

# **Motivace studentů UTB oboru Andragogika v profilaci na řízení lidských zdrojů v neziskové sféře k dalšímu vzdělávání**

Blanka Vrágová

---

Bakalářská práce  
2018



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav pedagogických věd  
akademický rok: 2017/2018

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Blanka Vrágová**  
Osobní číslo: **H15346**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Andragogika v profilaci na řízení lidských zdrojů v neziskové sféře**  
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Motivace studentů UTB oboru Andragogika v profilaci na řízení lidských zdrojů v neziskové sféře k dalšímu vzdělávání**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.  
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti celoživotního učení, andragogiky a motivace ve vzdělávání.  
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.  
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.  
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.  
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

BENEŠ, Milan. Andragogika. Praha: Grada, 2014. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4824-5.

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

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

PALÁN, Zdeněk. Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělávání, péče, řízení.

PLAMÍNEK, Jiří. Tajemství motivace. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1991-7.

RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIČ. Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4779-2.

VETŠKA, 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: **PhDr. Zuzana Hrnčířiková, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

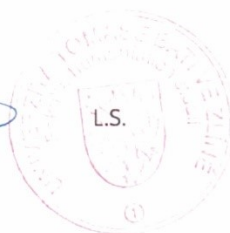
Datum zadání bakalářské práce: **28. listopadu 2017**

Termín odevzdání bakalářské práce: **27. dubna 2018**

Ve Zlíně dne 28. listopadu 2017



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



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 23.4.2018

  
.....

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce pojednává o motivaci studentů ke vzdělávání na vysoké škole. Teoretická část bakalářské práce vysvětluje základní pojmy oblasti vzdělávání dospělých, jeho formy a význam. Charakterizuje obor Andragogika a zabývá se politikou celoživotního vzdělávání v ČR. Popisuje motivaci a její rozdělení v kontextu vzdělávání dospělého člověka a překážky, které motivaci ovlivňují. Praktická část je tvořena kvantitativním výzkumem, který byl realizován dotazníkovým šetřením s cílem zjistit co motivuje studenty UTB oboru Andragogika v profilaci na řízení lidských zdrojů v neziskové sféře k dalšímu vzdělávání.

Klíčová slova:

Andragogika, celoživotní vzdělávání, formální vzdělávání, motivace, vnější motivace, vnitřní motivace, vzdělávání dospělých

## **ABSTRACT**

The thesis deals with the motivation of students to education at university. The theoretical part of the thesis explains the basic concepts of adult education, its form and meaning. Characterizes the scope of adult education and lifelong learning policy in the Czech Republic. Describes the motivation and its distribution in the context of adult education and the obstacles that affect motivation. The practical part consists of a quantitative research, which was carried out to determine the investigation are what motivates student scope Andragogy in profiling tools on the management of human resources in the non-profit sector to further education.

Keywords:

Andragogy, lifelong learning, formal education, motivation, external motivation, internal motivation, adult education

Poděkování patří vedoucí mé bakalářské práce PhDr. Zuzaně Hrnčířkové, PhD. za poskytnuté odborné rady, podnětné připomínky a vstřícnost při vedení mé práce. Poděkování patří také mé rodině za empatii a podporu v průběhu celého studia.

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

## OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>12</b>
<b>1 CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ .....</b>	<b>13</b>
1.1 CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČR .....	15
1.2 FORMY CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V KONCEPTU CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ .....	16
1.3 FORMÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	17
1.4 ANDRAGOGIKA.....	19
<b>2 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH .....</b>	<b>21</b>
2.1 VÝZNAM VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH.....	21
2.2 CHARAKTERISTIKA DOSPĚLÉHO VĚKU .....	23
2.3 DOSPĚLÝ V PROCESU UČENÍ .....	24
<b>3 MOTIVACE.....</b>	<b>27</b>
3.1 TEORIE MOTIVACE.....	27
3.2 DĚLENÍ MOTIVŮ .....	29
3.3 MOTIVACE A JEJÍ VÝZNAM VE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH.....	30
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>33</b>
<b>4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU .....</b>	<b>34</b>
4.1 VÝZKUMNÝ CÍL .....	34
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	34
4.3 METODY VÝZKUMU.....	35
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	36
<b>5 VÝSLEDKY VÝZKUMU.....</b>	<b>37</b>
5.1 ANALÝZA DAT.....	37
5.2 INTERPRETACE DAT .....	45
<b>6 SHRUTÍ VÝZKUMU .....</b>	<b>49</b>
6.1 DISKUSE K VÝSLEDKŮM .....	50
6.2 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	51
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>52</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>54</b>
<b>INTERNETOVÉ ZDROJE.....</b>	<b>56</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>57</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>58</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>	<b>59</b>



<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>60</b>
---------------------------	-----------

## ÚVOD

Jsem studentkou distančního studia oboru Andragogika v profilaci na řízení lidských zdrojů v neziskové sféře na UTB ve Zlíně a má prvotní motivace ke studiu byla velmi jednoznačná, praktická a prvoplánová. Jedním z důvodů, které mě vedly ke studiu, bylo získání vysokoškolského titulu pro udržení konkurenceschopnosti na trhu práce a znovuzískání profese Personalisty, které jsem se před 12 lety vzdala z osobních důvodů, především pro časovou náročnost této profese. Práci personalisty mi studium nepřineslo, ale práci s lidmi a jejich vedení se věnuji, aktuálně vykonávám pozici ředitelky ve velkoobchodní firmě. Jedním z důvodů, proč jsem postoupila z pozice v administrativě do managementu byla obava zaměstnavatele, že po získání titulu začnu hledat uplatnění ve vystudovaném oboru a získané pracovní zkušenosti v rámci firmy budou ku prospěchu jiné firmy. Můj kariérní postup byl prvním impulsem při výběru tématu bakalářské práce.

Při své práci vedení týmu obchodního oddělení firmy si stále více uvědomuji důležitost vzdělávání dospělých a ze své praxe vím, že i pracovníci s dlouholetou praxí si musí zvyšovat své kompetence, pokud chtějí být platnou součástí týmu. Vzdělávání dospělých je důležitou součástí personální politiky v každé úspěšné organizaci. Požadavky současné společnosti se rychle mění a pokud chce člověk udržet tempo doby, musí své znalosti a dovednosti neustále prohlubovat a rozšiřovat. Myšlenka celoživotní výchovy a vzdělávání člověka není nic nového, formuloval již už Jan Amos Komenský ve svém díle Pampaedia. Zásadní rozdíl mezi tehdejší a současnou dobou je v potřebách a požadavcích společnosti na vzdělávání dospělých.

Na začátku mého studia jsem chápala vzdělávání dospělých jak spojitost hlavně s profesní oblastí a neviděla jsem hlubší smysl andragogiky a její souvislost s dalšími potřebami člověka. Studium mi otevřelo další obzory vzdělávání dospělých, ale také otázky s tím související. Především o smyslu, významu, ale hlavně motivaci vzdělávání v životě dospělého člověka. Tato problematika je ústředním tématem bakalářské práce.

Cílem bakalářské práce je zjistit co motivuje studenty ke studiu na vysoké škole, ale také jaké bariéry překonávají v průběhu studia. Tématem této bakalářské práce je motivace studentů UTB oboru Andragogika v profilaci na řízení lidských zdrojů v neziskové sféře k dalšímu vzdělávání (dále jen oboru Andragogika). Teoretická část je rozdělena do tří kapitol, první kapitola se věnuje politice a formám celoživotního vzdělávání v České republice. Druhá kapitola pojednává o vzdělávání dospělých, jeho významu a charakteristice dospě-

lého věku. Poslední kapitola vysvětluje význam motivace a rozdělení motivů v kontextu vzdělávání dospělých.

Praktická část se skládá ze tří kapitol, první je zaměřena na definici hlavního výzkumného cíle, dílčích cílů a výzkumných otázek. Popisuje metody výzkumu a sběr dat. Cílem je pomocí kvantitativního výzkumu a dotazníkového šetření objasnit hlavní cíl a odpovědět na jednotlivé výzkumné otázky. Kromě motivace studentů zjišťuje cíl studia, zda byl tento cíl naplněn a také překážky, se kterými se pracující studenti musí potýkat v průběhu studia a co jim pomáhá tyto překážky překonávat.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Úvahy o celoživotním vzdělání nesouvisí pouze se současnou společností, ale jejich prvo- počátky sahají až do antiky a nalézáme je i mimo evropské kultury. Výrazný rozmach ideologie o potřebě celoživotního vzdělávání byl zaznamenán v období renesance, humanismu a osvícenství. Za určitý vrchol lze považovat dílo J. A. Komenského, který spojil filozofii s pedagogikou a didaktikou. Na začátku 20. století došlo k zásadnímu rozvoji celoživotního vzdělávání v moderní společnosti. Za zakladatele tohoto pojetí jsou považováni Eduard Lindeman a Basil Yeaxlee, podle kterých učení představuje integrální součást života a z toho důvodu je nikdy nekončícím procesem a musí se na něm podílet celý vzdělávací systém (Vacínová a Veteška, 2011, s.43).

Myšlenka celoživotního vzdělávání a učení vyšla z potřeb společnosti, která požaduje nové znalostní kompetence svých členů. Neschopnost klasického školského systému reagovat na změnu vzdělávacích potřeb způsobila změnu koncepce vzdělávací politiky a strategie rozvoje lidských zdrojů (Vacínová a Veteška, 2011, s.50).

„Celoživotní učení je v ideálním pojetí považováno za nepřetržitý proces, ve skutečnosti jde spíše o neustálou připravenost člověka učit se než o neustálé studium. Mluví se tedy spíše o celoživotním učení, nikoliv vzdělávání, aby se tím zdůraznil význam i takových učebních aktivit každého jedince, které nemají organizovaný ráz, tzn. Samostatného učení např. při práci, při pohybu v přírodě, na kulturních akcích apod.“ (Strategie, 2007, s. 7).

Celoživotní učení je jeden významných nástrojů k dosažení hlavních cílů Evropské unie, k vytvoření jednotné Evropy s vysokou a udržitelnou životní úrovní, vysokou zaměstnaností vyspělé pracovní síly, inkluzivní a soudržné společnosti s aktivními občany, kteří jsou schopni se individuálně realizovat. Intenzivní jednání o významu celoživotního učení v evropské politice byla zahájena v polovině 90. let. V roce 1995 vydala Evropská komise **Bílou knihu o vzdělávání a odborné přípravě: Vyučování a učení – cesta k učící se společnosti**. Jedná se o deklaraci klíčové role celoživotního učení pro rozvoj Evropské unie a jejích zemí. Evropská komise vyhlásila rok 1996 rokem celoživotního učení, aby zvýšila povědomí a podnítila veřejnou diskusi o vzdělávání a potřebě adaptovat vzdělávací systémy v Evropě pro zvýšení schopnosti vypořádat se s výzvami 21.století. Dokument vydaný v roce 1997 **Na cestě k Evropě vědění** vytyčuje a zdůvodňuje cíle unie ve vzdělávání. V roce 2000 Evropská komise vydala **Memorandum o celoživotním učení** a roce

2001 **Učíme realitou Evropu celoživotního učení.** V memorandu je definováno následujících šest klíčových myšlenek, které jsou strategií celoživotního učení pro Evropu:

- o nové základní dovednosti pro všechny,
- o více investic do lidských zdrojů,
- o inovace vyučování a učení,
- o oceňování učení,
- o přehodnocení poradenství,
- o přiblížení učení domovu.

Také další významné organizace kladou důraz na význam celoživotního učení. Například OECD považuje celoživotní učení jak prostředek k dosažení ekonomického růstu, zaměstnanosti a rozvoje členských zemí EU. Podle Světové banky je vzdělávání je stále více důležitější s ohledem na změny ve světové ekonomice. V dokumentu **Lifelong** vydaném v roce 2003 zdůrazňuje roli vzdělání pro posilování lidského kapitálu, ale také další užitek vzdělání, například participaci lidí na život v obci, posílení sociální soudržnosti, snížení kriminality a zlepšení rozdělení příjmů mezi lidmi. UNESCO ve svých dokumentech prosazuje celostní pohled na člověka, kdy cílem výchovy je fyzická, rozumová, emoční a etická inteligence jedince. V **Delorově zprávě** definuje 4 pilíře učení: učit se znát, učit se konat, učit se žít spolu a učit se být (Rabušicová a Rabušic, 2008, s. 9-14).

Evropská komise definovala znalosti, dovednosti a postoje související s danými kompetencemi do osmi oblastí klíčových kompetencí:

1. komunikace v mateřském jazyce,
2. komunikace v cizích jazycích,
3. kompetence matematické a v oblasti vědy a techniky,
4. kompetence k práci s digitálními technologiemi,
5. kompetence k učení,
6. sociální a občanské kompetence,
7. smysl pro iniciativu a podnikavost,
8. kulturní povědomí a vyjádření.

Každá klíčová kompetence je definována souborem výsledků učení odpovídající kvalifikacím na dané úrovni v jakémkoliv evropském systému kvalifikací (Vacínová a Veteška, 2011, s.58-59).

## 1.1 Celoživotní vzdělávání v ČR

Česká republika nedisponuje rozsáhlou surovinovou základnou ani finančním kapitálem, proto pilířem dosažení úspěchu v dynamicky se rozvíjející ekonomice je pro Českou republiku především schopnost obyvatel obstát na rychle se měnícím trhu práce. Pracovní síla v ČR je vnímána pozitivně především pro svoji kvalifikaci, zručnost, preciznost a také flexibilitu. Tento pozitivní obraz neznamená, že je možno stagnovat v rozvoji lidských zdrojů. Je třeba věnovat pozornost novým výzvám udržitelného rozvoje, které se otevírají především v oblasti celoživotního učení. Tuto oblast lze rozvíjet pouze za předpokladu vytvoření motivačního a právně-ekonomického prostředí (Strategie, 2007, s. 5)

V českém prostředí byla v posledních letech vytvořena řada dokumentů reflektujících vývoj na evropské scéně a vyjadřující se k celoživotnímu učení spíše nepřímou. Mezi ně patří například **Strategie udržitelného rozvoje ČR (2004)**, **Národní lisabonský program 2005-2008 (2005)** nebo **Strategie rozvoje lidských zdrojů pro ČR (2003)**, který určuje celoživotní učení jako jeden z cílů celkové strategie lidských zdrojů ČR.

Jediným dokumentem, který přímo pojednává o vzdělávání dospělých a celoživotním učení je **Národní program rozvoje vzdělávání v České republice**, tzv. **Bílá kniha**. V jedné ze čtyř hlavních kapitol je zdůrazněno vzdělávání dospělých jako integrální součást vzdělávací soustavy a pozornost věnuje hlavně vzdělávání dospělých, vedoucímu k dosažení stupně vzdělání, dalšímu profesnímu vzdělávání a ostatním součástem vzdělávání dospělých, jako je například zájmová činnost nebo vzdělávání seniorů s důrazem na realizaci celoživotního učení pro všechny. Zároveň autoři Bílé knihy upozorňují na fakt, že se u nás vzdělávání dospělých vyvíjí pomaleji než v jiných srovnatelných zemích a toto zaostávání má pro současnost i budoucnost důsledky. Dále definují klíčové problémy vzdělávání dospělých, jako např. problémy motivace nebo kompetencí a právního rámce. Doporučují vytvořit právní rámec pro rozvoj vzdělávání dospělých, zavedení soustavy finančních a nefinančních pobídek a založení mechanismů systémového rozvoje vzdělávání dospělých (Rabušicová a Rabušic, 2008, s. 14–16).

**Strategie celoživotního učení ČR (2007)** patří k zásadním dokumentům, který vymezuje pojem celoživotního učení a naznačuje vývoj koncepce celoživotního učení, současně analyzuje aktuální situaci a formuluje strategii rozvoje celoživotního učení v ČR.

Dokument formuluje hlavní strategické směry pro léta 2007-2015:

- o uznávání, prostupnost (vytvořit otevřený prostor pro celoživotní učení včetně uznání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení),
- o rovný přístup (podporovat dostupnost a rovnost šancí v přístupu ke vzdělávacím příležitostem během celého životního cyklu),
- o funkční gramotnost (rozvíjet funkční gramotnost a další klíčové kompetence včetně schopnosti učit se v průběhu celého života),
- o sociální partnerství (spoluprací se sociálními partnery podporovat soulad nabídky vzdělávacích příležitostí s potřebami ekonomického, environmentálního a sociálního rozvoje),
- o stimulace poptávky (stimulovat poptávku po vzdělávání u všech skupin populace v průběhu celého života),
- o kvalita (podporovat zajišťování kvalitní nabídky vzdělávacích příležitostí),
- o poradenství (rozvíjet informační a poradenské služby)

Podle Rabušicové je Strategie celoživotního učení ČR kvalitní platformou, pomocí které lze celoživotní učení u nás nadále rozvíjet (Strategie, 2007 cit. podle Rabušicová a Rabušic, 2008, s. 18-19).

## 1.2 Formy celoživotního vzdělávání v konceptu celoživotního učení

Celoživotní učení je souhrn všech vzdělávacích aktivit člověka s cílem rozvoje znalostí, dovedností a kompetencí, které současně umožňují osobní růst a uplatnění ve společnosti a profesi. Současný trend preference pojmu učení před vzděláváním je důsledkem přenesení zodpovědnosti za získávání a rozvíjení schopností, dovedností či znalostí na každého jednotlivce (Vacínová a Veteška, 2011, s.50-51).

Z hlediska ideálního pojetí můžeme celoživotní učení chápat jako nepřetržitý proces, reálně se ale spíše jedná o neustálou připravenost člověka učit se než o neustálé studium. Základou je, že schopnost učit se má vyšší cenu než získané kompetence. Celoživotní učení předpokládá prolínání níže uvedených forem učení v průběhu celého života, vždy a všude. Termín „celoživotní“ zdůrazňuje pouze časovou dimenzi vzdělávání, proto se nyní uplatňuje i termín všeživotní (lifewide) učení, který vystihuje, že učení probíhá ve všech prostředích a životních situacích (Strategie, 2007, s. 8).



Podle Strategie celoživotního učení rozlišujeme následující 3 formy vzdělávání:

- o **Formální vzdělávání** - je realizováno ve vzdělávacích institucích, zpravidla ve školách. Jeho funkce, cíle, obsahy, organizační formy a způsoby hodnocení vymezují právními předpisy. Zahrnuje získávání na sebe navazujících stupňů vzdělání (základního vzdělání, středního vzdělání, středního vzdělání s výučním listem, středního vzdělání s maturitní zkouškou, vyššího odborného vzdělání v konzervatoři, vyššího odborného vzdělání, vysokoškolského vzdělání). Jejich absolvování je potvrzováno příslušným osvědčením (vysvědčením, diplomem apod.).
- o **Neformální vzdělávání** - je zaměřeno na získání vědomostí, dovedností a kompetencí, které mohou zlepšit společenské i pracovní uplatnění člověka. Neformální vzdělávání je realizováno v zařízeních zaměstnavatelů, soukromých vzdělávacích institucích, nestátních neziskových organizacích, ve školských zařízeních, případně dalších organizacích. Jedná se např. organizované volnočasové aktivity, kurzy cizích jazyků, počítačové kurzy, rekvalifikační kurzy, ale také školení a přednášky. Tento druh vzdělávání je podmíněn účastí odborného lektora, učitele nebo školeného vedoucího. Absolvent nezíská stupeň vzdělání.
- o **Informální učení** – je proces získávání vědomostí, osvojování dovedností a kompetencí z každodenních zkušeností a činností v práci, v rodině, ve volném čase. Zahrnuje sebevzdělávání, ale učící nemá možnost ověřit si nabyté znalosti, jedná se např. o studium jazyka prostřednictvím televizního jazykového kurzu. Na rozdíl od formálního a neformálního vzdělávání se jedná o neorganizované, zpravidla nesystematické a institucionálně nekoordinované vzdělávání (Strategie, 2007, s. 8).

### 1.3 Formální vzdělávání

Jelikož se tato bakalářská práce zabývá formálním vzděláváním, v této kapitole si přiblížíme míru zapojení dospělých do tohoto typu vzdělávání. Formální vzdělávání bývá nejčastěji spojováno s první dekadou života každého člověka, hraje však důležitou roli také v konceptu celoživotního učení prostřednictvím tzv. dalšího vzdělávání dospělých. Ve vyspělých společnostech přestává platit předpokládaný systém nepřerušované vzdělanostní dráhy, kterou jedinec započne v dětství a zakončí v mládí zařazením do pracovního procesu a následná forma vzdělávání je pouze neformální. Tradiční vzdělanostní dráhy se uvolňují a individualizují a tím se lidem, kteří nejsou spokojeni s dosaženým stupněm vzdělání

nebo vykonávanou profesí, otevírají nové šance a mají možnost se vrátit do školních lavic a postoupit na vzdělanostním žebříčku ([www.czso.cz](http://www.czso.cz)).

V ČR se nabízí řada možností znovuzapojení se do vzdělávacího procesu. Možnosti formálního vzdělávání jsou legislativně upraveny zákonem č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v platném znění (školský zákon) a zákonem č. 111/1998 Sb. Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů, v platném znění (zákon o vysokých školách). Tato legislativa jako jednu ze zásad vzdělávání formuluje „možnost každého vzdělávat se po dobu celého života při vědomí spoluodpovědnosti za své vzdělávání“ (Školský zákon, §2, odstavec 1, písmeno h).

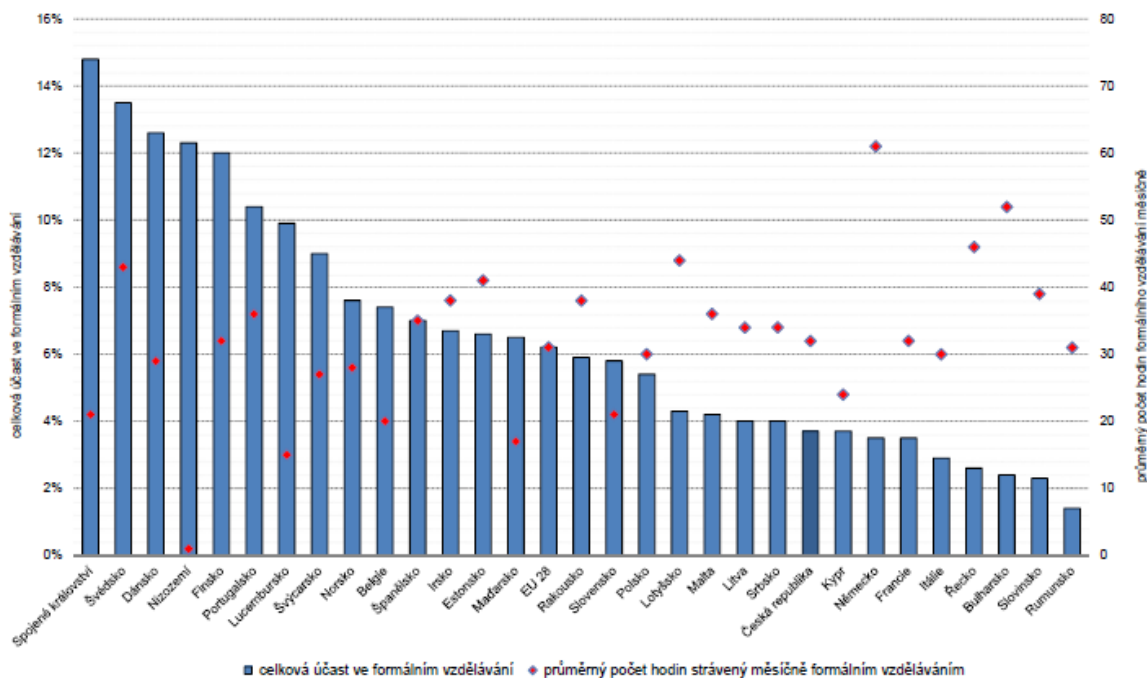
Znovuzapojení dospělé populace do formálního vzdělávání je ale podmíněna možností skloubit vzdělávání s pracovním a rodinným životem. Kromě denní formy studia se dospělým nabízí i další možnosti, které jsou rovnocenné se vzděláním dosaženým v denní formě studia. Na středoškolské úrovni vzdělávání se jedná o večerní, distanční a kombinované formy vzdělávání ([www.czso.cz](http://www.czso.cz)).

Studium na vysokých školách je upraveno zákonem č. 111/1998 Sb. Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách). Alternativou v prezenční formě, je distanční nebo kombinovaná forma studia. Obvykle je distanční forma založena na samostatném studiu s využitím informačních a komunikačních technologií a osobní setkání studentů s vyučujícími. Kombinovaná forma v sobě zahrnuje prvky prezenčního a distančního studia ([www.czso.cz](http://www.czso.cz)).

Podle Rabušicové není pro české dospělé formální vzdělávání nijak atraktivním programem (Rabušicová a Rabušic, 2008, s. 58). Dokládají to i statistiky ČSÚ vydané v roce 2014, ve kterých je srovnání v evropském kontextu vycházející z šetření Adult Education Survey 2011. Z porovnání vychází, že účast dospělých osob ve formálním vzdělávání v ČR je v porovnání s ostatními evropskými zeměmi poměrně nízká, přes řadu příležitostí zapojit se do formálního vzdělávání s přihlédnutím na fakt, že veřejnými institucemi je vzdělávání poskytováno zdarma. Do formálního vzdělávání v ČR se zapojuje 3,7 % osob ve věku 25-64 let a lze předpokládat, že tato úroveň účasti je ovlivněna i studenty vysokých škol, kteří dokončují své počáteční vzdělávání. Mezi dospělými účastníky formálního vzdělávání v ČR převažují lidé do 40 let věku, zhruba 37 % všech studentů navracejících se do formálního vzdělávání je mladší 30 let, dalších 45 % představují osoby mezi 31–40 lety. Oso-

by starší 41 let jsou mezi dospělými studenty formálního vzdělávání zastoupeni přibližně v 18 % (ČSÚ, 2014, s.8-10)

Graf č.1 – Celková účast a průměrný počet hodin strávených ve formálním vzdělávání (25-64 let)



Zdroj: ČSÚ, 2014, s.5

Rabušicová definuje 2 příčiny nízkého zájmu dospělých o formální vzdělávání. První příčinou nezájmu je neschopnost škol nabízet dostatečné atraktivní formy a metody studijních programů, které by vzbudily zájem o studium u dospělých. Druhou příčinu vidí jako absenci motivace k dalšímu vzdělávání. Tyto příčiny spolu úzce souvisí, protože ani sebeatraktivnější obor nemotivované studenty k dalšímu studiu nepřiláká. Tlak na rozvoj znalostí v České republice zatím nemá příliš velký efekt (Rabušicová a Rabušic, 2008, s. 58-59).

## 1.4 Andragogika

Andragogika je vědou poměrně mladou, živou a neustále se vyvíjející, nalézá své místo nejen sama v sobě, ale i v ostatní humanitních a antropologických vědách. Rozdíl mezi Andragogikou a ostatními humanitními vědami je ten, že humanitní vědy jsou vědy o člověku a Andragogika je vědou pro člověka, která člověku slouží a pomáhá mu v řešení různých životních situací (Palán, 2002, s.7).

Pojem andragogika poprvé použil v roce 1833 německý vysokoškolský učitel Alexander Kapp ve svém díle „Platónovo učení o výchově“, kde zatím jen názvem definoval nauku o vzdělávání dospělých (Palán, 2002, s.57).

V České republice se název Andragogika ustálil, na rozdíl od ostatních zemí, kde se používá spíše název vzdělávání dospělých a byl zaveden v roce 1989 rozhodnutím akreditační komise MŠMT. Andragogika je:

- o „vědní obor v systému věd o výchově a vyučování, zaměřený na veškeré aspekty vzdělávání a učení se dospělých;
- o studijní obor v programu pedagogických věd, sloužící přípravě budoucích odborníků v oblasti vzdělávání dospělých“ (Beneš, 2014, s.11).

Palán definuje Andragogiku jako vědu o výchově, vzdělávání dospělých a také péči o dospělé, která respektuje zvláštnosti dospělých a zabývá se personalizací, socializací a enkulturací. Zároveň definuje osobnost dospělého člověka ve výchovném a vzdělávacím procesu, definuje systém výchovy a vzdělávání dospělých, ale i zvláštnosti k ostatním společenským vědám (Palán, 2002, s.7).

Předmětem andragogiky je učící se dospělý, viděný jako součást veškerého intenciálního (záměrného a organizovaného sebou samým nebo někým jiným) a incidentního (nezáměrného, jako součást jiných činností) učení (Beneš, 2014, s.55).

Andragogika zkoumá možnosti a způsoby, jak ulehčit dospělému člověku vyrovnat se se změnami, které ho čekají na jeho životní cestě v souvislosti se změnami společnosti, tedy i s jeho rolí vzdělané osobnosti založené na neustálém rozvoji a seberealizaci (Prusáková, 2005, s.94).

Andragogika nalézá uplatnění v práci personální, sociální, ale také například v poradenství. Nejintenzivněji se promítá v profesní oblasti, jednak v práci člověk tráví nejvíc času, ale také se promítá do personálních činností, organizace či řízení zaměstnanců (Palán, 2002, s.30).

Andragogika jako věda ovlivňuje praxi vzdělávání dospělých přímo – výsledky výzkumů při řízení vzdělávacích organizací, nepřímo – poradenskou a expertní činností a zprostředkovaně – přípravou vysokoškolsky kvalifikovaných pracovníků (Beneš, 2014, s. 60-61).

## 2 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Člověk se učil od pradávna, proto i vzdělávání dospělých má svoji historii, která do značné míry závisí na rozvoji společnosti. Základy pro vzdělávání dospělých byly založeny ve Starověku, které křesťanská ideologie Středověku zabrzdila. Návratem ke vzdělávání dospělých se stala Renesance. V tomto období vzniká dílo Pampedia, které předznamenává nutnost celoživotního vzdělávání, a jejím autorem je jeden z nejznámějších myslitelů té doby, J. A. Komenský, nazývaný také učitelem národů. Další významné období lidských dějin, kdy byly zaznamenány zvýšené potřeby vzdělávání dospělých, byla průmyslové revoluce, kdy s prudkým rozvojem průmyslové výroby vznikala potřeba kvalifikované pracovní síly a s tím související nutnost odborného vzdělávání. Vlivem těchto potřeb v 19. a na začátku 20. století vzniká celá řada vzdělávacích institucí a také vzdělávacích teorií. Vývoj vzdělávání dospělých zastavila světová hospodářská krize a následně 2. světová válka. Po válce hrály velkou roli v oblasti vzdělávání dospělých nadnárodní instituce, jako například Organizace spojených národů nebo UNESCO (Palán, 2002, s.42).

V České republice dochází k významným snahám o organizované vzdělávání dospělých na začátku 19. století. V první polovině tyto pokusy souvisely s vlnou osvobození člověka, v druhé polovině století vzdělávání dospělých souviselo s národním obrozením. Vznikají lidové školy, Dělnická akademie, spolky církevní i politické. S již zmíněnou průmyslovou revolucí souvisí vznik podnikového vzdělávání, kdy nejefektivnějším systémem vytvořil Tomáš Baťa. V období roku 1948-1989 vývoj zabrzdila komunistická ideologie (Palán, 2002, s.48).

### 2.1 Význam vzdělávání dospělých

Vzdělávání dospělých z hlediska aktuálních potřeb chápeme jako celoživotní proces přizpůsobování se člověka změnám ekonomického, kulturního, společenského i politického života. Vzdělávání dospělých je pouze subsystemem celoživotního učení, kdy celoživotní učení chápeme jako změnu celého vzdělávání a veškerý vzdělávací systém chápeme jako propojený celek, který umožňuje přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a umožňuje získat stejné kvalifikace a kompetence různým způsobem a kdykoliv během života (Palán, 2002, s.22).

Nutnost vzdělávání dospělých je zdůvodňováno hned z několika hledisek. V první řadě je to druhá vzdělávací šance pro lidi, kteří nedosáhli vzdělání dle svých potřeb nebo o toto vzdě-

lání neměli zájem, většinou se jedná o získání středoškolského nebo vysokoškolského vzdělání. Další potřebou vzdělání dospělých je odborné vzdělávání, zvyšování kvalifikací a kompetencí, ale také rozvíjení schopností plnit sociální role v rodině, sociálním životě či jako občan. Neméně důležité je zvyšování kompetencí ve zdravotní výchově, ať už se to týká méně či více závažných témat jako je AIDS či kouření. Jako další hledisko nutnosti vzdělávání dospělých Beneš uvádí individuální rozvoj chápáný jako rozvoj kulturních a všeobecných znalostí schopnost hodnotného využití volného času. V některých společnostech je individuální rozvoj spojen se sociálním cítěním, solidaritou, sociální soudržností a výchovou k občanství (Beneš, 2014, s. 37).

V historii byly připisovány vzdělávání dospělých různé funkce, které lze chápat jako přínos vzdělávání dospělých pro chod a rozvoj společnosti i jednotlivce a měly přímou souvislost s aktuálním děním a potřebami ve společnosti. Dnešní doba zdůrazňuje funkci sociálně-integrativní, což je umožnění rozvoje osobnosti jako součást společnosti nebo menších společenství na regionální úrovni, dále funkci demokratizační, což lze chápat jako přínos pro rozvoj demokratizace a občanských aktivit. Další důležitou funkcí pro dnešní společnost je funkce emancipační důležitá při zvyšování participace a sebeurčení v politickém a ekonomickém procesu. V neposlední řadě je to funkce kvalifikační, která souvisí s odborným vzděláváním, sociální mobilitou, rovností šancí, konkurenční schopností jednotlivců, organizací nebo států (Beneš, 2014, s. 38-39).

Na význam vzdělávání dospělých se můžeme podívat také z hlediska charakteristických rysů současného světa. Výrazně se zvýšila konkurence firem a s tím související nutnost snižování nákladů na výrobu a růst investičních nákladů. Rychlý rozvoj informačních technologií zvyšují tlak na inovativnost a zvyšování role firemního i národního výzkumu. Vznikají nová velká produkční teritoria, jako je například Čína, Indie nebo Rusko a nadnárodní firmy jsou schopné rychle se přesunout za levnějšími lidskými zdroji. Evropské země musí čelit demografickým, sociálním, etnickým a jazykovým problémům. Světové společenské změny budou pokračovat rychlejším tempem a také vlivem toho hierarchicky uspořádaný podnikatelský svět bude postupně zanikat. Jsou kladeny nové požadavky na pracovní sílu, hovoříme o tzv. klíčových kompetencích, které nejsou vázány ke konkrétnímu pracovnímu místu, ale jsou široce využitelné. K těmto kompetencím patří jazykové znalosti, efektivní komunikace, schopnost týmové práce, ochota se neustále učit či znalosti informačních technologií. Tyto rysy současné společnosti mají svá specifika a vyplývají jak

z historického vývoje, tak úrovně hospodářského, kulturního a sociálního rozvoje (Palán, Langer, 2008, s.82-83).

Na vzdělávání dospělých je možno se dívat z mnoha úhlů pohledu a pokud je vzdělávání dobře uchopeno, může sloužit rozvoji společnosti, ale může se stát také nástrojem politické manipulace či podpory elitářství (Palán, Langer, 2008, s.85).

## 2.2 Charakteristika dospělého věku

Dospělý člověk není jen ten, kdo se z hlediska legislativy stal plnoletý, může volit, má právní zodpovědnost nebo může řídit auto. Definice dospělosti se liší z hlediska různých vědních disciplín, sociologie vidí dospělého člověka jako jedince, který převzal nové sociální role, především založení rodiny a zařazení se do pracovního života, v psychologii je to osobnost se stabilní formou chování, myšlení a prožívání. Z pohledu antropologie a ontogeneze je potřeba vidět člověka závislého na péči a učícího se za účelem zvládnutí základních podmínek svého života a zajištění biologického přežití, dále jako jedince schopného zvládat určité činnosti na základě svých vývojových možností. Dospělý člověk se na rozdíl od dítěte učí nejen na základě svých vývojových fází, ale i dle svých potřeb a nároků a jeho schopnost být vychováván přechází v sebevýchovu a sebevzdělávání (Beneš, 2017, s. 101-102).

Antropogenetický proces se urychluje vlastní životní aktivitou – sebezpozorováním, sebeanalýzou, sebehodnocením, sebepoznáním, sebevzděláváním, sebevýchovou, sebeřízením, seberealizací a sebe překračováním (Palán, 2002, s.18).

Jedno z dělení dospělého věku dle vývojová psychologie je následující:

- 1. Časná dospělost (20-30 let):** je to období upevnění identity a identifikace s rolí dospělého, ale také upřesnění osobních cílů a produktivní orientace. Jedinec se stává nezávislý na rodičích, hledá partnera, zakládá vlastní rodinu a získává profesní odpovědnosti.
- 2. Střední dospělost - I. fáze (30-45 let):** dochází k dalšímu upevnění identity, vrchol produktivity a aktivního hledání životních cílů, posílení odpovědnosti v roli dospělého. Převzetí plné odpovědnosti v rodině a výchově dětí, osamostatnění se v povolání.

3. **Krise středního věku (42-44 let):** je to období zpochybňování vlastní identity, otázek o vlastní smrtelnosti: Člověk řeší nespokojenost se vztahem s manželstvím nebo dosaženými výsledky v povolání a blížící se odchod dětí z domova
4. **Střední dospělost – II. Fáze (od 45 let do stáří):** v tomto období dochází k nové integraci osobnosti, připravenosti k odchodu dětí z domova, utvrzení manželského vztahu, ale také postupné redukci profesního života (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 168).

Dospělost znamená schopnost seberealizace a rozhodování v důležitých životních situacích, schopnost předvídat důsledky a nést zodpovědnost za své jednání, ale také jednat na základě osvojených společenských norem. Rozvoj a formování těchto regulačních schopností, ke kterému dochází v průběhu dospělosti, je spojen se změnami hlavních motivů činnosti člověka, sebeuvědoměním člověka jako osobnosti a s vyhlášením společensky i osobně významných životních plánů (Palán, 2002, s. 19).

### 2.3 Dospělý v procesu učení

Vzdělání se v současné společnosti stává nezbytnou součástí každého dospělého člověka, neboť v jeho životě vznikají situace, díky kterým zjišťuje, že nedokáže splňovat nároky a požadavky, které jsou na něj kladeny v zaměstnání, rodině nebo společnosti. Vzdelání v dospělosti je tedy nástrojem pro dosažení kariérního růstu, společenské prestiže, vyšší mzdy, seberealizace či řešení problémů (Zormanová, 2017, s.44)

V největší míře se vzdělávání dospělých účastní absolventi kvalitní základní, střední nebo vysoké školy, kteří jsou v plném pracovním rozvoji a zdraví. V populaci jsou ale i specifické cílové skupiny, kterým je potřeba věnovat speciální pozornost, mezi ně patří starší populace, lidé na okraji společnosti, nezaměstnaní a chudí lidé, přistěhovalci a národnostní menšiny. Pro tyto skupiny lidí vzdělávání představuje novou příležitost (Prusáková, 2005, s.110).

Schopnost učit se v dospělosti je předpokladem pro to, aby se dospělý člověk mohl účastnit procesu celoživotního učení a vždy je nutno přihlížet k tomu, o jakou fázi učebního procesu se jedná. Existuje všeobecný předpoklad, že ve schopnosti učit se je obsaženo následujících pět faktorů:



1. **Kapacita schopnosti se učit** – jedná se o informaci, kolik materiálu může člověk přijat a zpracovat.
2. **Lehkost učení** – znamená, jestli se jedná o rychlé nebo pomalé přijetí informace.
3. **Trvalost** – je hloubka nebo povrchnost učení, schopnost vybavení.
4. **Intenzita učení.**
5. **Zájem o učení** – do těchto faktorů patří motivace, zodpovědnost, povinnost a nutnost se učit.

Dosahování lepších výsledků v učení u dospělých v porovnání s dětmi a dospívajícími je především výsledkem cílevědomého postoje k učení. Učení člověka je poznávací činností a reakcí na různé situace, které mohou být **přirozené**, tedy vzniklé v běžném životě a postřádají výchovně vzdělávací cíl nebo **uměle vytvořené** s předem stanoveným cílem vzdělávání (Vacínová a Veteška, 2011, s.58-59).

Učení dospělých je záměrný proces činností, které vedou k získávání, rozšiřování a rozvíjení znalostí a dovedností učícího se dospělého jedince. Proces učení vede k relativně trvalé změně struktury osobnosti, součástí které jsou znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty. Učení můžeme rozlišit na:

- o **senzomotorické**, které utváří motorické dovednosti, vjemy, senzomotoriku, kognitivní a motorickou oblast;
- o **pamětní**, které rozvíjí abstraktní myšlení, vztahy a myšlenkové operace;
- o **sociální**, učení v průběhu socializačního procesu či učení rolí.

V procesu učení hraje důležitou roli aktivní přístup lektora či učitele, ale také učícího se dospělého (Palán, Langer, 2008, s.43).

Pro zajištění efektivity vzdělávání je potřeba znát faktory, které ovlivňují proces učení dospělých. Nepříznivé faktory:

- o odlišné názory a zkušenosti v přednášené problematice, které získal na základě praxe mohou způsobovat odmítání nových přednášených informací,
- o stereotypy mohou způsobit odmítání řešení problémů prezentovaných ve výuce,
- o srovnávání řešení modelových situací s vlastní praxí, které vede k přesvědčení, že neexistují obecně platné postupy,
- o očekávání praktických návodů řešení situací od výuky může odmítat teoretická vysvětlení.

Příznivé faktory ovlivňující učení dospělých:

- o kritičnost zaměřená na vlastní studijní výkon,
- o schopnost třídit informace, vytvářet systém poznatků, nacházet vztahy mezi dříve a nově osvojenými znalostmi,
- o potřeba sebeuplatnění je spojena s motivací k učení a aplikací získaných znalostí v praxi (Mužík, 2004, s.29).

Dospělý člověk si do procesu dalšího učení přináší předchozí zkušenosti a z toho důvodu veškeré přijímané informace porovnává s těmi dříve získanými předchozím studiem či praxí. Jedná se tzv. filtr zkušeností prostřednictvím kterého třídí nové informace, filtruje je sítím předchozího poznání. Dospělý má před vstupem do vzdělávání definovaný jasný a konkrétní cíl a chce získané znalosti či dovednosti uplatnit co nejdříve, nejlépe ihned. Velmi zásadní v procesu učení se dospělého je motivační složka a většinou u dospělých jedinců převládá vnitřní motivace. Dospělý se učí za účelem sebezvoje, uspokojování potřeb, nebo si chce dokázat, že to zvládne (Langer, 2016, s.128-129).

### 3 MOTIVACE

V této kapitole se budeme věnovat charakteristice pojmu motivace a jejího rozdělení. Jelikož se jedná o velmi obsáhlé téma, budeme se mu věnovat jen z hlediska vymezení základních pojmů vzhledem k tématu naší bakalářské práce.

Motivace pochází z latinského slova *movere*, které v překladu znamená hýbat, je tedy hybnou silou chování. Je to souhrn všech intrapsychických dynamických sil neboli motivů, které aktivizují a organizují chování a prožívání s cílem změnit existující neuspokojivou situaci nebo dosáhnout něco pozitivního. (Plháková, 2004, s.319)

„V psychologickém pojetí je motivace chápána jako vnitřní, uvědomovaný i neuvědomovaný stimul působící na chování, komunikaci, postoje subjektu. Různé druhy motivace (motivů) se projevují v aktivitách subjektu směřujících k dosažení určitého cíle, respektive k naplnění určitých potřeb. Podle Nakonečného (Nakonečný, 1997, cit. podle Průcha, Veteška, 2014, s.186) je motivace proces usměrňování, udržování a energetizace chování, je to „psychikou řízený druh regulace“. V andragogickém a pedagogickém pojetí se zkoumá, zda a jak se projevuje motivace v procesech učení a vzdělávání. Celkově se předpokládá, že tato motivace je velmi důležitým faktorem úspěšnosti edukačních procesů, avšak není spolehlivě objasněno, jak motivace k učení vzniká, jak se vyvíjí a jak lze tuto motivaci navozovat s žádoucími efekty u mládeže a dospělých. K tomuto účelu jsou prováděny motivační kurzy, které mají vést například nezaměstnané k zájmu o rekvalifikační vzdělávání apod. Fenomén motivace k učení je komplikován také tím, že motivy jednotlivců i sociálních skupin ve vztahu ke vzdělávání se značně liší, a to podle věku, pohlaví, vzdělání i aktuálních životních potřeb.“ (Průcha, Veteška, 2014, s.186)

#### 3.1 Teorie motivace

Tématem motivace se napříč obecnou psychologií již v historii zabývalo mnoho psychologů a byla definována řada teorií motivace. Významní psychologové se pokusili vytvořit komplexní teorie motivace, které se od sebe vzájemně liší počtem základních podnětů, které ovlivňují lidské chování. Sigmund Freud definoval existenci jednoho nebo dvou základních pudů a vyslovil předpoklad, že pudy jsou zdrojem veškeré psychické energie a hlavní dynamickou silou lidské psychiky je pud sexuální. Slavný americký psycholog Henry Murray sepsal desítku základních lidských potřeb, pojem potřeba používal jako synonymum pro pud a podle jeho teorie může každá potřeba nezávisle na ostatních potřebách

ovlivňovat lidské chování a díky němu pojem potřeba dostala v psychologii významné místo. Na Murrayho dílo navázal americký psycholog McClelland, který se proslavil svými výzkumy výkonné motivace (Plháková, 2004, s. 361-370).

Americký psycholog Abraham Maslow je autorem jedné z nejznámějších komplexních teorií motivace, hierarchie potřeb, ve které neřeší psychofyzický problém, ale problém mysli a těla. Potřeby jsou uspořádány do pěti úrovní, první čtyři úrovně hierarchie označuje jako nedostatkové a dělí je na nižší, kam řadí fyziologické potřeby a potřeby bezpečí, vyšší jsou potřeby lásky, sounáležitosti a uznání. Pohoda a rozvoj jedince je výsledkem uspokojení vyšších nedostatkových potřeb. Potřeby seberealizace považuje za růstové potřeby, s jejichž uspokojováním se jejich intenzita nesnižuje, ale roste. Maslowova hierarchie vysvětluje proč se člověk s prázdným žaludkem nestará o lásku či filosofické problémy a zároveň umožňuje porozumět tomu, proč se někteří lidé vzdají prestižního, ale časově náročného zaměstnání (Plháková, 2004, s. 361-370).

Obrázek č.1 – Maslowova hierarchie potřeb



Zdroj: Tureckiová, 2004, s.59

Podle Plamínka (2010, s. 76) se o hierarchii potřeb můžeme spolehlivě opřít pouze v našem kulturním prostředí, neplatí bezpodmínečně pro všechny kultury naší planety. Zdá se, že v hierarchii potřeb něco důležitého chybí. Je historií ověřeno, že lidé jsou schopni jednat v rozporu se svými potřebami a potřebou přežití (což náleží do prvního fyziologického patra hierarchie). Kouří, žijí nezdravě, konzumují alkohol, i když si uvědomují, že to pro ně z dlouhodobého hlediska znamená riziko. Vypadá to, že o chování člověka rozhodují především pocity, které vznikají v souvislosti s důsledky jeho chování. To znamená, že pokud jsou pocity příjemné, chování fixujeme, v případě, že jsou nepříjemné, chování se

vyhýbáme. Potřeby prožívání příjemných a nepříjemných pocitů je třeba brát váženě, protože jsou motorem aktivního chování a základ pro individuální učení a lze to zařadit jako nulté patro Maslowovy pyramidy (Plamínek, 2010, s. 76-77).

### 3.2 Dělení motivů

Motivaci lze definovat jako souhrnné označení pro motivy a jejich působení, proto je potřeba si pojem motiv definovat. Lze jej obecně nazvat faktorem uvádějícím do pohybu nějakou činnost nebo proces. Motiv je cokoliv, co vede k aktivitě počínaje potřebou základních lidských potřeb jako je například potrava a konče záchranou lidstva před katastrofou (Říčan, 2010, s.96).

Cílem motivu je uspokojení určitých potřeb, motiv můžeme označit jako psychologickou tendenci narovnat určitý stav, který může pramenit z:

- o NEDOSTATKU, kdy pocítujeme prázdnotu, jako je například žízeň, hlad, ale také hlad po penězích nebo informacích,
- o PŘETLAKU neboli tenze, kdy se organismus chce něčeho zbavit, například vybit vztek, vydovádet se, odreagovat se od stresu ([www.studium-psychologie.cz](http://www.studium-psychologie.cz)).

Motivy můžeme dělit z různých hledisek, například na:

1. **Biologické motivy:** primární, vrozené, sebezáchovné. Jedná se o fyziologické potřeby, jako je například potřeba potravy, ale i druhově záchovné, jako jsou rodičovské role.
2. **Psychické motivy:** sekundární, získané. Je to vnitřní motivace, která směřuje k nastolení vnitřního řádu a duševní pohody. Patří sem potřeba sebeurčení, vyvážené osobní identity, nalezení smyslu života, dále tendence rozptýlení, dokazování schopnosti řešení problémů, překonávání překážek či řízení vlastního života.
3. **Sociální motivy:** sekundární, získané. Pomocí kterých prožíváme a regulujeme mezilidské vztahy. K těmto motivům řadíme dosažení úspěšného výkonu, potřebu vyhnout se neúspěchu, ale i úspěchu (například ženy vlivem sociálního tlaku předstírají neschopnost), potřebu afiliace, intimity nebo moci ([www.studium-psychologie.cz](http://www.studium-psychologie.cz)).

Ve vzdělávání dospělých předpokládáme především kladnou motivaci k učení a z procesu učení se snažíme eliminovat záporné motivy, jako je například strach (mnozí lidé si například vytvořili odpor k určitému oboru, jako je např. výpočetní technika nebo cizí jazyk).

Z hlediska účastníka celoživotního vzdělávání je možno pyramidu vzdělávacích motivů prezentovat následovně:

Obrázek č. 2 - Pyramida motivace učení



Zdroj: Zormanová, 2017, s.24

Tato pyramida motivů vychází z teorie, že vzdělávání dospělých je založeno na formování dovedností, návyků a rozšiřování odborných znalostí a získávání informací. Cílem vzdělávání je zvýšení kompetencí s konečným důsledkem posílení pozice na trhu práce, což má pozitivní dopady na sociální stránku. Vrcholem pyramidy učebních motivů je individuální účinek, což je v protikladu s dřívějším pojetím vzdělávání s účelem společenských cílů a potřeb (Mužík, 2005, s. 10-11).

### 3.3 Motivace a její význam ve vzdělávání dospělých

Jak motivovat dospělé, kteří se dosud nevzdělávali a jaké použít strategie při jejich vyhledávání? Machalová (2002, s.16) říká, že z hlediska psychologie to znamená, oslovit jednotlivce a potencionální účastníky vzdělávání, informovat jednotlivce o okolnostech možného vzdělávání a přesvědčování jednotlivců o jejich účasti na vzdělávací aktivitě, přičemž je většinou osloví informace týkající se jejich aktuálních potřeb, které podněcují k určitému jednání, což je označováno jako vnitřní motivace. Důležitá je ovšem i vnější motivace, tedy vliv kultury a vnějšího prostředí (Prusáková, 2005, s. 109).

Lze vycházet z teorie, že se může, ale v současné době spíše musí, vzdělávat téměř každý. Realita je ale taková, že značná část populace se systematicky nevzdělává, i když nutnost celoživotního vzdělávání uznává většina občanů. Účast na dalším vzdělávání ovlivňuje

mnoho faktorů, například společenské klima ve vztahu k učení, epochální témata a výzvy, vzájemné vztahy s okolím, aktuální životní situace a neposlední řadě charakter osobnosti (Beneš, 2014, s.104).

Motivy mají 2 složky, první dodává sílu a energii lidem, aby konali a druhá, která určuje směr konání, tedy proč jsem se rozhodl pro určitou věc, ne pro jinou, proč pro tento způsob a postup, a ne pro jiný. Motivace především ukazuje na sociální cíle, které znamenají úsilí najít cestu, která bude prostřednictvím vzdělávání úspěšnější. Motivy ve vztahu k cílovým skupinám jsou následující:

- o **Individuální motivace:** tito lidé hledají vzdělávání pro svůj osobní růst.
- o **Sociální motivace v užším kontextu:** lidé takto motivovaní se chtějí zlepšit v určitém společenstvu, například v rodině jako rodič nebo partner.
- o **Sociální motivace v širším kontextu:** tito lidé se snaží lépe se uplatnit v úloze občana, voliče nebo spotřebitele.
- o **Ekonomická motivace:** lidé s touto motivací si chtějí najít lepší práci, setrvat při současné práci, nebo si inovovat vzdělání.
- o **Vzdělávací motivace:** takto motivovaní lidé se chtějí připravit pro další formy vzdělávání.

Existují i skupiny se specifickými motivy, tito přicházejí studovat kvůli sociálnímu kontaktu, nebo se od nich vzdělávání vyžaduje (Prusáková, 2005, s.108).

V otázce vlastní motivace andragogika vychází z toho, že je nutné vlastní motivy akceptovat, ať už je to touha po sociální prestiži, získání uznání okolí, nebo radost z poznání. V andragogice se neosvědčilo obvyklé dělení motivů vycházející ze Skinnerova behaviorismu na **hodnotné** neboli vnitřní (zájem o věc, radost z poznání) a **méně hodnotné** neboli vnější (prestiž, odměna). V andragogice většinou působí celý komplex motivů, který se mění a vyvíjí. Motivy se u jednotlivých skupin liší a lze definovat motivační rozdíly na základě věku, socioekonomického statusu, dosaženého vzdělání, genderu či životních okolností jednotlivce. Například mladší lidé mají pragmatickou motivaci spojenou s výkonem povolání, u starších lidí převažuje motivace související s trávením volného času. Podle Maslowa s vyšším věkem a sociálním statusem je člověk orientovaný na vyšší potřeby, to znamená, že výše statusu, příjmu nebo vzdělání pozitivně ovlivňuje kognitivní motivaci. Znalost motivu na účasti ve vzdělávání není z pohledu andragogiky tak cenná jako skutečnosti, jak se mění nebo dají ovlivnit motivy v průběhu vzdělávání a jak probíhá

interakce mezi motivy účastníků vzdělávání a osobností vyučujícího. Andragogika dokáže zcela přesně popsat důvody neúčasti na dalším vzdělávání:

- o lidé mají strach ze selhání a nechtějí se zesměšnit;
- o teprve hledají vlastní cestu;
- o jedinci, kteří nemají důvěru v organizované vzdělávání a spoléhají se na vlastní schopnosti;
- o prakticky založení lidé, kteří nemají zájem o „teoretické“ znalosti;
- o lidé bez naděje na sociální vzestup a s relativní spokojeností s vykonávanou profesí;
- o skupina sociálně znevýhodněných lidí, jejichž nezájem souvisí s nepříznivou finanční situací, cizinci, lidé demotivovaní z předchozího vzdělávání nebo lidé generálně odmítající jakýkoliv tlak společnosti (Beneš, 2014, s. 105-107);
- o přetrvávající nízká prestiž vzdělání;
- o nízké finanční hodnocení výše kvalifikovaných pracovníků;
- o nízká podpora firemního vzdělávání, spojená s pocitem obav z kvalifikovaných pracovníků či obavy z fluktuace;
- o neexistující systém finanční podpory dalšího vzdělávání (Palán, Langer, 2008, s. 87).

Ke zvýšení motivace dospělých je zapotřebí především, aby stát jednoznačně deklaroval potřebu, užitečnost a výhody dalšího vzdělávání a učinil konkrétní kroky, které povedou ke změně vnímání vzdělání jak na straně jednotlivců, tak na straně firem. Jednu z možností vidí Palán v podpoře vzdělávání zaměstnanců poskytováním studijního volna či cestou finanční motivace (Palán, Langer, 2008, s.88).



## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

Na teoretickou část, ve které jsme se zabývali odbornými pojmy souvisejícími se vzděláváním dospělých v kontextu celoživotního učení a motivace k učení, navazuje část praktická, jejímž obsahem je výzkum motivace studentů oboru Andragogika na UTB ve Zlíně k dalšímu vzdělávání. Studium tohoto oboru na UTB ve Zlíně je možné pouze v kombinované formě. Tuto formu studia využívají především pracující lidé, kteří si chtějí z nějakého důvodu doplnit vzdělání. Jak jsme uvedli v teoretické části, účast dospělých lidí na dalším vzdělávání ovlivňuje mnoho faktorů, například vztah k učení, aktuální životní situace nebo charakter osobnosti a velkou roli v rozhodování k dalšímu studiu hraje právě motivace, která je předmětem našeho výzkumu.

### 4.1 Výzkumný cíl

Hlavním výzkumným cílem je zjistit, co motivuje studenty oboru Andragogika na UTB k terciárnímu vzdělávání.

K dosažení hlavního výzkumného cíle jsme definovali dílčí výzkumné cíle, které jsou následující:

- o zjistit hlavní motivační faktory vedoucí ke studiu z hlediska vnitřních motivů,
- o zjistit hlavní motivační faktory vedoucí ke studiu z hlediska vnějších motivů,
- o definovat hlavní bariéry komplikující průběh studia,
- o zjistit, zda došlo k naplnění cílů, které si studenti stanovili na začátku studia

### 4.2 Výzkumné otázky

#### **Hlavní výzkumná otázka:**

Co motivuje studenty oboru Andragogika ke studiu?

#### **Dílčí výzkumné otázky:**

VO1: Jaké jsou hlavní motivační faktory z hlediska vnitřních motivů studenta?

VO2: Jaké jsou hlavní motivační faktory z hlediska vnějších motivů studenta?

VO3: Jaké jsou hlavní bariéry studia?

VO4: Došlo u studentů k naplnění cílů, které si studenti stanovili při zahájení studia?

### 4.3 Metody výzkumu

Pro dosažení výzkumných cílů této bakalářské práce jsme zvolili kvantitativní výzkum. Výzkum bude zpracován na základě publikace Miroslava Chrásky *Metody pedagogického výzkumu* (2007). Ke sběru dat jsme použili dotazník, metodu pedagogického výzkum, která umožňuje rychlý a ekonomický sběr dat od velkého množství respondentů, což je jeho výhodou. Samotný dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně“ (Chráska, 2007, s.163). Otázky dotazníku rozdělujeme z hlediska různých kritérií, například cíle určení, formy požadované odpovědi nebo obsahu. (Chráska, 2007, s.164).

Nezbytným předpokladem pro úspěšné dotazníkové šetření je také ochota respondentů spolupracovat a splnění základních požadavků na dobré měření, což je validita a reliabilita. Validitu chápeme jako zjišťování dat, které zjišťovat skutečně chceme a reliabilitu jako zachycení spolehlivě a přesně zkoumaných jevů (Chráska, 2007, s.169-171).

Náš dotazník byl konstruován na základě potřeb bakalářské práce a obsahuje 9 položek, z toho 2 uzavřené (č. 1 a 4), 5 polouzavřených (č. 2, 3, 5, 7, 8) a 2 otázky filtrační (č.6 a 9). Polouzavřené otázky jsme volili, abychom zachovali přehlednosti dotazníku, ale zároveň dali respondentům možnost napsat odpověď, která námi nebyla uvedena. U otázek souvisejících s motivací a překážkami ve studiu jsme dali respondentům možnost více odpovědí.

Dotazník je součástí této bakalářské práce jako příloha P1. Položky dotazníku se vztahují k dílčím výzkumným otázkám následovně:

- o VO1 zjišťujeme v dotazníku otázkou č.1, 2
- o VO2 zjišťujeme v dotazníku otázkou č.1, 3
- o VO3: zjišťujeme v dotazníku otázkou č.5, 6 a 7
- o VO4: zjišťujeme v dotazníku otázkou č.8 a 9.

Předvýzkum jsme prováděli v počtu 10 dotazníků, které jsme v tištěné podobě rozdali vybraným spolužákům. Cílem předvýzkumu bylo zjištění srozumitelnosti a správné formulace otázek dotazníku. Po vyhodnocení tohoto předvýzkumu jsme upravili zadání a pořadí položek dotazníku.

Nejvýhodnější formou provedení dotazníkového šetření je osobní předání s následným vyplněním a vybráním dotazníků. Výhodou této formy je téměř stoprocentní návratnost

(Chráska, 2007, s.174). Pro náš výzkum jsme použili osobní předání dotazníků v celkovém počtu 83 prostřednictvím vybraných studentů jednotlivých ročníků oboru Andragogika. Návratnost byla 72 % a vyřazeny nebyly z šetření žádné dotazníky. Celkový počet dotazníků vrácených a zařazených do výzkumu bylo 60. Sběr dat probíhal v termínu 23.3. – 7.4.2018.

Data získaná v dotazníkovém šetření jsme sečetli a výsledek přehledně zaevidovali do programu Excel, pomocí kterého jsme provedli grafické znázornění odpovědí.

#### 4.4 Výzkumný soubor

Chráska označuje jako základní soubor všechny osoby, které patří do skupiny, kterou zkoumáme. Výběrový soubor je určitá část prvků vybraných ze základního souboru, která tento soubor reprezentuje (Chráska, 2007, s.20).

Existují různé druhy výběru výzkumného souboru. Pro náš výzkum jsme zvolili záměrný výběr respondentů. O záměrném výběru nerozhoduje náhoda, ale úsudek výzkumníka nebo zkoumané osoby (Chráska, 2007, s.22). V našem výzkumu je předmětem zkoumání celý základní soubor a respondenty jsou studenti tří ročníků kombinované formy studia oboru Andragogika v profilaci na řízení lidských zdrojů v neziskové sféře na UTB ve Zlíně v celkovém počtu 83.

## 5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

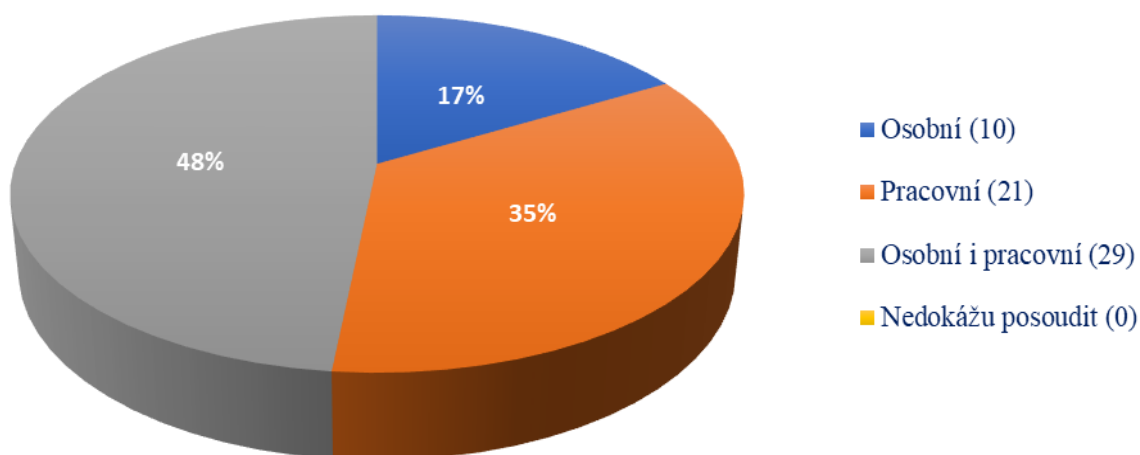
V této kapitole interpretujeme data, která jsme získali dotazníkovým šetřením. Data jsou demonstrována grafem, vpravo vedle grafu je uvedena každá odpověď související s danou položkou dotazníkového šetření a k ní náležící počet odpovědí od respondentů je uvedený v závorce. Relativní četnost je vyjádřena v procentech v grafickém vyjádření. Jednotlivé otázky jsou vyhodnocovány postupně dle pořadí v dotazníku.

### 5.1 Analýza dat

#### Položka č. 1 - Jaké motivy byly důvodem k Vašemu studiu na vysoké škole?

Graf č. 2

#### STUDIJNÍ MOTIVY



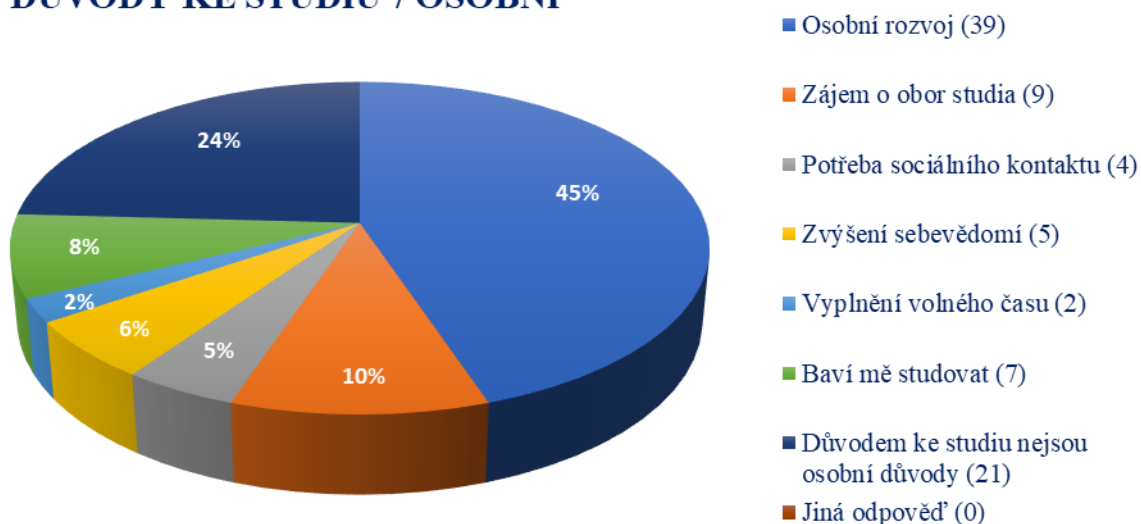
Zdroj: vlastní

Nejprve jsme u studentů oboru Andragogika zjišťovali, zda důvody, proč začali studovat jsou osobní, nebo souvisejí s pracovní oblastí. Osobní důvody ke studiu mělo 10 (17 %) respondentů, pracovní důvody uvedlo 21 (35 %) respondentů, téměř polovina respondentů uvedla kombinaci obou předchozích motivů, přesně 29 (48 %) studentů motivovaly ke studiu osobní i pracovní důvody.

**Položka č. 2 - Co Vás vedlo ke studiu na vysoké škole z hlediska osobních důvodů? (možnost více odpovědí)**

Graf č. 3

**DŮVODY KE STUDIU / OSOBNÍ**



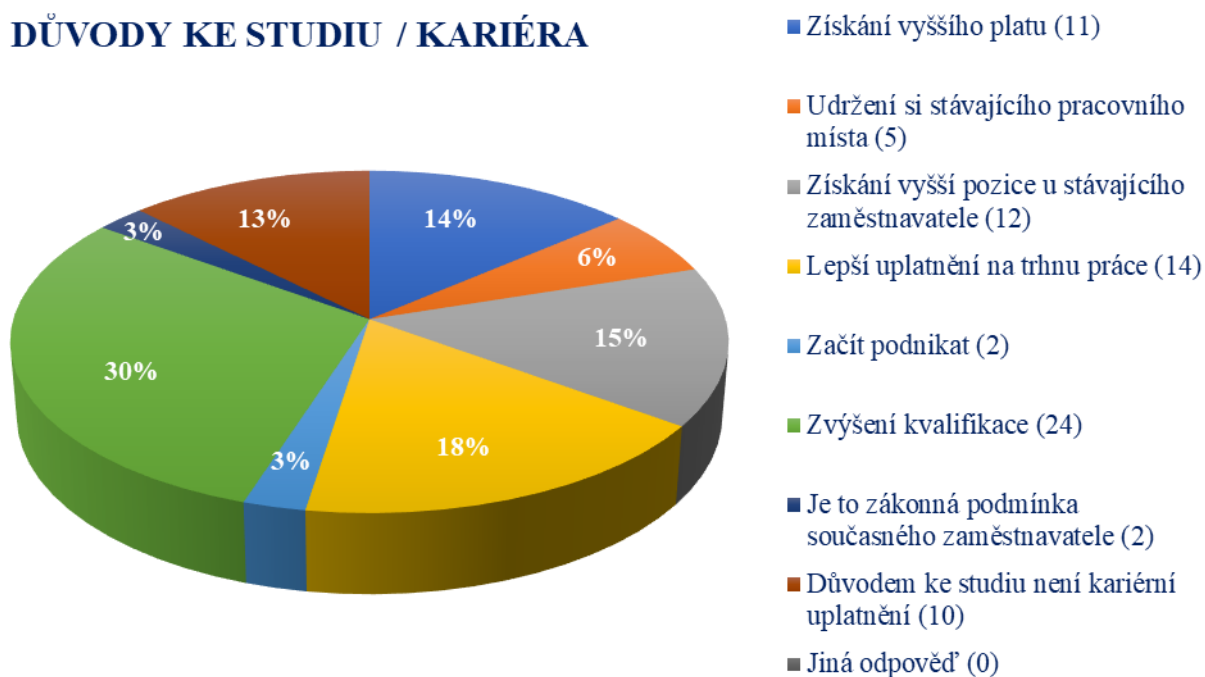
Zdroj: vlastní

Druhou položkou dotazníku jsme se chtěli dozvědět více o motivaci studentů oboru Andragogika, a to z hlediska osobních motivů. U této otázky měli studenti možnost výběru více odpovědí. Pro 39 (45 %) ze zodpovězených motivů osobního charakteru byl osobní rozvoj, další odpovědi byly méně časté, zájem obor studia zvolilo 9 (10 %), baví mě studovat vybralo 7 (8 %), zvýšení sebevědomí 5 (6 %), potřeba sociálního kontaktu 4 (5 %) a vyplnění volného času 2 (2 %) respondentů. 21 (24 %) dotazovaných uvedlo, že motivace k jejich studiu není osobního charakteru a nikdo neuvedl jinou odpověď. Z výsledků vyplývá, že velmi silným motivem pro studenty oboru Andragogika je osobní rozvoj, a to do té míry, že jako jeden z motivů uvedli osobní rozvoj všichni dotazovaní, tedy 100 % (39 z 60 dotazovaných), kteří uvedli, že důvod ke studiu byl osobního nebo osobního i pracovního charakteru.

**Položka č. 3 - Jaké jsou hlavní důvody ke studiu na vysoké škole z hlediska kariérního uplatnění? (možnost více odpovědí)**

Graf č. 4

**DŮVODY KE STUDIU / KARIÉRA**

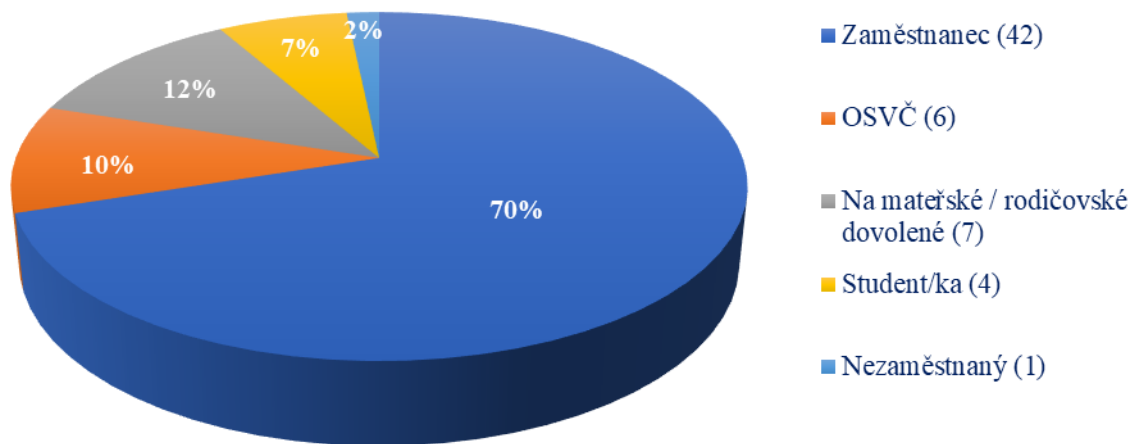


Zdroj: vlastní

V případě profesní motivace ke studiu nebyly výsledky tak jednoznačné, jako v případě osobní motivace. Také u této položky měli respondenti možnost zvolit více odpovědí. 24 dotazovaných zvolilo jako motiv pro studium zvýšení kvalifikace, je to 48 % z respondentů, jejichž motivace souvisí zcela nebo částečně s kariérním uplatněním. Další nejčtenější odpovědí bylo lepší uplatnění na trhu práce v počtu 14 (18 %), dále získání vyšší pozice u stávajícího zaměstnavatele zvolilo 12 (15 %) respondentů, získání vyššího platu 11 (14 %) respondentů, 5 (6 %) dotazovaných si chtělo studiem udržet stávající pracovní místo a pro 2 (3 %) respondenty bylo důvodem začít podnikat a pro 2 (3 %) to byla zákonná podmínka současného zaměstnavatele.

**Položka č. 4: Jaké je Vaše postavení na trhu práce?**

Graf č. 5

**POZICE NA TRHU PRÁCE**

Zdroj: vlastní

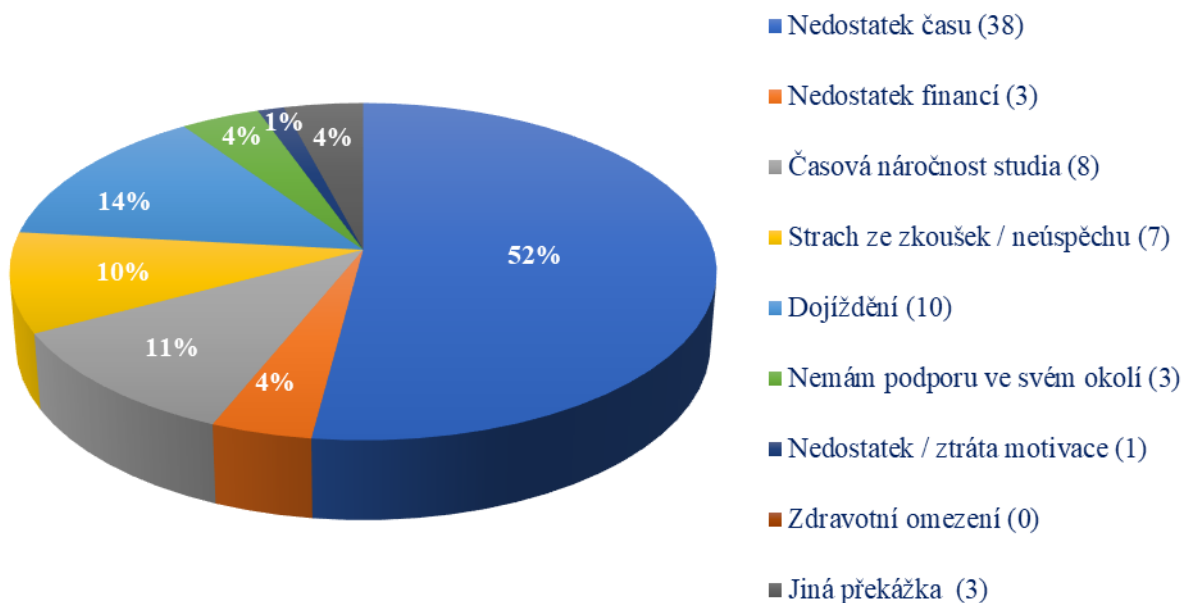
Ze zjištěných dat u této položky vyplynulo, že většina dotazovaných je v zaměstnaneckém poměru, a to 42 (70 %) z 60 dotazovaných, další skupinou jsou respondenti na mateřské nebo rodičovské dovolené, kterých je 7 (12 %), 6 (10 %) jsou OSVČ, menší skupinu 4 (7 %) tvoří studenti a mezi respondenty byl 1 (2 %) nezaměstnaný. Cílem této otázky bylo charakterizovat skupinu našich respondentů z hlediska pozice na trhu práce a potvrdil se náš předpoklad, že distanční formu studia využívají především pracující lidé.



**Položka č. 5 Co je podle Vás hlavní překážkou v průběhu Vašeho studia? (možnost více odpovědí)**

Graf č. 6

**PŘEKÁŽKY VE STUDIU**

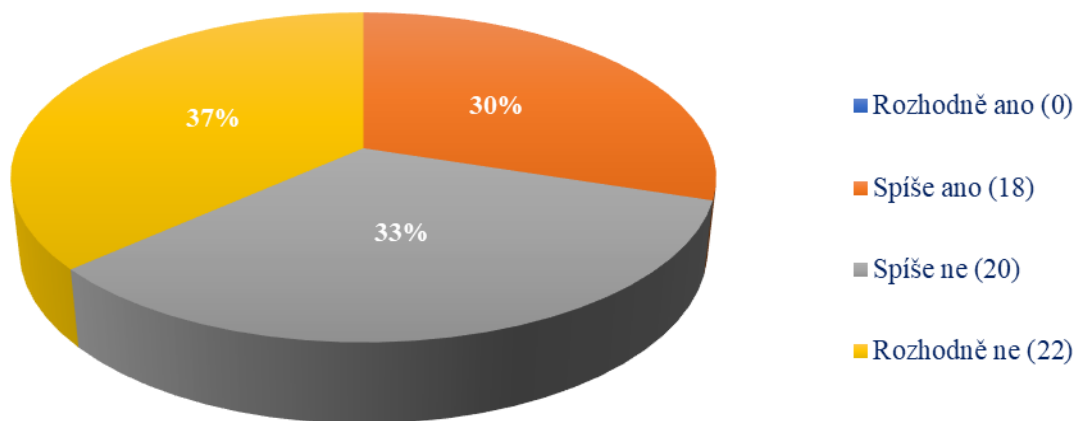


Zdroj: vlastní

Našimi respondenty jsou studenti distanční formy studia oboru Andragogika, předpokládali jsme tedy, že se jedná většinou o dospělé účastníky vzdělávání, kteří jsou zaměstnaní nebo aktuálně pečují o děti a mohou narazit při studiu na okolnosti či bariéry, které ztíží jejich studium. Náš předpoklad byl potvrzen a mezi našimi respondenty je pouze 7 % studentů, tedy 93 % dotazovaných nevěnuje většinu času pouze studiu. Z tohoto důvodu jsme se ve výzkumu věnovali také překážkám, které mohou v průběhu studia nastat. Respondenti mohli v této položce zvolit více odpovědí. Většina respondentů označila jako největší překážku ve studiu nedostatek času. 38 respondentů, což je 63 % z celkového počtu dotazovaných označilo mimo jiné tuto odpověď, další nejčastější překážkou je dojíždění za studiem, což zvolilo 10 dotazovaných, dále 8 dotazovaných uvedlo časovou náročnost studia, 7 strach ze zkoušek nebo neúspěchu, pro 3 respondenty je překážkou nedostatek financí a nedostatečná podpora okolí, 1 respondent ztratil motivaci. 3 dotazovaní uvedli následující jiné překážky: „prokrastinace“, „nemám žádnou překážku“ a „neslučitelnost s prací“.

**Položka č. 6: Uvažoval/a jste někdy v průběhu studia o jeho ukončení?**

Graf č. 7

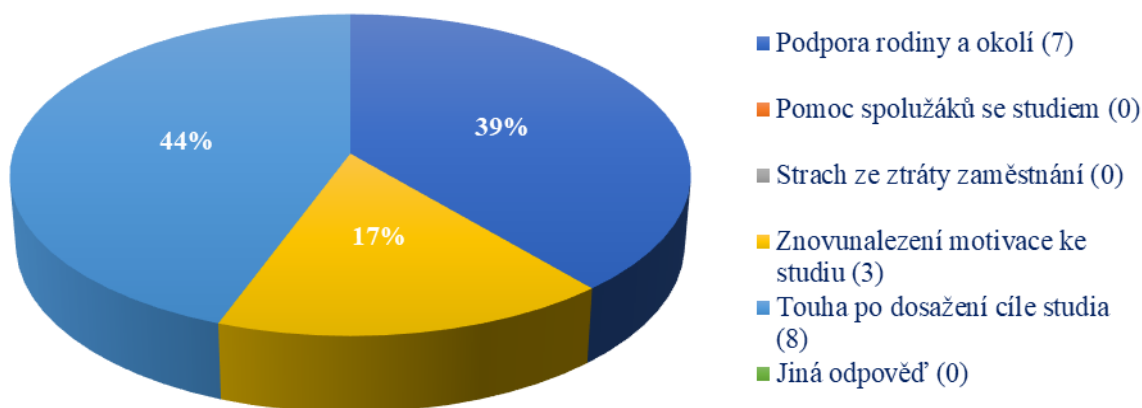
**ÚVAHY O UKONČENÍ STUDIA**

Zdroj: vlastní

S překážkami ve studiu úzce souvisí, zda naši respondenti někdy v průběhu studia uvažovali o jeho ukončení. S ohledem na zjištění, že hlavní překážkou ve studiu je nedostatek času, což se dá považovat za dost zásadní překážku v souvislosti s úvahou o ukončení studia, je výsledek tohoto dotazování překvapivý. Pouze 18 (30 %) respondentů někdy uvažovalo o ukončení studia, 20 (33 %) spíše neuvažovalo a 22 (37 %) rozhodně neuvažovalo o tom, že studium ukončí.

**Položka č. 7: Co bylo důvodem rozhodnutí ve Vašem studiu pokračovat?**

Graf č. 8

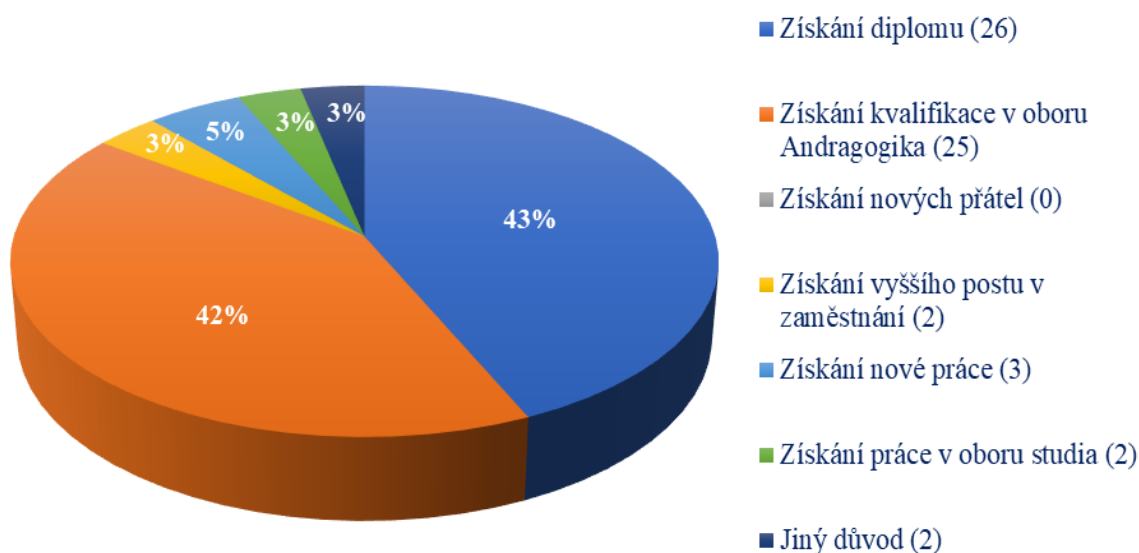
**MOTIVACE K POKRAČOVÁNÍ VE STUDIU**

Zdroj: vlastní

Předchozí položku lze považovat za filtrační, proto na otázku ohledně motivace k dalšímu pokračování ve studiu odpovědělo 18 respondentů, kteří uvažovali o ukončení studia. Pro většinu byla největší motivací touha po dosažení cíle studia, kterou označilo 8 (44 %) dotazovaných, dále byla dominantní odpovědí podpora rodiny a okolí, kterou zvolilo 7 (39 %) respondentů, pouze 3 (17 %) označili odpověď znovunalezení motivace ke studiu. Nikdo nezvolil možnost pomoc spolužáků se studiem, strach ztráty zaměstnání a jinou odpověď.

**Položka č. 8: Co je hlavním cílem Vašeho studia na vysoké škole?**

Graf č. 9

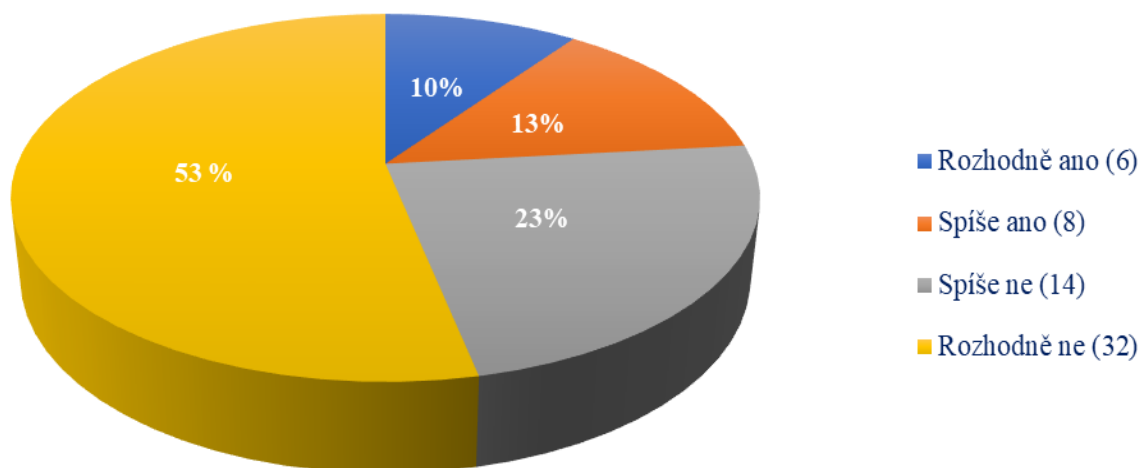
**CÍLE STUDIA**

Zdroj: vlastní

S motivací ke studiu úzce souvisí stanovení cíle k vzdělávání, který jsme zjišťovali touto položkou. Z výzkumu vyplynulo, že pro většinu studentů je důležité získání diplomu nebo kvalifikace v oboru Andragogika. Pro 26 (43 %) dotazovaných je hlavním cílem získání diplomu, 25 (42 %) chce získat kvalifikaci v oboru Andragogika, pouze 3 (5 %) studují pro získání nové práce, 2 (3 %) respondenti chtějí získat práci v oboru a 2 (3 %) mají za cíl získání vyššího postu v zaměstnání. 2 dotazovaní zvolili možnost jiné odpovědi, která byla shodná a určili za cíl studia „osobní rozvoj“. Jelikož osobní rozvoj nelze považovat za cíl, z důvodu jeho nespécifičnosti a neměřitelnosti, zařadili bychom odpovědi do možnosti „získání kvalifikace v oboru Andragogika“, která dle našeho názoru nejvíce koresponduje s osobním rozvojem.

**Položka č. 9: Dosáhli jste záměru Vašeho studia?**

Graf č. 10

**NAPLNĚNÍ ZÁMĚRU STUDIA**

Zdroj: vlastní

Poslední položka dotazníku úzce souvisí s hlavním cílem studia a zjišťujeme pomocí ní, zda stanovené cíle studia byly u studentů již naplněny. Většina respondentů uvedla, že jejich cíl studia spíše nebo rozhodně nebyl naplněn, pro 32 (53 %) dotazovaných cíl rozhodně naplněn nebyl, pro 14 (23 %) spíše nebyl, spíše ano zvolilo 8 (13 %) a 6 (10 %) uvedlo, že cíl studia dosáhli. U respondentů, kteří dosáhli cíle studia jsme zjistili, že jejich stanoveným cílem bylo ve dvou případech získání nové práce, ve dvou případech získání práce v oboru studia a ve dvou případech získání vyššího platu.

**5.2 Interpretace dat**

Data získaná analýzou jednotlivých položek dotazníku nám buď přímo odpověděly nebo nám pomohou k zodpovězení dílčích výzkumných otázek, které jsme si stanovili na začátku výzkumu. Otázka č. 7 se týkala charakteristiky respondentů.

Hlavním výzkumným cílem bylo:

***Zjistit co motivuje studenty oboru Andragogika ke studiu.***

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 60 respondentů, což je 73 % z celkově oslovených 83 studentů oboru Andragogika. Forma studia oboru Andragogika je distanční, proto jsme předpokládali, že našim výzkumným vzorkem jsou dospělí lidé studující při zaměstnání. Náš předpoklad se potvrdil, 56 (93 %) respondentů jsou pracující lidé doplňující si vzdělání souběžně s vykonávanou profesí. V tomto součtu je zahrnuto 70 % respondentů v zaměstnaneckém poměru, 12 % na mateřské nebo rodičovské dovolené, 10 % OSVČ a 2 % tvoří nezaměstnaní. Většina našich respondentů je motivována ke studiu více motivačními faktory, 48 % dotazovaných jsou motivováni vnitřními i vnějšími motivy, 35 % preferuje vnější faktory, které souvisejí spíše s materiálními hodnotami, tedy profesí a kariérou a 17 % respondentů motivují ke studiu vnitřní motivační faktory, které souvisí s potřebami a zájmy člověka, tedy s osobními zájmy o studium nebo obor studia. Z výsledků dotazování je zřejmá převaha vnějších faktorů motivujících ke studiu.

Dále byly definovány následující dílčí výzkumné cíle:

***1. Zjistit hlavní motivační faktory vedoucí ke studiu z hlediska vnitřních motivů.***

Přestože jsme výzkumem zjistili, že studenty více motivují vnější faktory, nelze vnitřní motivy považovat za méně důležité. Naopak výzkum ukázal velmi významnou shodu, 45 % z celkového počtu zvolených odpovědí označili respondenti jako vnitřní motiv osobní rozvoj. Zajímavostí je, že tuto možnost označili všichni respondenti, kteří jsou částečně nebo zcela ke studiu motivováni vnitřními motivy. Motiv osobního rozvoje úzce souvisí s potřebou seberealizace, která je vrcholem Maslowovy pyramidy potřeb, což nám potvrzuje významnost tohoto motivu ke studiu. Z hlediska našeho výzkumu můžeme tento důvod považovat za hlavní z hlediska vnitřních motivů. Ostatní možnosti odpovědí byly méně četné, 10 % odpovědí získal zájem o obor studia, 8 % studentů uvedlo, že „je baví studovat“, 6 % si chce studiem zvýšit sebevědomí, 5 % studentů má potřebu sociálního kontaktu a pouze 2 % studentů uvedlo, že studují kvůli vyplnění volného času.

***2. Zjistit hlavní motivační faktory vedoucí ke studiu z hlediska vnějších motivů.***

Z výzkumu vyplývá, že mezi 4 nejsilnější vnější motivy patří zvýšení kvalifikace s 30 % z celkového počtu zvolených odpovědí, následuje uplatnění na trhu práce s 18 %, třetím nejsilnějším motivem je získání vyšší pozice u stávajícího zaměstnavatele s podílem 15 %

odpovědí a posledním významným motivem získání vyššího platu, který uvedlo 14 % respondentů. Tyto výsledky vypovídají o tom, že o získání vysokoškolského diplomu a s tím související zvýšení nebo rozšíření kvalifikace usiluje většina respondentů z důvodu upevnění pozice na trhu práce a rozšíření možností svého budoucího pracovního uplatnění.

### 3. Definovat hlavní bariéry komplikující průběh studia.

Jak jsme již uvedli, 93 % našich respondentů jsou pracující lidé studující při zaměstnání. Studenti distančního studia sice netráví tolik času na přednáškách a seminářích jako studenti denního studia, o to více se musí věnovat samostudiu, které je časově velmi náročné a pro pracující je obtížné skloubit studium s pracovním a osobním životem. Proto jsme se v našem výzkumu zaměřili na překážky, se kterými se studenti mohou setkat v průběhu jejich studia. Z námi oslovených respondentů pouze 1, což je 1,6 % z celkového počtu, uvedl, že se nesetkal s žádnou překážkou v průběhu studia. Většina respondentů pocítuje nejméně jednu bariéru při svém studiu, přičemž za hlavní můžeme považovat nedostatek času, kterou označilo 38 dotazovaných, 63 % z celkového počtu studentů. Další bariérou je dojíždění, časová náročnost studia a strach ze zkoušek a neúspěchu.

Přestože 98,4 % studentů se muselo v průběhu studia vyrovnávat s překážkou bránící v jejich studiu, pouze 30 % z celkového počtu někdy „spíše“ uvažovalo o ukončení studia, 37 % nikdy nechtělo studium ukončit a 33 % „spíše“ nechtělo studium ukončit. Další výzkum nám ukázal, jak důležité je stanovení cíle studia, se kterým úzce souvisí i motivace ke studiu a touha studium dokončit. 44 % studentů z celkového počtu 18, kteří někdy uvažovali o ukončení studia, byli motivováni k pokračování ve studiu touhou po dosažení cíle studia. 39 % dotazovaných pomohla podpora jejich nejbližších a pro 17 % to bylo znovunalezení motivace ke studiu.

### 4. Zjistit, zda došlo k naplnění cílů, které si studenti stanovili na začátku studia.

Nejprve jsme u studentů zjišťovali hlavní cíl studia. Výsledky tohoto výzkumu nám korespondují s výzkumem týkajícím se motivace ke studiu, který prokázal převahu vnější motivace ke studiu nad vnitřní. Celkem 55 % všech dotazovaných preferovalo cíle studia související s profesní motivací, z toho 43 % uvedlo jako hlavní cíl získání diplomu, 5 % získání nové práce, 3 % získání vyššího postu v zaměstnání a 3 % získání práce v oboru studia. 42 % dotazovaných definovalo za cíl studia získání kvalifikace v oboru Andragogika, což je získání znalostí a dovedností v tomto oboru, souvisí to tedy s vnitřní motivací ke studiu. 3 % studentů uvedlo jako jiný cíl studia „osobní rozvoj“. Jelikož osobní rozvoj nelze pova-

žovat za cíl, z důvodu jeho nespécifičnosti a neměřitelnosti, zařadili bychom odpovědi do možnosti „získání kvalifikace v oboru Andragogika“, která dle našeho názoru nejvíce koresponduje s osobním rozvojem.

Většina studentů zatím nedosáhla cíle studia, což souvisí právě se stanovením tohoto cíle. 43 % dotazovaných si stanovilo za cíl studia získání diplomu a k naplnění tohoto cíle dochází až po ukončení studia, nemohou tedy cíl získat v průběhu studia. Získání kvalifikace v oboru Andragogika si kladlo za cíl 42 % studentů, naplnění tohoto cíle probíhá průběžně již v průběhu studia a u námi vybrané skupiny je výhodou, že získané znalosti v průběhu studia mohou ověřit a aplikovat v praxi při výkonu jejich práce. 53 % respondentů uvedlo, že rozhodně nedosáhli cíle studia, 23 % spíše nedosáhlo, 13 % spíše dosáhlo, což odpovídá výsledku výzkumu stanovených cílů. Velmi zajímavým aspektem tohoto výzkumu je, že 6 (10 % z celkového počtu dotazovaných) ze 7 studentů, jejichž stanovený cíl souvisel se změnou pracovní pozice nebo postu, byl naplněn již v průběhu studia.



## 6 SHRNUTÍ VÝZKUMU

Cílem naší bakalářské práce bylo zjistit co motivuje studenty oboru Andragogika k dalšímu vzdělávání na vysoké škole. Výzkumu se zúčastnilo 60 respondentů distanční formy studia. 93 % respondentů si doplňuje své vzdělání souběžně s vykonáváním své profese a většina je motivována ke studiu vnějšími motivy, které souvisejí s materiálními hodnotami a kariérou.

Hlavní vnitřní motivační faktory jsou:

- osobní rozvoj (45 %),
- zájem o obor studia (10 %),
- „baví mě studovat“ (8 %),
- zvýšení sebevědomí (6 %).

Hlavní vnější motivační faktory jsou:

- zvýšení kvalifikace (30 %),
- lepší uplatnění na trhu práce (18 %),
- získání vyšší pozice u stávajícího zaměstnavatele (15 %),
- získání vyššího platu (14 %).

Skloubit studium s pracovním a osobním životem je velmi obtížné a studenti musí v průběhu studia překonávat následující překážky:

- nedostatek času (52 %),
- dojíždění (14 %),
- časová náročnost studia (11 %),
- strach ze zkoušek a neúspěchu (10 %).

Přestože 98,4 % respondentů narazilo na bariéry, které museli překonávat, pouze 18 % spíše uvažovalo o ukončení studia a touha po dosažení cíle motivovala většinu studentů k pokračování ve studiu.

Motivace je účinná pouze za předpokladu, že byly dobře stanoveny cíle, v našem případě jsou to cíle studia našich respondentů a mezi stěžejní cíle patří:

- získání diplomu (43 %),
- získání kvalifikace v oboru Andragogika (42 %).

## 6.1 Diskuse k výsledkům

Motivace vychází z vnitřních nebo vnějších podnětů, ale velmi často se jedná o kombinaci obou faktorů. Ke stejnému výsledku jsme dospěli v našem výzkumu, ve kterém vyšlo najevo, že 48 % našich respondentů je k dalšímu studiu motivováno kombinací osobních i pracovních motivů. Ve srovnání zbývajících faktorů převažují faktory vnější, tedy související s pracovní oblastí nad faktory související s vnitřní motivací. Při zkoumání vnitřních motivů jsme přišli na zajímavé zjištění a to, že velmi silným motivem byl pro naše respondenty osobní rozvoj, a to do té míry, že všichni dotazovaní motivovaní osobními faktory označili osobní rozvoj jako jeden z motivačních faktorů. Osobní rozvoj můžeme považovat za velmi silný motivační faktor, pozitivní je také zájem o obor studia, který je druhým nejsilnějším osobním motivem. V oblasti vnějších motivů nebyl výsledek výzkumu tak jednoznačný a u respondentů převažuje touha po zvýšení kvalifikace, lepším uplatnění na trhu práce, kariéřním postupu nebo získání vyššího platu.

Dospělí lidé, kteří se rozhodnou studovat při zaměstnání potřebují velmi silnou motivaci, což potvrdil i náš výzkum. Přestože 98,4 % našich respondentů muselo překonávat v průběhu studia nějaké překážky, pouze 18 % studentů uvažovalo o ukončení studia a hlavním stimulem pro pokračování ve studiu byla pro většinu touha po získání diplomu a kvalifikace ve studijním oboru.

Samotné studium je časově velmi náročné a studenti, kteří se rozhodnout studovat souběžně s pracovními povinnostmi nebo při péči o své dítě, studiu obětují většinu volného času. Studium většinou upřednostní na úkor svých zálib a času tráveného se svými blízkými. V našem výzkumu jsme předpokládali, že největší bariérou ve vzdělávání bude časová náročnost studia, a to se také potvrdilo, 38 studentů uvedlo jako jednu z těžkostí, kterou musí při studiu překonávat, nedostatek času. Dále studenty trápí dojíždění za studiem a časová náročnost studia, což také souvisí s nedostatkem času. Překvapením pro nás bylo, že každý sedmý student má strach ze zkoušek nebo neúspěchu. Naopak pozitivním překvapením je fakt, že i výzkum týkající se bariér ve studiu nám potvrdil, že motivace naší zkoumané skupiny je velká, protože pouze 1 student v průběhu studia ztratil motivaci ke studiu.

Nepřekvapilo nás, že cílem většiny studentů jsou profesně orientované cíle, z nichž dominantním je získání diplomu, méně častá je touha po získání nové práce nebo vyššího postu v zaměstnání. Tyto skutečnosti se shodují s naším výzkumem, který ukázal mírnou převa-

hu vnějších motivů. Potěšující je skutečnost, že pro 42 % respondentů, což představuje velkou část naší skupiny, je cílem studia získání kvalifikace v oboru Andragogika, což souvisí s jejich osobním rozvojem, tedy velmi silným motivem ke studiu a nabyté znalosti mohou využít jak v osobním životě, tak profesní praxi.

## 6.2 Doporučení pro praxi

Jak jsme již uvedli, výzkum prokázal, že skupina našich respondentů má pevné studijní cíle a silnou motivaci. Trápí je však nedostatek času. Při aktuální situaci na trhu práce, kdy v prosinci roku 2017 klesla míra nezaměstnanosti na 2,4 % (ČSÚ, 2017) a zaměstnavatelé mají problémy s obsazováním volných pracovních míst, by měli zaměstnavatelé klást velký důraz na aktivní podporu motivace svých zaměstnanců formou různých benefitů. V případě pracujících studentů se nabízí benefit ve formě placeného studijního volna, flexibilní pracovní doby, nebo zkráceného úvazku po dobu studia. Každý rozumný zaměstnavatel si cení lidského kapitálu a měl by oceňovat zaměstnance, kteří si dobrovolně zvyšují svoji kvalifikaci a měl by je v těchto aktivitách náležitě podporovat. Zpětnou vazbou této podpory jim bude efektivní a produktivnější zaměstnanec a pokud dostane benefit ve formě placeného pracovního volna po dobu svého studia, upevní se tím i loajalita vůči firmě. Tento neobvyklý benefit se může stát pro zaměstnavatele i zajímavým motivačním nástrojem při náboru nových pracovníků.

Naším doporučením pro vzdělávací instituce je, aby na začátek studia zařadili do výukového programu seminář na téma efektivní využití času a metody efektivního učení. Pokud si studenti tyto návyky osvojí, zpětnou vazbou bude efektivní zvládnutí času a zmírnění nejčtenější překážky ve studiu, což je nedostatek času. Efektem bude i zvýšení sebevědomí studentů a zmírnění strachu ze zkoušek, které pocíťoval každý desátý respondent našeho výzkumu.

Doporučení pro studenty je, aby si před zahájením studia definovali jasné cíle, které pomohou upevnit jejich motivaci v průběhu studia.

## ZÁVĚR

V dnešní době, které vládou informační technologie, je rozvoj lidského kapitálu důležitý jak pro jednotlivce a firmy, tak pro celou společnost. Důležitým prvkem je spolupráce a komunikace všech zúčastněných stran, státu, firem, vzdělávacích institucí a neposlední řadě vzdělávaných. Cílem spolupráce je motivovat jedince ke vzdělávání a rozvíjení znalostí a dovedností, podpora jejich procesu vzdělávání, pomoc s překonáváním překážek ve studiu. Zpětnou vazbou vynaložených investic bude pro firmy produktivnější a ziskovější firma, která může investovat do dalšího rozvoje a pro stát fungující ekonomika a samostatně fungující občané, kteří nespolehnají na finanční podporu státu a mají posílenou důvěru ve své schopnosti.

Velmi důležitou součástí procesu vzdělávání je motivace. Tímto tématem jsme se zabývali v této bakalářské práci, která byla rozdělena na část teoretickou a praktickou. První kapitola teoretické části se zabývala politikou a formami celoživotního vzdělávání v Evropské unii a České republice. V druhé kapitole jsme se zabývali vzděláváním dospělých a jeho významu, charakteristice dospělého věku a dospělým člověkem v procesu učení. A v poslední kapitole jsme se zabývali vysvětlením pojmu motivace, rozdělení motivů a významu motivace ve vzdělávání dospělých, což bylo také hlavním tématem výzkumné části naší práce.

Výzkum jsme rozdělili do tří kapitol, v první jsme definovali hlavní a dílčí výzkumné cíle. Jako metodu pro výzkum motivace studentů oboru Andragogika jsme použili kvantitativní výzkum a pomocí dotazníkového šetření jsme zkoumali a odpovídali na jednotlivé výzkumné otázky.

Hlavním tématem výzkumu bylo, zda motivace ke studiu souvisí s vnitřní nebo vnější motivací a jaké jsou hlavní motivační faktory, které vedou dospělé studenty oboru Andragogika ke studiu na vysoké škole. Kromě motivace studentů jsme zjišťovali cíl studia a zda byl tento cíl naplněn a také překážky, se kterými se pracující studenti musí potýkat v průběhu studia a co jim pomáhá tyto překážky překonávat.

V teoretické části jsme mimo jiné popsali, jak potřebná je motivace v procesu vzdělávání u dospělých lidí a aktivní podpora motivace ke studiu a rozšiřování kompetencí ze strany firem a státu, což bylo potvrzeno i našim výzkumem.

Výzkum také ukázal, že studenti oboru Andragogika na UTB ve Zlíně mají velmi silnou motivaci, na kterou měly vliv i stanovené cíle studia a přes překážky, které musí překonávat, jsou jejich stanovené cíle hlavním motivem k pokračování ve studiu. Jako pozitivní aspekt výzkumu vnímáme, že většina studentů, kteří si stanovili cíle dosažitelné již v průběhu studia, tyto cíle dosáhli.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] BENEŠ, Milan. *Andragogika. 2.*, aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4824-5.
- [2] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu.* Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.
- [3] LANGER, Tomáš. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých.* Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-271-0093-4.
- [4] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie. 2.*, aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
- [5] MUŽÍK, Jaroslav. *Androdidaktika. 2.*, přeprac. vyd. Praha: ASPI, 2004. Lidské zdroje. ISBN 80-735-7045-9.
- [6] MUŽÍK, Jaroslav. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých.* Plzeň: Fraus, 2005. ISBN 80-7238-220-9.
- [7] PALÁN, Zdeněk. *Lidské zdroje: výkladový slovník.* Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7.
- [8] PLAMÍNEK, Jiří. *Tajemství motivace: jak zařídit, aby pro vás lidé rádi pracovali.* Praha: Grada, 2007. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-1991-7.
- [9] PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie.* Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-1086-6.
- [10] PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník. 2.*, aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.
- [11] PRUSÁKOVÁ, Viera. *Základy andragogiky.* Bratislava: Gerlach print, 2005. ISBN 80-89142-05-2.
- [12] RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC, ed. *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice.* Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4779-2.
- [13] ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu. 6.*, rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3133-9.

- [14] *Strategie celoživotního učení ČR*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, c2007. ISBN 978-80-254-2218-2.
- [15] TURECKIOVÁ, Michaela. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada, 2004. Psyché (Grada). ISBN 8024704056.
- [16] 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.
- [17] ZORMANOVÁ, Lucie. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada, 2017. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0051-4.

**INTERNETOVÉ ZDROJE**

- [1] *Český statistický úřad, 2017* [online]. [cit. 2017-11-21]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20561193/331313a01.pdf/8999acec-2a60-47e9-9ade-51161603a358?version=1.0>
- [2] *Český statistický úřad, 2017* [online]. [cit. 2018-04-21]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/crimiry-zamestnanosti-nezamestnanosti-a-ekonomicke-aktivity-prosinec-2017>
- [3] *Český statistický úřad, Vzdělávání dospělých, specifické výstupy z šetření Adult Education Survey, 2011* [online]. [cit. 2017-11-21]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/vzdelavani-dospelych-v-ceske-republice-v-evropskem-kontextu-specificke-vystupy-z-setreni-aes-2011-17o82k8f1s>
- [4] *Studium-psychologie: obecna-psychologie/12-motivace-deleni-motivu* [online], [cit. 2017-11-29]. Dostupné z: <http://www.studium-psychologie.cz/obecna-psychologie/12-motivace-deleni-motivu.html>



**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

apod.	a podobně
č.	číslo
ČR	Česká republika.
ČSÚ	Český statistický úřad
EU	Evropská unie
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
OSVČ	Osoba samostatně výdělečně činná
s.	strana
tzv.	takzvaný, takzvaně
UNESCO	Organizace OSN pro vzdělání, vědu a kulturu
UTB	Univerzita Tomáše Bati

## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1 – Maslowova hierarchie potřeb.....	28
Obrázek č. 2 - Pyramida motivace učení.....	30

**SEZNAM GRAFŮ**

Graf č.1 – Celková účast a průměrný počet hodin strávených ve formálním vzdělávání (25-64 let).....	19
Graf č. 2 – Studijní motivy.....	37
Graf č. 3 - Důvody ke studiu / osobní.....	38
Graf č. 4 - Důvody ke studiu / kariéra.....	39
Graf č. 5 - Pozice na trhu práce.....	40
Graf č. 6 - Překážky ve studiu.....	41
Graf č. 7 - Úvahy o ukončení studia.....	42
Graf č. 8 - Motivace k pokračování ve studiu.....	43
Graf č. 9 - Cíl studia.....	44
Graf č. 10 - Naplnění záměru studia.....	45

## SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P1: DOTAZNÍK

Dobrý den,

jmenuji se Blanka Vrágová a jsem studentkou 3. ročníku UTB ve Zlíně, obor Andragogika v profilaci na řízení lidských zdrojů v neziskové sféře. Pro svoji bakalářskou práci jsem si vybrala téma "Motivace studentů UTB oboru Andragogika v profilaci na řízení lidských zdrojů v neziskové sféře k dalšímu vzdělávání" a touto cestou prosím o Vaše názory a postoje související s tímto tématem. Tento dotazník je anonymní a slouží pouze k výzkumu praktické části mé bakalářské práce. Děkuji za pravdivé vyplnění tohoto dotazníku. Zakroužkujte 1 správnou odpověď, pokud je u otázky uvedena možnost více odpovědí, označte pořadí priorit, přičemž číslo 1 označuje nejvyšší prioritu).

1. Jaké motivy byly důvodem k Vašemu studiu na vysoké škole?
  - a. osobní
  - b. pracovní
  - c. osobní i pracovní
  - d. nedokážu posoudit
  
2. Co Vás vedlo ke studiu na vysoké škole z hlediska osobních důvodů? *(možnost více odpovědí)*
  - a. osobní rozvoj
  - b. zájem o obor studia
  - c. potřeba sociálního kontaktu
  - d. zvýšení sebevědomí
  - e. vyplnění volného času
  - f. baví mě studovat
  - g. důvodem ke studiu nejsou osobní důvody
  - h. jiná odpověď (uveďte prosím) \_\_\_\_\_
  
3. Jaké jsou hlavní důvody ke studiu na vysoké škole z hlediska kariérního uplatnění? *(možnost více odpovědí)*
  - a. získání vyššího platu
  - b. udržení si stávajícího pracovního místa
  - c. získání vyšší pozice u stávajícího zaměstnavatele
  - d. lepší uplatnění na trhu práce
  - e. začít podnikat
  - f. zvýšení kvalifikace
  - g. je to zákonná podmínka současného zaměstnavatele
  - h. důvodem ke studiu není kariérní uplatnění
  - i. jiná odpověď (uveďte prosím) \_\_\_\_\_
  
4. Jaké je Vaše postavení na trhu práce?
  - a. zaměstnanec
  - b. OSVČ
  - c. na mateřské / rodičovské dovolené
  - d. student/ka
  - e. nezaměstnaný

5. Co je podle Vás hlavní překážkou v průběhu Vašeho studia? (možnost více odpovědí)

- a. nedostatek času
- b. nedostatek financí
- c. časová náročnost studia
- d. strach ze zkoušek / neúspěchu
- e. dojíždění
- f. nemám podporu ve svém okolí
- g. nedostatek / ztráta motivace
- h. zdravotní omezení
- i. jiná překážka (uveďte prosím) \_\_\_\_\_

6. Uvažoval/a jste někdy v průběhu studia o jeho ukončení?

- a. rozhodně ano
- b. spíše ano
- c. spíše ne
- d. rozhodně ne

*Pokud jste u otázky č. 7 zvolili odpověď c nebo d, pokračujte až odpovědí na otázku č.9.*

7. Co bylo důvodem rozhodnutí ve Vašem studiu pokračovat?

- a. podpora rodiny a okolí
- b. pomoc spolužáků se studiem
- c. strach ze ztráty zaměstnání
- d. znovunalezení motivace ke studiu
- e. touha po dosažení cíle studia
- f. jiná odpověď (uveďte prosím) \_\_\_\_\_

8. Co je hlavním cílem Vašeho studia na vysoké škole?

- a. získání diplomu
- b. získání kvalifikace v oboru Andragogika
- c. získání nových přátel
- d. získání vyššího postu v zaměstnání
- e. získání nové práce
- f. získání práce v oboru studia
- g. jiný důvod (uveďte, prosím) \_\_\_\_\_

9. Dosáhli jste záměru Vašeho studia?

- a. rozhodně ano
- b. spíše ano
- c. spíše ne
- d. rozhodně ne