života, volnočasových aktivit apod. Může se dostavit nespokojenost, stagnace, někdy až frustrace, že se vše nevyvíjí podle představ. Děti opouštějí rodinné hnízdo, povýšení je v nedohlednu. Člověk v tomto věku je již natolik osobnostně zralý, že dokáže dosáhnout přijatelné rovnováhy mezi přáním a realitou a posílit své sebevědomí pomocí jiných zdrojů (Vágnerová, 2007, s. 198). Jedním z těchto zdrojů může být zájem o novou náplň života, vzdělávání.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

Praktická část nepřímo navazuje na část teoretickou explicitně definující oblast výzkumu, ve které je vymezeno výzkumné šetření provedené pro účely předložené bakalářské práce. Jedná se o terminologii spojenou s výzkumem, dále určení věku respondentů a oblast vzdělávání, v níž se respondenti pohybují. Pro zpracování samotného výzkumu bylo třeba si předem nastudovat informace a postupy pro zpracování kvantitativně orientovaného výzkumu. V tomto případě velmi dobře posloužila publikace profesora Chrásky, „Metody pedagogického výzkumu - základy kvantitativního výzkumu“ z roku 2016.

V prvních kapitolách praktické části je popsán výzkumný problém, design výzkumného šetření, v další části potom analýza dat, interpretace dat k jednotlivým dílčím cílům a v závěru diskuze a doporučení pro praxi.

4.1 Výzkumný problém

Význam vzdělávání v současné době výrazně narůstá. Mezi dospělými je hodně takových, kteří i přesto, že už vzdělávání jednou byli a své studium ukončili např. maturitní zkouškou, se do vzdělávacího systému vrací. Jednadvacáté století nabízí mnoho příležitostí ke studiu ve formálním i neformálním systému vzdělávání. V minulosti již byly provedeny výzkumná šetření na téma motivací a bariér ve formálním i neformálním vzdělávání, např. Rabušic a Rabušicová (2008) provedli rozsáhlý výzkum popisující vzdělávání dospělých v České republice: Učíme se po celý život. Předkládaná práce se zabývá konkrétní skupinou dospělých osob, ve věku mezi 30 a 50 lety, kteří se vedle svých jiných povinností vyplývajících z přibývajících rolí rodiče, zaměstnance, partnera, rozhodnou studovat na vysoké škole. Domníváme se, že propojení výše zmíněných rolí s rolí studenta výrazně ovlivňuje vnímání studia, motivace a bariéry ve studiu. V rámci výzkumu se budeme zabývat motivací dospělých ve středním věku ke studiu na vysoké škole (dále jen „VŠ“) a jejich bariérami ve studiu. Budeme zkoumat vazby mezi studiem, rodinou a zaměstnáním, důvody výběru formálního typu vzdělávání a v neposlední řadě také spokojeností se zvoleným způsobem vzdělávání.

4.2 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka zní:

Jaké jsou motivační faktory a bariéry v rámci vzdělávacího procesu na VŠ u dospělých ve středním věku?

Stanovením hlavní výzkumné otázky byla určena základní kostra výzkumného šetření. Od ní se odvíjí další dílčí výzkumné otázky doplňující hlavní strukturu výzkumu.

Dílčí výzkumné otázky:

1. Má rozdílný věk respondentů vliv na výskyt bariér ve studiu na VŠ?
2. Jaké motivy vedou dospělé ve středním věku k návratu do formálního vzdělávání v závislosti na pohlaví?
3. Jaká je spokojenost respondentů se studiem na VŠ?
4. Zvolili by respondenti studium na VŠ i v případě, že by jim zaměstnavatel poskytl možnost firemního vzdělávání?

4.3 Cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je:

- Zjistit, co vede dospělé jedince ve středním věku k návratu do formálního školského systému, jaké mají motivy a podmínky pro studium. Dále zjišťujeme, co jim ve studiu naopak brání a zda jsou se svým studiem spokojeni.

Dílčími cíli výzkumu jsou pak odpovědi na jednotlivé otázky, které jsou formulovány ve výše uvedených dílčích výzkumných otázkách.

- Zjistit, jestli má rozdílný věk respondentů vliv na výskyt bariér ve studiu na VŠ.
- Zjistit, jaké motivy vedou dospělé ve středním věku k návratu do formálního vzdělávání v závislosti na pohlaví.
- Zjistit, jak jsou respondenti se studiem na VŠ spokojeni a jaký dopad má studium na jejich osobní život.
- Zjistit, zda by respondenti zvolili studium na VŠ i v případě, že by jim zaměstnavatel poskytl možnost firemního vzdělávání.

4.4 Design výzkumu a metoda sběru dat

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

4.5 Výzkumný soubor

Tématem bakalářské práce je formální vzdělávání dospělých ve středním věku. Základním výzkumným souborem jsou studující dospělí jedinci ve středním věku. Zástupcem formálního vzdělávání se pro účely výzkumu je vysoká škola, přesněji Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Dospělí jedinci ve středním věku, který byl vymezen v kapitole 2.2 Střední dospělost, věkem mezi 30 – 49 lety, se stanou dalším kritériem pro volbu výzkumného vzorku. Jsou jimi studenti kombinované formy studia výše uvedené Univerzity, přesněji studenti Fakulty humanitních studií a studenti Fakulty aplikované informatiky. Jedná se o výběrový výzkumný soubor.

4.6 Realizace výzkumu

Dotazníkové šetření je pro způsob zjištění cílů výzkumu tou nejvhodnější metodou. Kladené otázky (položky) se mohou vztahovat buď k jevům vnitřním (např. postoje, motivy, citové stavy) nebo k jevům vnějším (názory studentů na změnu studijního plánu apod.). Samotný dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které respondenti odpovídají písemně. (Chrásková, 2016, s. 158)

4.6.1 Předvýzkum

Abychom ověřili, zda je v položkách dostatečné množství vhodných odpovědí a zajistili, provázanost jednotlivých položek, bylo nutné provést předvýzkum. V rámci předvýzkumu bylo vytištěno a rozdáno 23 dotazníků mezi studenty kombinované formy studia Fakulty humanitních studií na Univerzitě Tomáše Bati za účasti vyučujícího. Všechny dotazníky byly sesbírány po asi deseti minutách a podrobeny analýze. Zjistilo se, že téměř všichni respondenti v otázce, která zjišťovala bariéry ve studiu, označili „nedostatek času“, a proto

byla tato možnost odebrána a ponechány jiné možnosti, které by mohly problém v nedostatku času na studium přesněji charakterizovat. Do dotazníku určenému pro hlavní výzkum bylo poté vloženo dalších 7 doplňujících otázek, které zjišťovaly bližší informace o rodinném zázemí respondentů, pracovní podmínky pro studium, spokojenost se studiem a dopad studia na soukromý život v pozitivním nebo negativním smyslu.

4.6.2 Hlavní výzkum

Dotazník obsahuje 24 položek. Podle toho, jakým způsobem má respondent v určité položce dotazníku odpovědět, dělíme položky na otevřené, polouzavřené a uzavřené. Zvláštním druhem výběrových otázek jsou škálové otázky, výčtové a stupnicové.

Pro výzkum předkládané práce jsme použili položky uzavřené, polouzavřené, otevřené a výčtové, kdy mohli respondenti zvolit více možností.

Uzavřené položky – 1, 2, 3, 4, 5, 7, 14, 16

Polouzavřené položky – 6, 8, 9, 11, 13, 19, 20, 21, 23, 24

Otevřené položky – 15, 17, 22

Výčtové položky – 10, 12, 18

Uzavřenými otázkami byly zjišťovány základní informace o výzkumném souboru, především věk, který významně snížil počet vhodných respondentů pro výzkum. Dalšími zjišťovanými údaji bylo pohlaví, rodinný stav respondentů, zaměstnanost a další položky, u kterých nebylo třeba znát více odpovědí. Polouzavřenými otázkami byla respondentům dána možnost napsat odpověď, kterou ve výčtu možností nenašli. Tři otázky byly otevřené, respondenti měli možnost napsat různě dlouhou odpověď na otázky typu: dopad studia na VŠ na soukromý život. U položek výčtových jsme ponechali respondentům možnost zvolit více odpovědí. Jevilo se to vhodné například u otázek typu: Motivace ke studiu z hlediska zaměstnání, kde mohli zvolit nejen možnost např. „chci si udržet práci“, ale označit více motivačních faktorů, které je ke studiu vedou.

Internetový odkaz na dotazník sestavený v aplikaci Google Formuláře byl postupně rozeslán elektronickou formou studentům kombinované formy bakalářského studia Fakulty humanitních studií a studentům navazujícího magisterského studia Fakulty aplikované informatiky koncem února a začátkem března 2017. Celkem bylo osloveno **490** studentů, dotazníkového šetření se zúčastnilo **180** respondentů a pro výzkum bylo vybráno **111**

respondentů, kteří splňovali věkové kritérium 30 až 50 let. **69** respondentů bylo ve věku mezi 20 a 29 lety nebo měli nad 50 let.

5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Dotazníkové šetření bylo uzavřeno dne 15. března 2017. Všech 180 odpovědí bylo zálohováno a poté byly vyřazeny všechny odpovědi, u kterých byl uveden věk respondentů 20 – 29 let a 50 let a více. Zbylo 111 odpovědí respondentů od 30 do 49 let. Data byla převedena do tabulky a vytištěna pro snadnější manipulaci a přehlednost.

Tato kapitola obsahuje v úvodu základní analýzu výzkumného souboru, dále se zabývá analýzou dat získaných z výzkumu dle jednotlivých dílčích cílů za pomoci statistických výpočtů a popisnou metodou.

5.1 Základní charakteristika respondentů

Položka č. 1 – Pohlaví respondentů

Tabulka 1 Pohlaví respondentů

Odpovědi	Četnost
žena	70
muž	41
Celkem	111

Z výše uvedeného vyplývá, že se výzkumu zúčastnilo 70 žen a 41 mužů (63% žen a 37% mužů) ve věku mezi 30 a 49 lety.

Položka č. 2 – Věk respondentů

Tabulka 2 Věk respondentů před úpravou

Odpovědi	Četnost
20 - 29	59
30 - 39	59
40 - 49	52
50 a více	10
Celkem	180

Tabulka 3 Věk respondentů po úpravě

Odpovědi	Četnost
30 - 39	59
40 - 49	52
Celkem	111

Celkem se dotazníkového šetření zúčastnilo 180 respondentů, z nichž bylo 32,8% osob mladších 30 let, 32,8% ve věku od 30 do 39 let, 28,9% ve věku 40 – 49 let a 5,6% mělo více než 50 let. Po úpravě souboru došlých odpovědí bylo respondentů ve věku 30 – 39 let 53,2% a ve věku 40 – 49 let 46,8%.

Věk respondentů před úpravou uvádíme z důvodu analýzy první výzkumné otázky, zda má rozdílný věk studentů vliv na výskyt bariér ve studiu na VŠ. Další výzkumné otázky již budou řešeny pouze na vzorku respondentů ve středním věku.

Položka č. 3 – Rodinný stav respondentů

Tabulka 4 Rodinný stav respondentů

Odpovědi	Četnost
svobodný/á	35
ženatý/vdaná	61
rozvedený/á	15
ovdovělý/á	0
Celkem	111

Dle očekávání bylo nejvíce respondentů v manželském svazku trvajícím nebo po rozvodu, 55% a 13,5%. Svobodných bylo 31,5%.

Položka č. 4 – Rodičovství respondentů

Tabulka 5 Rodičovství

Odpovědi	Četnost
ano, mám velké děti	25
ano, mám malé děti	49
ne, nemám děti	37
Celkem	111

Pro účely zjištění rodinných podmínek pro studium respondentů jsme ověřovali, zda jsou zatíženi rodičovskými povinnostmi nebo ne. 67% respondentů jsou rodiči malých nebo velkých dětí a 33% respondentů děti nemá.

5.2 Výzkumná otázka č. 1

Má rozdílný věk respondentů vliv na výskyt bariér ve studiu na VŠ?

Věcná hypotéza: Předpokládáme, že existují rozdíly v četnosti bariér ve studiu na VŠ v závislosti na věku studentů.

Statistické hypotézy:

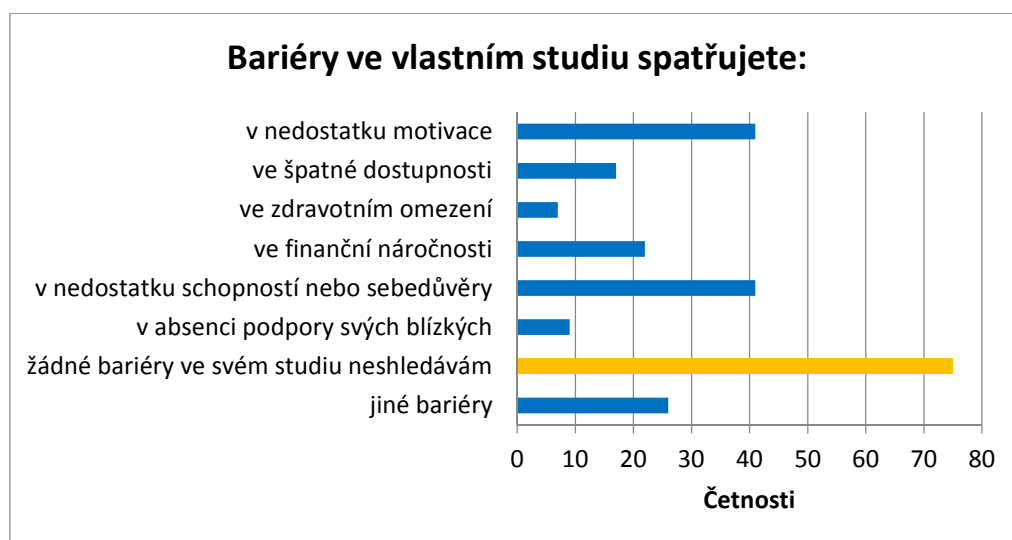
H0: Předpokládáme, že v četnosti výskytu bariér ve studiu na VŠ v závislosti na věku studentů neexistuje statisticky významný rozdíl.

HA: Předpokládáme, že v četnosti výskytu bariér ve studiu na VŠ v závislosti na věku studentů existuje statisticky významný rozdíl.

Komentář

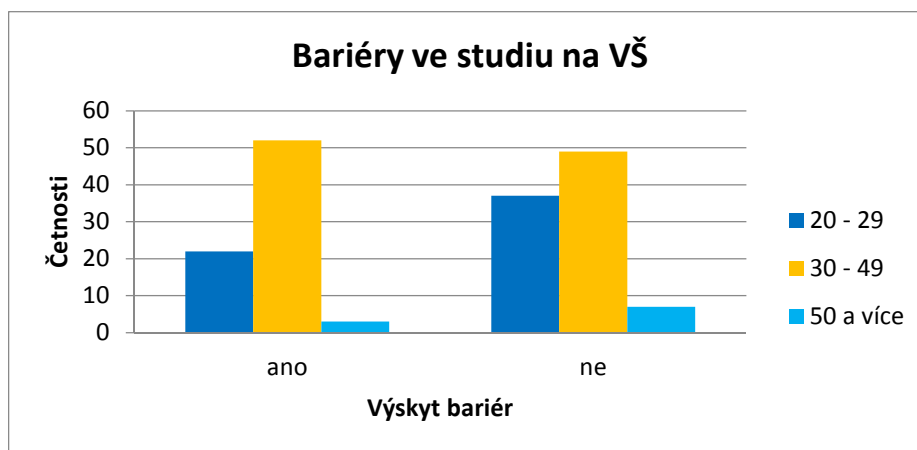
K formulování hypotézy nás vedla domněnka, že výskyt bariér ve studiu respondentů se vyznačuje rozdílným rodinným a pracovním zatížením, při kterém realizují své studium na VŠ. Průcha (2014, s. 37) uvádí: „Je přirozené, že vzdělávací potřeby subjektu se mění v průběhu života – jsou odlišné v mládí, v dospělosti, v seniorském věku.“ Pro výpočet byla použita data ze všech vrácených odpovědí, tzn. i odpovědí respondentů do 30 let a nad 50 let, tedy všech 180 došlých odpovědí. Budeme zkoumat tři věkové skupiny a těmi je mladší dospělost 20 – 29 let, střední dospělost 30 – 49 let a starší dospělost 50 let a více.

Pro účely výzkumu použijeme data z položek č. 2 a 18.



Graf 1 Histogram četností - bariéry ve studiu na VŠ (180 respondentů)

V položce č. 18 mohli respondenti uvádět více než jednu možnou odpověď. Respondenti uváděli převážně jednu až tři typy bariér, které ve svém studiu vnímají. Pro výpočet jsme museli provést redukci počtu polí v kontingenční tabulce, která se provádí u výzkumů s malým výběrovým souborem a velkou očekávanou četností. (Chráška, 2016, s. 71) Redukce byla provedena tak, že byl ručně sečten počet respondentů, kteří uvedli, že nějakou bariéru ve studiu mají a počet respondentů, kteří uvedli, že ve svém studiu žádné bariéry neshledávají. Výsledkem byla tabulka pro výpočet testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku.



Graf 2 Histogram četností - bariéry ve studiu podle věku

Tabulka 6 Tabulka pro výpočet testu nezávislosti chí-kvadrát

Pozorované četnosti

Výskyt bariér	20 - 29	30 - 49	50 a více	Σ
ano	22	62	3	87
ne	37	49	7	93
Σ	59	111	10	180

Očekávané četnosti

Výskyt bariér	20 - 29	30 - 49	50 a více	Σ
ano	28,517	53,65	4,833	87
ne	30,483	57,35	5,167	93
Σ	59	111	10	180

Zvolená hladina významnosti: $\alpha = 0,05$

Stupeň volnosti: $f = (r - 1)(s - 1) = 2$

Kritická hodnota pro hladinu významnosti 0,05 činí $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$

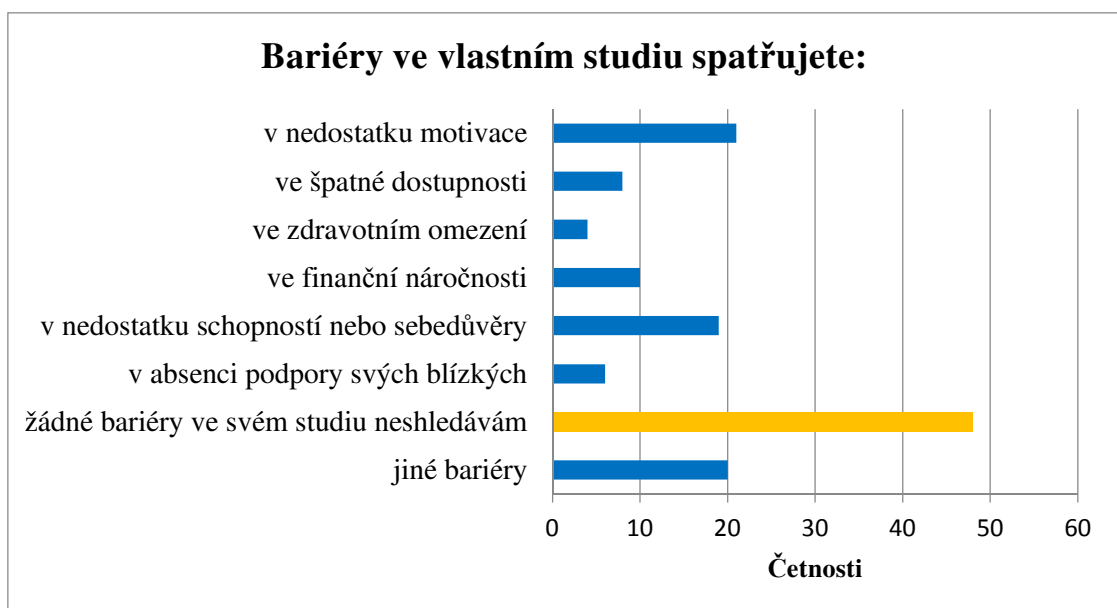
Tabulka 7 Výpočet testového kritéria chí-kvadrát pro kontingenční tabulku

Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P - O	(P - O) ²	$\frac{(P - O)^2}{O}$
22	28,517	- 6,517	42,471	1,489
62	53,65	8,35	69,723	1,3
3	4,833	- 1,833	3,36	0,695
37	30,483	6,517	42,471	1,393
49	57,35	- 8,35	69,723	1,216
7	5,167	1,833	3,36	0,65
180	180			6,743

Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 6,743$ je vyšší než nalezená kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(1) = 5,991$, a proto zamítáme nulovou hypotézu ve prospěch alternativní hypotézy.

Interpretace

Bylo prokázáno (na hladině významnosti 0,05), že v četnosti výskytu bariér ve studiu na VŠ v závislosti na věku studentů existuje statisticky významný rozdíl. Ve výše uvedeném případě se jedná o významný rozdíl ve vnímání bariér ve studiu na VŠ u studentů, kteří jsou v období mladé dospělosti, střední dospělosti a starší dospělosti. Níže je pro zajímavost uveden histogram četností bariér pouze respondentů ve věku 30 – 49 let.



Graf 3 Histogram četností - bariéry ve studiu na VŠ (111 respondentů)

5.3 Výzkumná otázka č. 2

Jaké motivy vedou dospělé ve středním věku k návratu do formálního vzdělávání v závislosti na pohlaví?

Věcná hypotéza: Existují rozdíly v motivech ke studiu na VŠ mezi muži a ženami ve středním věku.

Statistické hypotézy:

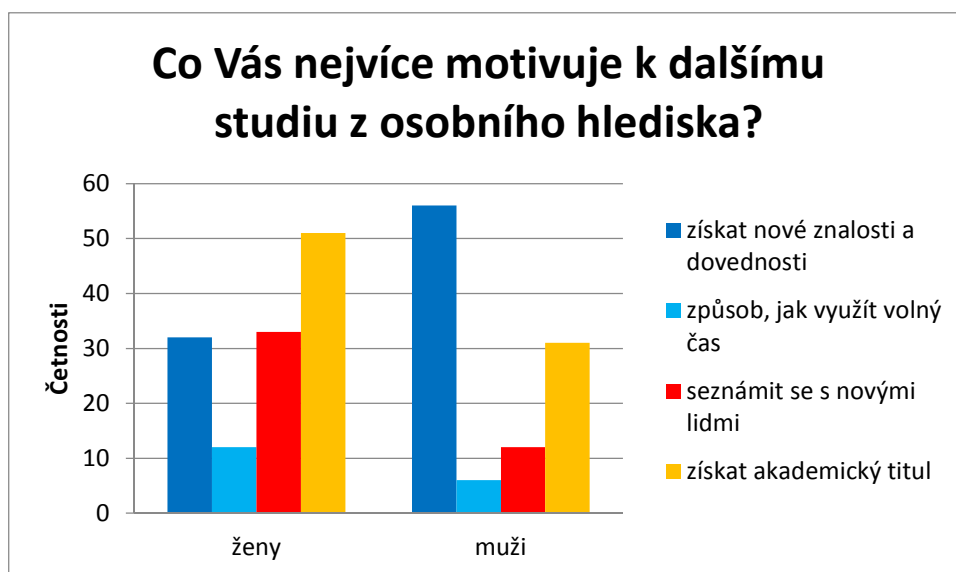
H0: Předpokládáme, že neexistují rozdíly v četnosti jednotlivých osobních motivů ke vzdělávání dospělých ve středním věku v závislosti na pohlaví.

HA: Předpokládáme, že existují rozdíly v četnosti jednotlivých osobních motivů ke vzdělávání dospělých ve středním věku v závislosti na pohlaví.

Komentář

Stejně tak, jak bylo zjištěno, že bariéry ve studiu na VŠ jsou věkem odlišné, předpokládáme, že rozdílné je i vnímání motivů ke studiu mezi muži a ženami. Pro tento příklad již poslouží výzkumný vzorek respondentů ve středním věku a proměnnou bude rozdílné pohlaví respondentů. Druhou proměnnou pak bude výčet motivů vedoucích k rozhodnutí vstoupit do formálního vzdělávání.

Pro účely výzkumu byla použita data z **položek č. 1 a 12**.



Graf 4 Histogram četností - Motivy vedoucí k rozhodnutí studovat na VŠ

Pro výpočet potvrzující nebo vyvracující nulovou hypotézu bude použit **test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku**. První proměnnou bude pohlaví (ženy, muži) a druhou proměnnou výčet motivů vedoucích k rozhodnutí vzdělávat se na VŠ. Respondenti mohli uvést libovolný počet motivů, které je ke studiu vedou.

Tabulka 8 Tabulka četností - kontingenční tabulka pro chí-kvadrát

Pozorované četnosti					
	získat nové znalosti a dovednosti	způsob, jak využít volný čas	seznámit se s novými lidmi	získat akademický titul	Σ
ženy	32	12	33	51	128
muži	56	6	12	31	105
Σ	88	18	45	82	233

Očekávané četnosti					
	získat nové znalosti a dovednosti	způsob, jak využít volný čas	seznámit se s novými lidmi	získat akademický titul	Σ
ženy	48,3	9,9	24,7	45	128
muži	39,7	8,1	20,3	37	105
Σ	88	18	45	82	233

Zvolená hladina významnosti: $\alpha = 0,05$

Stupeň volnosti: $f = (r - 1)(s - 1) = (2 - 1)(4 - 1) = 3$

Kritická hodnota pro hladinu významnosti 0,05 činí $\chi^2_{0,05}(3) = 7,815$

Tabulka 9 Výpočet testového kritéria chí-kvadrát pro kontingenční tabulku

Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P - O	$(P - O)^2$	$\frac{(P - O)^2}{O}$
32	48,3	-16,3	265,69	5,5
12	9,9	2,1	4,41	0,445
33	24,7	8,3	68,89	2,789
51	45	6	36	0,8
56	39,7	16,3	265,69	6,692
6	8,1	-2,1	4,41	0,544
12	20,3	-8,3	68,89	3,394
31	37	-6	36	0,973
233	233			21,137

Hodnota testového kritéria: $\chi^2 = 21,137$

Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 21,137$ je výrazně vyšší než nalezená kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(3) = 7,815$, a proto zamítáme nulovou hypotézu ve prospěch alternativní hypotézy.

Interpretace

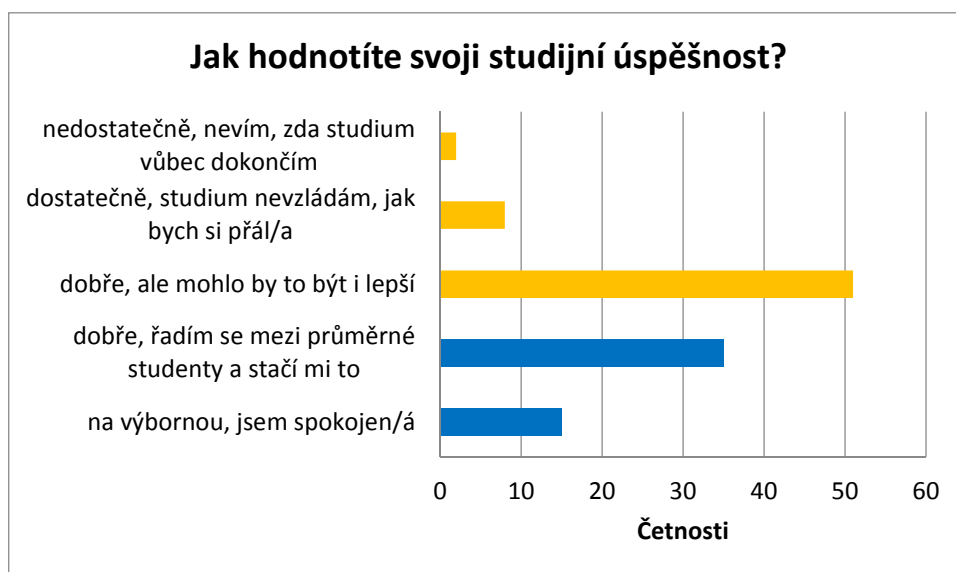
Bylo prokázáno (na hladině významnosti 0,05), že existují rozdíly v četnosti jednotlivých osobních motivů ke vzdělávání dospělých ve středním věku v závislosti na pohlaví. Ženy na rozdíl od mužů preferují získání akademického titulu a možnost setkat se s novými lidmi. Motivací mužů pro studium jsou převážně získané znalosti a dovednosti.

5.4 Výzkumná otázka č. 3

Jaká je spokojenost respondentů se studiem na VŠ?

Respondenti dostali prostřednictvím dotazníkového šetření několik otázek týkajících se přímo jejich studia na VŠ. Cílem bylo zjistit, jak hodnotí svoji studijní úspěšnost, zda studium na VŠ splňuje jejich očekávání a také zda mají přes veškeré své rodinné, pracovní a studijní povinnosti čas i na své záliby a koníčky. Analýza bude provedena položkami č. 13, 16, 17, 23 a 24.

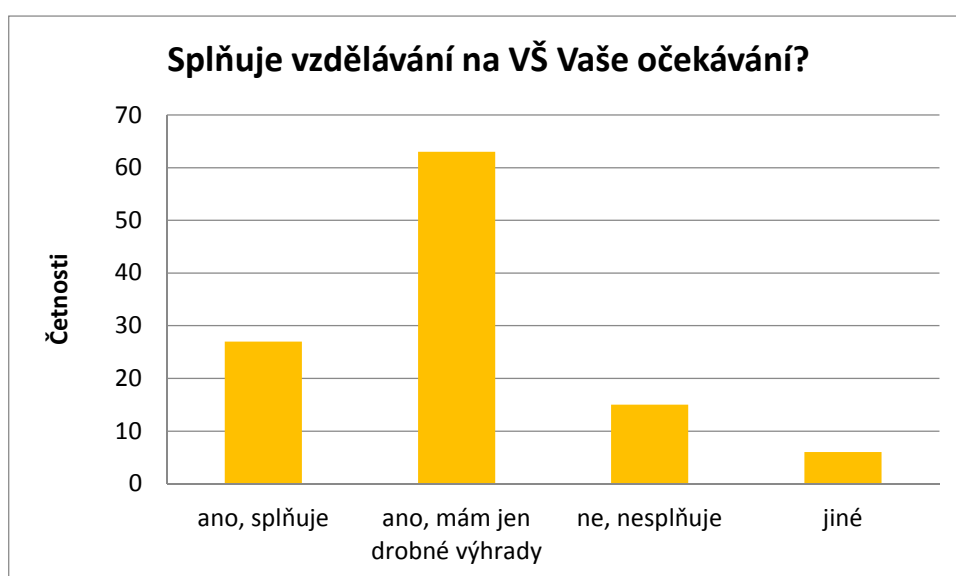
Položka č. 23



Graf 5 Histogram četností - spokojenost se studiem

Na položku č. 23: „**Jak hodnotíte svoji studijní úspěšnost?**“, odpovídali respondenti ve dvou úrovních. Dvě z nabízených odpovědí vypovídají o spokojenosti se studiem (modře označené v Grafu 4) a ostatní odpovědi spíše o nespokojenosti s vlastním studiem (označeny oranžově). **45,9%** respondentů hodnotí své studium dobře, ale současně by byli rádi, kdyby se jim vedlo lépe. **31,5%** respondentů si vede průměrně dobře a jsou se svými výsledky spokojeni. **13,5%** respondentů se hodnotí na výbornou a jsou spokojeni. Pouze **7,2%** respondentů přiznalo, že studium nezvládají, jak by si přáli, a **1,8%** respondentů hodnotí své studium nedostatečně a neví, zda studium zvládnou dokončit.

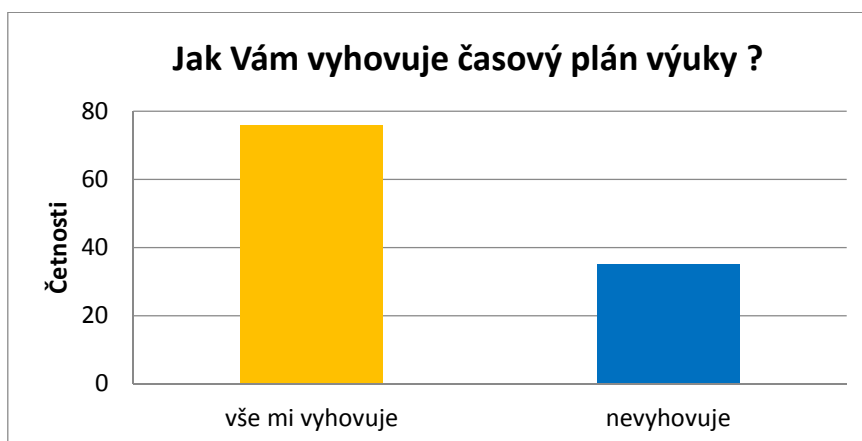
Položka č. 24



Graf 6 Histogram četností - očekávání

Na otázku č. 24: „**Splňuje vzdělávání na VŠ Vaše očekávání?**“, odpovídali respondenti převážně kladně. **24,3%** respondentů uvedlo, že splňuje, **56,8%** uvedlo, že splňuje, ale mají ke studiu jen drobné výhrady a **13,5%** respondentů označilo, že studium nesplňuje jejich očekávání. Do položky „jiné“ uvedlo **5,4%** respondentů výhrady ke studiu, např. „*Koncepce českého VŠ pro kombinované studenty je celá špatně, inspirací nechť je rakouský model kombinace praxe a VŠ.*“, „*Moc lehké, měl by být přísnější systém hodnocení.*“, „*Výhradou je, když profesori vyžadují stejné podmínky pro studenty dálkového studia, jak pro denní studenty.*“. Přesto však můžeme říci, že většina respondentů je se studiem na VŠ spokojena a až na drobné výhrady, splňuje i jejich očekávání.

Položka č. 13



Graf 7 Histogram četností - spokojenost s časovým plánem výuky

Položkou č. 13 jsme ověřovali, zda jsou respondenti spokojení s navrženým časovým harmonogramem výuky, zda jim vyhovují termíny přednášek, zkoušek a konzultací. **68,5%** respondentů uvedlo, že jim vše vyhovuje. Ostatních **31,5%** respondentů uvedlo, že jim časový plán nevyhovuje. Součástí otázky byla i možnost specifikovat důvody svého výběru. Mezi nejčastější důvody nespokojenosti respondenti uvedli: „*přednášky v pracovní dny (pátky)*“, „*zkoušky v pracovní dny, někdy i dopoledne*“, „*pozdní naplánování termínů zkoušek*“, „*naplánované přednášky a semináře v jazykovém týdnu*“ a „*přednášky ve zkouškovém období*“.

Porovnáme-li oba výše uvedené grafy, zjistíme, že jejich hodnoty jsou přibližně stejné a na výše uvedené důvody můžeme nahlížet jako na výhrady, které byly označeny v položce č. 24. - Splňuje vzdělávání na VŠ Vaše očekávání? – „ano, mám jen drobné výhrady“ a „ne, nesplňuje“.

Položka č. 16



Graf 8 Histogram četností - čas na koníčky

Položka č. 17

Tabulka 10 Dopady studia na osobní život

Negativní dopady (celkem 37)	Pozitivní dopady (celkem 39)
narušené vztahy s partnerem, výčitky vůči dětem	rozšíření vědomostí
zdravotní problémy	realizují se
nedostatek času na rodinu, přátele a koníčky	zvýšení kvalifikace, získal jsem lepší práci, která mne baví
uvědomil jsem si priority a akademický titul to není	pozitivní myšlení, procvičování mozkových sfér
žádný volný čas pro sebe	kladné - až poznání, že praxe je teprve to pravé a že zkušenosti jsou k nezaplacení
výrazné zkrácení času s rodinou hlavně ve zkuškovém období	na rodičovské dovolené udržuji sociální kontakt
občas deprese, agresivita, snadněji se vytočím, pocit frustrace a strach, že to nezvládnou	kontakt s novými lidmi
Žiadna dovolenka, takmer celú čerpám na studium.	odreaguji se od osobních problémů - odpočinu si
příprava na zkoušky a psaní seminárních prací mi zabere spoustu času	mám větší přehled
výuka v pátky	mám méně času, ale naučila jsem se určit si priority
únava, stres, omezování rodinného života	děti mají dobrý příklad ke studiu v každém věku, neremcají, když se mají učit do školy
příprava v nočních hodinách, negativní dopad na spánek	pozitivní z radosti z dosažených cílů
málo času pro sebe	pozitivní, ale je to náročné
Ukončím studium, protože bych neměl osobní život.	uvědomění si souvislostí, obohacení o nové poznatky, učí mě volit priority a vážit si času
Už se těším, až to skončí. Během studia nestíhám nic dalšího.	nový rozhled, nové kontakty, potvrzení si odtržení teorie a praxe

Interpretace

Položkou č. 16 jsme zjišťovali, zda mají respondenti přes rodinné, pracovní a studijní povinnosti dostatek času i na svoje záliby. **23,4%** respondentů uvedlo, že mají čas na koníčky, **43,2%** uvedlo, že mají čas zřídka a **33,3%** označilo, že čas nemají. Porovnali jsme odpovědi s položkou č. 17, prostřednictvím které jsme zjišťovali, jaké má studium na VŠ dopad na osobní život respondentů, ať už v pozitivním nebo negativním smyslu. Jedná se o otevřenou otázku. Výše je uvedena tabulka s přepisem nejčastějších nebo zajímavých odpovědí. Někteří respondenti možnosti otevřené otázky nevyužili, pouze vypsali, že jsou dopady na jejich osobní život do nějaké míry pozitivní (uvedlo 21 respondentů) nebo negativní (uvedlo 6 respondentů).

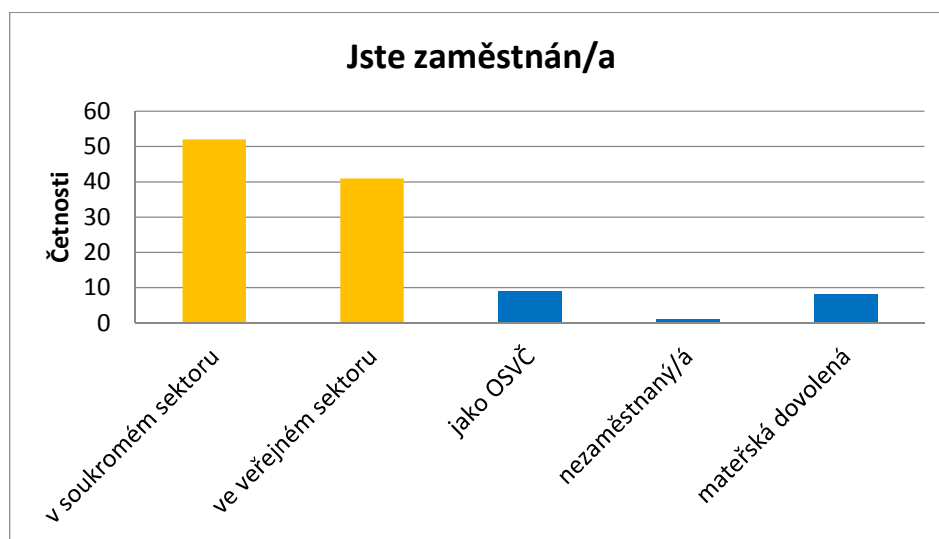
Důvodem pro porovnání právě těchto dvou položek jsou nejčastější uváděné negativní dopady na osobní život a tím je nedostatek času na rodinu, přátele a koníčky. **15** respondentů, kteří u položky č. 16 označili možnost, že nemají volný čas na své koníčky, současně uvedli do položky č. 17, že má studium na jejich osobní život negativní vliv z důvodu nedostatku času pro sebe, rodinu a přátele. Zajímavým zjištěním je, že většina respondentů, kteří v položce č. 16 označili, že mají dostatek času na koníčky, současně uvedli, že má jejich studium na osobní život pozitivní dopad. Tyto údaje uvedlo **14 z 26** respondentů, **5** respondentů uvedlo, že dopady na osobní život nemají žádné a pouze **3** respondenti zmínili negativní dopady v jiném smyslu než nedostatek času na rodinu, např. čerpání dovolené na páteční výuku a nedostatek spánku. Ostatní **4** respondenti položku nevyplnili. Můžeme tedy předpokládat, že dostatek osobního volna mimo studium a rodinné a pracovní povinnosti má současně pozitivní dopady na vnímání studia na VŠ na osobní život celkově.

5.5 Výzkumná otázka č. 4

Zvolili by respondenti studium na VŠ i v případě, že by jim zaměstnavatel poskytl možnost firemního vzdělávání.

Cílem tohoto dílčího výzkumu je zjistit, zda by se respondenti rozhodli studovat na vysoké škole, přestože by jim zaměstnavatel umožnil neformální vzdělávání v rámci podniku, kde pracují. Pro zodpovězení těchto otázek budou použity údaje z dotazníku, konkrétně položky č. 6, 7 a 9.

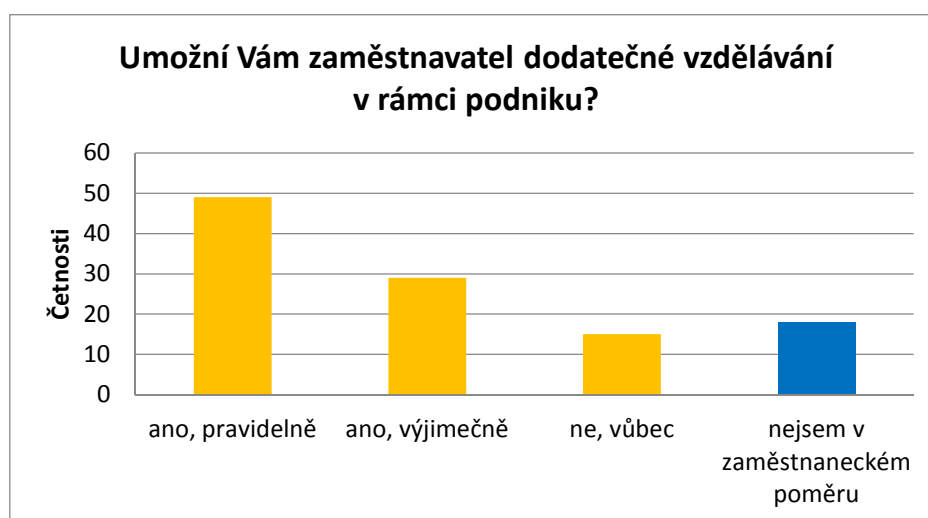
Položka č. 6



Graf 9 Histogram četností - zaměstnání

Položkou č. 6 byl zjišťován ekonomický status respondentů. Pro účely vytvoření analýzy tohoto výzkumu budou použity četnosti pouze u respondentů, kteří uvedli, že jsou zaměstnaní v soukromém nebo veřejném sektoru. U osob samostatně výdělečně činných, nezaměstnaných nebo osob na mateřské či rodičovské dovolené není předpoklad nabídky neformálního vzdělávání ze strany zaměstnavatele. V soukromém sektoru pracuje **52** respondentů (46,8%) a ve veřejném sektoru **41** respondentů (36,9%), **18** respondentů není v zaměstnaneckém poměru (16,3%).

Položka č. 7

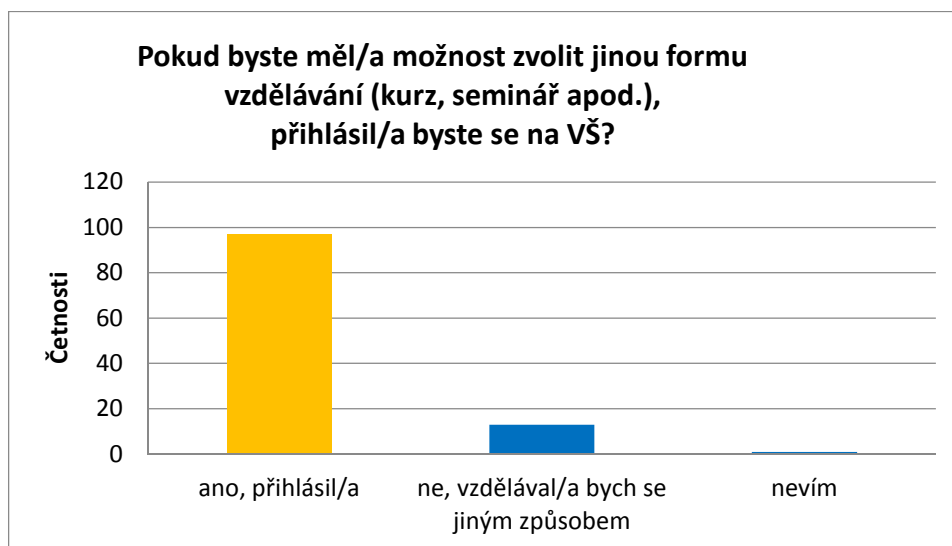


Graf 10 Histogram četností - vzdělávání v rámci podniku

Interpretace

Pomocí této otázky bylo zjišťováno, zda mají respondenti možnost se vzdělávat i jiným způsobem, než který si zvolili. Zaměstnavatelé mohou svým zaměstnancům poskytnout další profesní vzdělávání přímo v rámci podniku nebo v jiné vzdělávací instituci. Jedná se například o tréninkové programy, podnikové školení (kurz pojišťovnictví, kurz manažerský), odborné vzdělávání (kurz programování, jazykový kurz) apod. Zajímavé je zjištění, že **49** (44,1%) všech respondentů uvádí, že jim jejich zaměstnavatelé pravidelně umožňují vzdělávání v rámci podniku. Dalších **29** (26,1%) respondentů uvedlo, že vzdělávání je jim v rámci podniku poskytnuto jen výjimečně a **15** (13,5%) dotázaných potvrdilo, že jim zaměstnavatel neposkytuje vzdělávání v rámci podniku vůbec.

Položka č. 9



Graf 11 Histogram četností - volba vzdělávání

Z výše uvedeného grafu lze vyčíst, že **97** (87,4%) respondentů by zvolilo studium na VŠ, přesto, že mají možnost se vzdělávat jiným způsobem, například prostřednictvím zaměstnavatele, jak bylo zjištěno položkou dotazníku č. 7.

Výsledky celého výzkumu jsou podrobněji interpretovány v následující kapitole.

6 ZÁVĚREČNÁ DISKUZE A DOPORUČENÍ PRO PRAXI

V rámci závěrečné diskuze zhodnotíme, zda jsme dosáhli výzkumných cílů, které jsme stanovili v designu výzkumu a zda jsme zodpověděli výzkumné otázky. V této části budeme data porovnávat s dosavadním poznáním uvedeným v odborné literatuře. Součástí této kapitoly jsou doporučení pro praktické využití provedeného výzkumu.

Abychom dosáhli požadované výsledky s ohledem na téma bakalářské práce, bylo potřeba vybrat respondenty ve středním věku studující v některé formální instituci. Byla zvolena Fakulta humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, kterou z velké části navštěvují hlavně ženy. Proto byli osloveni i studenti kombinované formy studia z Fakulty aplikované informatiky téže univerzity, ve které studují převážně muži, pro zastoupení mužské části výzkumného vzorku. Celkem se dotazníkového šetření zúčastnilo 100 žen a 80 mužů různého věku, a detailního výzkumu se podrobilo 70 žen a 41 mužů ve věku mezi 30 a 49 lety. Zjišťovali jsme, jestli má rozdílný věk respondentů vliv na výskyt bariér ve studiu na VŠ. Zajímalo nás především, zda je četnost bariér u studentů ve středním věku vyšší, stejná nebo nižší ve srovnání se studenty v mladším věku nebo starším. Proto jsme v první výzkumné otázce využili data ze všech 180 došlých odpovědí, tzn. i respondentů mladších 30 let a starších než 50.

Zatímco dospělí v mladším věku se vyznačují sebejistotou, samostatností, tělesnou a psychickou silou, střední věk charakterizuje vrcholová pracovní výkonnost, stabilita, odpovědnost a s ní spojená reprodukce a výchova dětí, krize středního věku a nespokojenost (Říčan, 2006, s. 235). Pro jedince v období starší dospělosti je charakteristický pokles fyzické výkonnosti, mnohdy provázené zdravotními nebo psychickými problémy (Říčan, 2006, s. 314-315). Překážky ve vzdělávání mohou dospělí vnímat a prožívat v každém věku odlišným způsobem. Různý může být i výčet bariér a jejich množství v závislosti na věku. Z provedeného výzkumného šetření jsme zjistili, že existuje významný rozdíl v počtu vnímaných bariér ve studiu v závislosti na věku a že jsou nejvíce překážkami ve studiu zatížení dospělí ve středním věku. Jedná se o 56,8% všech respondentů středního věku, protože 43,2% respondentů uvedlo, že ve svém studiu neshledává bariéry žádné. Dospělí ve věku 20 – 29 let uvedli, že vnímají bariéry ve studiu ze 37% a ostatních 63% bariéry nevnímá. Osob ve věku nad 50 let se výzkumu zúčastnilo pouze 10, ze kterých 3 respondenti uvedli, že bariéry ve studiu mají a 7 uvedlo, že nemají. Jako největší překážku ve výčtu bariér označili respondenti „nedostatek motivace“ ke studiu (18,9%) a také „nedostatek schopností

a sebedůvěry“ (9%). Než přistoupíme k výzkumu motivací ke studiu, je třeba zmínit, že otázka vnímaných bariér je při zkoumání motivace ke vzdělávání dospělých zcela klíčová. Jedná se o situační bariéry (nedostatek času, peněz, vzdálenost do školy), institucionální bariéry (nevyhovující rozvrh) a osobnostní bariéry (nedůvěra ve vlastní schopnosti). (Rabušicová a Rabušic, 2008, s. 98)

Vzdělávací potřeby jsou na jedné straně ovlivňovány hodnotami, které subjekt sdílí, na druhé straně se stávají motivačním stimulem jeho činnosti. Je přirozené, že vzdělávací potřeby subjektu se mění v průběhu života – jsou odlišné v mládí, v dospělosti, v seniorském věku.“ (Průcha, 2014, s. 37)

Rabušicová a Rabušic (2008, s. 101) provedli v roce 2007 analýzu motivace k účasti na dalším vzdělávání dospělých a rozlišili dvě kategorie motivace, pracovní a mimopracovní. Respondenti různého věku a pohlaví byli rozlišeni do jednotlivých skupin dle nejvyššího dosaženého vzdělání. Rabušicová a Rabušic (2008, s. 99 – 101) zjistili, že s vyšším vzděláním se snižuje neochota dále si rozšiřovat vzdělání. Dalším důležitým rozdílem mezi těmito skupinami byly motivace. Zatímco pro respondenty se základním vzděláním nebo výučním listem z 86 – 100% rozhodovaly pro další vzdělávání pracovní motivace, pro respondenty se středoškolským nebo vysokoškolským vzděláním bylo toto procento výrazně nižší a pro 33 – 47% respondentů byly rozhodující pro další vzdělávání mimopracovní motivace. V předkládané práci byly zkoumány motivace rovněž jako: pracovní - motivace z hlediska zaměstnání a mimopracovní - motivace z osobního hlediska. Zajímalo nás, zda jsou rozdíly mezi muži a ženami v motivaci z osobního hlediska ke vzdělávání na VŠ. Předpokládali jsme, že mají rozdílné motivy ke studiu z toho důvodu, že střední věk se vyznačuje změnami v profesních rolích, rodičovských rolích, přichází krize středního věku a často také krize manželská (Vágnerová, 2000, s. 386 – 399). Přestože z výsledků šetření, které prováděla Šedřová a Novotný (2006, citováno podle Průcha, 2014, s. 39) nebyly zjištěny rozdíly mezi muži a ženami v zájmu o vzdělávání, zajímalo nás, jestli jsou rozdíly v jednotlivých motivech ke vzdělávání u žen a mužů ve středním věku v našem výzkumném souboru. Z výsledků šetření, do kterého bylo zapojeno 71 žen a 40 mužů, jsme zjistili, že existují rozdíly v četnosti jednotlivých osobních motivů ke vzdělávání na VŠ. Zatímco pro ženy byl nejdůležitějším motivem získání akademického titulu, u mužů měl největší podíl na studiu zájem o získání nových znalostí a dovedností. Mezi ženami byl dalším stimulem pro studium na VŠ seznámení se s novými lidmi a získání nových znalostí a dovedností. Pro muže pak získání akademického titulu až na druhém místě. Můžeme polemizovat, proč tomu

tak je, proč ženy touží po akademickém titulu a muži hlavně po informacích získaných studiem. Některé indicie nám sděluje výzkum dalšího dílčího cíle a odpovědi respondentů na otevřené otázky týkající se spokojenosti se studiem na VŠ, ale přesnou odpověď bychom pravděpodobně získali až kvalitativním výzkumem, formou rozhovorů.

V další části práce jsme se snažili najít odpověď na deskriptivní výzkumné otázky. Zjišťovali jsme, jak respondenti hodnotí svoji studijní úspěšnost, zda studium na VŠ splňuje jejich očekávání, zda jim vyhovuje časový plán výuky, zda mají při práci, rodinných a osobních povinnostech čas i na své záliby, a jaké má studium na VŠ dopady na jejich osobní život. Shrňme-li výsledky tohoto šetření, zjistíme, že jsou respondenti převážně spokojeni se svými studiem a až na malé výhrady rovněž splňuje i jejich očekávání. Z odpovědí na otevřené otázky jsme zjistili, že respondenti, kteří uvedli, že mají drobné výhrady ke studiu, rovněž uvedli do položky spokojenost či nespokojenost s časovým plánem výuky důvody týkající se časového harmonogramu výuky. Respondentům vadí přednášky v pracovní dny, zkoušky v pracovní dny, mnohdy i dopoledne, dále přednášky ve zkuškovém období nebo jazykový týden. Výše uvedený časový plán výuky může výrazně narušovat pracovní dobu respondentů a také jejich rodinný život z důvodu nadměrného čerpání řádné dovolené na studium a zkoušky realizované v pracovní dny. Řešením této situace by mohla být změna časového plánu, například plánování přednášek pouze o víkendu nebo večerních hodinách, nebo zřízení distanční formy vzdělávání u těch oborů, u kterých to lze. Zde by opět mohl posloužit následný kvalitativní výzkum, který by zjišťoval konkrétní představy o vzdělávání studentů kombinované formy studia na VŠ.

Spokojenost studentů s vlastním vzděláváním může pro mnohé z nich ovlivnit i atmosféru v soukromí a také naopak. Pro některé studenty, kteří zažívají psychickou pohodu a podporu svých blízkých, může být právě spokojenost s osobním životem spjata se spokojeností se studiem. Respondenti, kteří uvedli, že mají čas na své záliby a koníčky i přes povinnosti vyplývající z jejich rodinných, pracovních a studijních povinností (53%), odpověděli v další otázce zjišťující dopady studia na osobní život, že má studium na VŠ pozitivní vliv na jejich soukromí. Za předpokladu, že dospělý student, který má dostatek volna i na odpočinek ve formě uskutečňování svých zálib, je rovněž spokojený i se svým studiem na VŠ, můžeme doporučit, aby vzdělávací instituce zkoušely najít cestu k harmonizaci studijního, profesního a osobního života dospělých studentů ve středním věku.

Poslední výzkumnou otázkou jsme zjišťovali, zda by respondenti zvolili studium na VŠ i přesto, že by jim jejich zaměstnavatel umožnil vzdělávat se jiným neformálním typem vzdělávání v rámci podniku. Bylo zjištěno, že 46,8% respondentů pracuje v soukromém sektoru, 36,9% pracuje ve veřejném sektoru a 16,3% respondentů není v zaměstnaneckém poměru. Dále bylo zjištěno, že 44,1% všech respondentů má možnost se vzdělávat v podniku, kde pracují, 26,1% respondentů má možnost se vzdělávat v rámci podniku jen výjimečně a 13,5% respondentů nemá možnost se v rámci podniku vzdělávat vůbec. Přesto, že má tolik respondentů studujících kombinovanou formu studia možnost vzdělávat se i neformální cestou, zvolilo by 97% všech respondentů raději studium na VŠ, které je oproti neformálnímu vzdělávání náročnější na čas strávený samostudiem, dojížděním na univerzitu a absencí osobního volna čerpáním řádné dovolené ve prospěch studia. Rabušicová a Rabušic (2008, citováno podle Průcha, 2014, s. 34) uzavírají výzkumné šetření, které provedli v roce 2005 u dospělých respondentů ve věku 20 – 65 let, že čeští dospělí se v dalším formálním vzdělávání angažují zatím v nízké míře a že jednou z hlavních příčin je chybějící silná motivace dále se vzdělávat. Navzdory jejich výzkumu se dnešní uchazeči o studium na VŠ mohou odlišovat alespoň do té míry, že mnozí z nich preferují formální vzdělávání na VŠ před neformálním firemním vzděláváním. Bohužel nemůžeme oba výzkumy přímo konfrontovat, protože se liší výzkumným souborem, například ve věku respondentů a úrovni dosaženého vzdělání. Předkládaný výzkum však může posloužit jako podnět pro další činnosti, které pomáhají vývoji formálního vzdělávání dospělých.

7 ZÁVĚR

V bakalářské práci jsme se zabývali vzděláváním dospělých ve středním věku, konkrétně formálním typem vzdělávání. V teoretické části této práce jsme vymezili všeobecné definice a odborné termíny související s tématem. V rámci první kapitoly jsme se zaměřili na pojmy: celoživotní učení, další vzdělávání a formální vzdělávání dospělých. Druhá kapitola byla věnována charakteristice různých období dospělosti, mladé, střední a starší. Třetí kapitola patřila činitelům ovlivňujícím studium dospělých ve středním věku, kterými jsou motivace ke studiu, rodinné a profesní zázemí a bariéry ve studiu.

Výše uvedené oblasti považujeme za klíčové pro úspěšnost studia na vysoké škole, ke které se také váže praktická část. Spojení povinností plynoucích z rodičovství, zaměstnání a sociálních vazeb mohou přinášet překážky a úskalí, které ovlivňují i studium dospělých na vysoké škole a mohou mít za následek i nespokojenost s vlastním studiem. Podobným způsobem mohou studijní povinnosti narušit nebo někdy i vyzkoušet pevnost osobních a pracovních vztahů. Přesto všechno je kombinovaná forma studia na vysoké škole stále žádaná, a proto se práce zabývá i motivy ke vzdělávání dospělých ve středním věku na vysoké škole.

V praktické části této práce jsme zkoumali odpovědi na dotazníky získané od 111 respondentů ve věku 30 až 49 let, kteří se vzdělávají kombinovanou formou studia na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Získaná data nám poskytla informace o rodinném a profesním zázemí respondentů, motivaci ke studiu v závislosti na pohlaví respondentů, překážkách ve studiu, dále jsme zjistili, jaké mají názory na současný studijní harmonogram, jaké dopady má studium na jejich osobní život ať už v pozitivním nebo negativním smyslu a zda jsou se svým studiem spokojeni.

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, co vede dospělé jedince ve středním věku k návratu do formálního školského systému, jaké mají motivy a podmínky pro studium, co jim ve studiu naopak brání a zda jsou se svým studiem spokojeni. Zjistili jsme, že účastníci vzdělávání na VŠ mají rozdílné motivy ke studiu, ženy si potřebují doplnit vzdělání a získat akademický titul a muži více touží po vědomostech a nových poznacích. Zajímavým zjištěním bylo, že většina respondentů má možnost zúčastnit se neformálního vzdělávání v rámci podniku kde pracují, ale přesto tuto možnost nevyužijí a rozhodnou se raději pro vzdělávání formální, vysokoškolské. Proto jsme se ptali respondentů, zda jsou se svým studiem na vysoké škole spokojeni a jaké dopady mají povinnosti spojené se studiem na soukromý život.

Respondenti v dotazníku sdělili pozitivní i negativní zkušenosti spojené se studiem a soukromým životem a poskytli tak spolu s komentáři na další otázky materiál, který by mohl posloužit k dalšímu rozvoji vzdělávacích institucí a k pochopení studijních potřeb a možností dospělých ve středním věku. Obdobně mohli sami respondenti pomocí dotazníku utřídit své myšlenky a úvahy týkající se jejich studia, určit priority, posílit motivaci ke studiu nebo pojmenovat již reálné bariéry ve studiu a třeba i najít řešení.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ADAIR, John Eric. *Efektivní motivace*. Praha: Alfa Publishing, 2004, 178 s. Management. ISBN 80-86851-00-1.
- [2] BARTÁK, Jan. *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa Nakladatelství, 2008, 197 s. Management studium. ISBN 978-80-87197-12-7.
- [3] BARTÁK, Jan. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007, 264 s. ISBN 978-80-86723-34-1.
- [4] ČORNANIČOVÁ, Rozália. *Edukácia seniorov: vznik, rozvoj, podnety pre geragogiku*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1998. ISBN 80-223-1206-1.
- [5] HLADÍLEK, Miroslav. *Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých*. Vyd. 2., přeprac. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009, 186 s. ISBN 978-80-86723-75-4.
- [6] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016, 254 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.
- [7] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Vyd. 3., přeprac. a dopl. Praha: Grada, 1998, 343 s. Psyché. ISBN 807169195X.
- [8] MUŽÍK, Jaroslav. *Androdidaktika*. Vyd. 2., přeprac. Praha: ASPI, 2004, 146 s. ISBN 8073570459.
- [9] MUŽÍK, Jaroslav. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012, 263 s. Vzdělávání dospělých. ISBN 978-80-7357-738-4.
- [10] MUŽÍK, Jaroslav. *Řízení vzdělávacího procesu: andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011, 323 s. Vzdělávání dospělých. ISBN 978-80-7357-581-6.
- [11] NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace chování*. 3., přeprac. vyd. V Praze: Triton, 2014, 599 s. ISBN 978-80-7387-830-6.
- [12] PALÁN, Zdeněk a Tomáš LANGER. *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008, 184 s. ISBN 978-80-86723-58-7.
- [13] PALÁN, Zdeněk. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J.A. Komenského, 2003, 199 s. ISBN 80-86723-03-8.

- [14] PRŮCHA, Jan. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada, 2014, 152 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5232-7.
- [15] PRUSÁKOVÁ, Viera. *Základy andragogiky*. Bratislava: Gerlach Print, 2005, 120 s. ISBN 80-89142-05-2.
- [16] RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC. *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2008, 339 s. ISBN 978-80-210-4779-2. Dostupné také z: http://toc.nkp.cz/NKC/200904/contents/nkc20091856849_1.pdf
- [17] ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2004, 390 s. ISBN 80-7367-124-7. Dostupné také z: http://katalog.k.utb.cz/F/?func=item-hold-request&doc_library=UTB50&adm_doc_number=000034261&item_sequence=000040
- [18] ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2004, 390 s. ISBN 80-7367-124-7. Dostupné také z: http://katalog.k.utb.cz/F/?func=item-hold-request&doc_library=UTB50&adm_doc_number=000034261&item_sequence=000040
- [19] ŠERÁK, Michal. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál, 2009, 207 s. ISBN 978-80-7367-551-6.
- [20] ŠPATENKOVÁ, Naděžda a Lucie SMÉKALOVÁ. *Edukace seniorů: geragogika a gerontodidaktika*. Praha: Grada, 2015, 232 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5446-8.
- [21] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie II: dospělost a stáří*. Praha: Karolinum, 2007, 461 s. ISBN 978-80-246-1318-5. Dostupné také z: http://toc.nkp.cz/NKC/200705/contents/nkc20071717760_1.pdf
- [22] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, 528 s. ISBN 8071783080.
- [23] VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. V Praze: Karolinum, 2004, 356 s. ISBN 80-246-0841-3.
- [24] VETEŠKA, Jaroslav a Tereza VACÍNOVÁ. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011, 208 s. ISBN 978-80-7452-012-9. Dostupné také z: http://toc.nkp.cz/NKC/201106/contents/nkc20112175273_1.pdf

- [25] VETEŠKA, Jaroslav. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016, 319 s. ISBN 978-80-262-1026-9.
- [26] VYHNÁNKOVÁ, Kateřina. *Vzdělávání dospělých v České republice a Evropské unii*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007, 136 s. ISBN 978-80-86723-46-4.

Internetové zdroje:

- [27] Kvalifikační odborné a rekvalifikační kurzy. [online]. Zlín: 2017 © 2016 – 2017 [cit. 2017-02-10]. Dostupné z: <http://www.kurzy-zlin.cz/>
- [28] Kursy.cz. Formy firemního vzdělávání. [online]. Praha: 2017. © 1997 – 2017 Verlag Dashofer. [cit. 2017-02-05]. Dostupné z: <https://www.kursy.cz/>
- [29] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Bílá kniha. [online]. Praha: 2001. © 2013 - 2016 MŠMT [cit. 2017-02-02]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>
- [30] Ministerstvo práce a sociálních věcí. Slovník sociálního zabezpečení. [online]. Praha: 2017. MPSV © 2016 – 2017. [cit. 2017-01-25]. Dostupné z: <http://slovník.mpsv.cz/prirozene-socialni-prostredi.html>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

apod.	a podobně
cit.	citováno
ČR	Česká republika
DPH	daň z přidané hodnoty
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
např.	například
tj.	to je
tzv.	tak zvaný
VŠ	Vysoká škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Rozdíly v učení dospělých studentů a studentů v počátečním vzdělávání..... 15

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Pohlaví respondentů.....	40
Tabulka 2 Věk respondentů před úpravou	40
Tabulka 3 Věk respondentů po úpravě	40
Tabulka 4 Rodinný stav respondentů.....	41
Tabulka 5 Rodičovství	41
Tabulka 6 Tabulka pro výpočet testu nezávislosti chí-kvadrát.....	43
Tabulka 7 Výpočet testového kritéria chí-kvadrát pro kontingenční tabulku	44
Tabulka 8 Tabulka četností - kontingenční tabulka pro chí-kvadrát	46
Tabulka 9 Výpočet testového kritéria chí-kvadrát pro kontingenční tabulku	46
Tabulka 10 Dopady studia na osobní život.....	50

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Histogram četností - bariéry ve studiu na VŠ (180 respondentů)	42
Graf 2 Histogram četností - bariéry ve studiu podle věku	43
Graf 3 Histogram četností - bariéry ve studiu na VŠ (111 respondentů)	44
Graf 4 Histogram četností - Motivy vedoucí k rozhodnutí studovat na VŠ	45
Graf 5 Histogram četností - spokojenost se studiem	47
Graf 6 Histogram četností - očekávání	48
Graf 7 Histogram četností - spokojenost s časovým plánem výuky	49
Graf 8 Histogram četností - čas na koníčky	50
Graf 9 Histogram četností - zaměstnání	52
Graf 10 Histogram četností - vzdělávání v rámci podniku	52
Graf 11 Histogram četností - volba vzdělávání	53

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Formální vzdělávání dospělých ve středním věku

Dotazník je anonymní a je určen studentům kombinované formy studia vysokých škol.

Označte, prosím, jednu odpověď. Tam, kde je to možné, označte odpovědi více.

1. Pohlaví

- žena
- muž

2. Věk

- 20 - 29
- 30 - 39
- 40 - 49
- 50 a více

3. Rodinný stav

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

4. Jste rodičem?

- ano, mám již velké děti
- ano, mám malé děti
- ne, nemám děti

5. Nejvyšší dosažený stupeň vzdělání

- Střední odborné učiliště s maturitou
- Střední škola s maturitou
- Vyšší odborná škola
- Vysoká škola

6. Jste zaměstnán/a

- ve veřejném sektoru
- v soukromém sektoru
- jako OSVČ
- jsem nezaměstnaný/á
- jsem na rodičovské dovolené
- jiné:

7. Umožní Vám zaměstnavatel dodatečné vzdělávání v rámci podniku?

- ano, pravidelně
- ano, výjimečně
- ne, vůbec
- nejsem v zaměstnaneckém poměru

8. Pokud byste nestudoval/a na VŠ, který typ vzdělávání byste zvolil/a?

- rekvalifikační kurz (Úřadu práce apod.)
- podnikové školení (např. kurz dobrého manažera, pojišťovnictví)
- odborné vzdělávání (např. kurz programování, jazykový kurz)
- nezvolil/a bych žádné, studium na VŠ je mou hlavní prioritou
- jiné:

9. Pokud byste měl/měla možnost zvolit jinou formu vzdělávání (kurz, seminář apod.), přihlásil/a byste se na VŠ?

- ano, přihlásil/a
- ne, vzdělával/a bych se jiným způsobem
- jiné:

10. Co Vás nejvíce motivuje k dalšímu studiu z hlediska zaměstnání? (Můžete označit více možností.)

- chci si udržet práci
- chci dosáhnout vyššího platu
- chci si najít novou práci
- chci začít podnikat
- chci si zvýšit kvalifikaci
- je to podmínka zaměstnavatele
- jiné:

11. Umožní Vám zaměstnavatel pro Vaše studium na VŠ volno, úlevy apod.?

- ano, vychází mi vstříc
- ano, ale vše si musím odpracovat jindy
- ne, musím studovat jen ve svém osobním volnu
- nejsem v zaměstnaneckém poměru
- jiné:

12. Co Vás nejvíce motivuje k dalšímu studiu z osobního hlediska? (Můžete označit více možností.)

- získat nové znalosti
- způsob, jak využít volný čas
- seznámit se s novými lidmi
- získat akademický titul nebo certifikát
- jiné:

13. Jak Vám vyhovuje časový plán výuky (termíny přednášek, zkoušek, konzultací)?

- vše mi vyhovuje
- nevyhovuje (důvod, prosím, uveďte do kolonky – Jiné)
- jiné:

14. Jak se k Vašemu studiu staví Vaše rodina?

- moje rodina mne podporuje po všech stránkách
- moje rodina mne podporuje částečně
- moje rodina mne nepodporuje, ale ani mi neklade překážky
- moje rodina mne zcela nepodporuje
- žádná z možností

15. V případě, že Vás rodina nepodporuje, uveďte, prosím, hlavní důvod.

.....

16. Máte při práci, studiu a povinnostech vůči rodině, ještě dostatek volného času pro své koníčky?

- ano, mám
- ano, ale zřídka
- ne, nemám

17. Jaké jsou dopady studia na VŠ na Váš osobní život? Uveďte, prosím, pozitivní dopady nebo/a negativní.

.....

18. Bariéry ve vlastním studiu spatřujete (můžete označit více možností)

- v nedostatku motivace
- ve špatné dostupnosti
- ve zdravotním omezení
- ve finanční náročnosti
- v nedostatku schopností nebo sebedůvěry
- v absenci podpory svých blízkých
- žádné bariéry ve svém studiu neshledávám
- jiné:

19. Co Vás nejvíce zatěžuje z časového hlediska?

- práce
- studium
- rodina
- koníčky
- starost o dům
- péče o příbuzné
- jiné:

20. Studium na VŠ vidíte jako

- náročné
- přiměřeně náročné
- nenáročné
- jiné:

21. Uvažujete nebo jste někdy uvažoval/a

- o ukončení studia
- o přerušení studia
- o změnu vzdělávací instituce
- v minulosti jsem studium přerušil/a
- takto jsem nikdy neuvažoval/a
- jiné:

22. Uveďte k předcházející odpovědi jeden hlavní důvod:

.....

23. Jak hodnotíte svoji studijní úspěšnost?

- na výbornou, jsem spokojen/á
- dobře, ale mohlo by to být i lepší
- dobře, řadím se mezi průměrné studenty a stačí mi to
- dostatečně, studium nezvládám, jak bych si přál/a
- nedostatečně, nevím, zda studium vůbec dokončím
- Jiné:

24. Splňuje studium na VŠ Vaše očekávání?

- ano, splňuje
- ano, mám jen drobné výhrady
- ne, nesplňuje
- jiné: