

# **Hodnotové orientace účastníků dalšího vzdělávání a percepce bariér k účasti na dalším vzdělávání**

Bc. Hana Drgová

---

Diplomová práce  
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2020/2021

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE (projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Hana Drgová**  
Osobní číslo: **H190468**  
Studijní program: **N0111A190013 Sociální pedagogika**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
Forma studia: **Kombinovaná**  
Téma práce: **Hodnotové orientace účastníků dalšího vzdělávání a percepce bariér k účasti na dalším vzdělávání**

### Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

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

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.

Forma zpracování diplomové práce: **Tištěná/elektronická**

**Seznam doporučené literatury:**

- DVOŘÁKOVÁ, Miroslava a Michal ŠERÁK, 2016. Andragogika a vzdělávání dospělých: vybrané kapitoly. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 978-80-7308-694-7.
- CHRÁSKA, Miroslav, 2007. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: GRADA Publishing, Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2006. Psychologie smysluplnosti existence: otázky na vrcholu života. Praha: Grada, Psyché (Grada). ISBN 80-247-1370-5.
- PALÁN, Zdeněk, 2002. Lidské zdroje: výkladový slovník. Praha: Academia. ISBN 80-200-0950-7.
- VETEŠKA, Jaroslav a Tereza VACÍNOVÁ, 2011. Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-7452-012-9.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Jan Kalenda, Ph.D.**  
Centrum výzkumu FHS

Datum zadání diplomové práce: **15. ledna 2021**

Termín odevzdání diplomové práce: **23. dubna 2021**

L.S.

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan

**doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**  
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 15. ledna 2021

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové 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 diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou 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 – diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 11.3.2020

<sup>1)</sup> 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 nevydávalečně 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 už nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlášení 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, ušije-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 škodějíciho projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

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

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

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se ve své teoretické rovině zabývá třemi oblastmi. První z nich se zaměřuje na další vzdělávání dospělých, druhá na hodnoty a hodnotové orientace účastníků dalšího vzdělávání a třetí na motivaci a bariéry, které brání účastníkům dalšího vzdělávání v jeho realizaci a účasti na něm. Hlavním cílem empirické části práce je zjištění existence korelace mezi hodnotovými orientacemi účastníků dalšího vzdělávání a percepcí bariér k účasti na něm. Mezi další dílčí cíle je zařazen jednak výzkum motivačních faktorů vedoucích účastníky k dalšímu vzdělávání, analýza hodnotových orientací těchto účastníků a komparace jednotlivých druhů bariér ve vztahu k věkové kategorii účastníků, jejich pohlaví i délce návaznosti na další vzdělávání. Výzkumná část práce je řešena v kvantitativním výzkumném rámci formou strukturovaného dotazníku.

Klíčová slova: bariéry ve vzdělávání, celoživotní vzdělávání, další vzdělávání, hodnoty, hodnotové orientace, motivace

## **ABSTRACT**

The diploma thesis deals with three areas in its theoretical part. The first area focuses on further education of adults, the second on values and value orientations of the further education participants, and the third focuses on motivation and barriers which hinder the further education participants in its realization and their participation. The main goal of the empiric part of this thesis is to find the existence of a correlation between value orientations of the further education participants and perception of barriers affecting the participation. Among other sub-objectives, there is a research of motivation factors that lead the participants to further education, an analysis of value orientations of those participants, and a comparison of individual types of barriers in a relation to participant's age category, their gender, and the length of continuity with further education. The research part of the thesis is based on quantitative research in the form of a structured questionnaire.

Keywords: education barriers, lifelong learning, further education, values, values orientations, motivation

Ráda bych tímto poděkovala vedoucímu diplomové práce, Mgr. Janu Kalendovi, Ph.D., za jeho čas, rady, cenné náměty, konzultace a vstřícnost, kterou mi během psaní práce poskytoval.

Dále děkuji své rodině za jejich podporu nejen během psaní samotné práce, ale také během 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>11</b>
<b>1 CELOŽIVOTNÍ UČENÍ A DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ</b> .....	<b>12</b>
1.1 CELOŽIVOTNÍ UČENÍ .....	13
1.1.1 <i>Rozvoj celoživotního učení</i> .....	14
1.2 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ .....	17
1.2.1 <i>Další profesní vzdělávání</i> .....	18
1.2.2 <i>Formální vzdělávání dospělých</i> .....	19
1.2.3 <i>Specifika vzdělávání dospělých</i> .....	21
1.2.4 <i>Efektivní učení</i> .....	21
1.2.5 <i>Současná situace ve vzdělávání dospělých</i> .....	22
1.2.6 <i>Shrnutí první kapitoly</i> .....	23
<b>2 BARIÉRY A MOTIVACE</b> .....	<b>24</b>
2.1 BARIÉRY .....	25
2.2 MOTIVACE .....	30
2.2.1 <i>Motivace ke vzdělávání</i> .....	31
2.2.2 <i>Struktura motivů účasti na dalším vzdělávání</i> .....	33
2.2.3 <i>Shrnutí druhé kapitoly</i> .....	34
<b>3 HODNOTY A HODNOTOVÉ ORIENTACE</b> .....	<b>36</b>
3.1 HODNOTY .....	37
3.1.1 <i>Funkce a význam hodnot</i> .....	39
3.1.2 <i>Typologie hodnot</i> .....	41
3.1.3 <i>Hodnota vzdělání</i> .....	43
3.2 HODNOTOVÉ ORIENTACE .....	46
3.2.1 <i>Shrnutí třetí kapitoly</i> .....	50
<b>4 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI</b> .....	<b>51</b>
<b>II. PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>52</b>
<b>5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU</b> .....	<b>53</b>
5.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM.....	53
5.2 CÍL VÝZKUMU .....	54
5.3 HYPOTÉZY .....	55
5.4 METODA SBĚRU DAT A VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	57



<b>6</b>	<b>VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ.....</b>	<b>58</b>
<b>7</b>	<b>VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK.....</b>	<b>77</b>
<b>8</b>	<b>BARIÉRY VE VZDĚLÁVÁNÍ ZPŮSOBENÉ OPATŘENÍM V SOUVISLOSTI S PANDEMIÍ COVID-19.....</b>	<b>89</b>
<b>9</b>	<b>SHRNUTÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI .....</b>	<b>92</b>
	<b>DOPORUČENÍ PRO PRAXI .....</b>	<b>96</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>97</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>98</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>102</b>
	<b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>	<b>103</b>
	<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>104</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>105</b>
	<b>PŘÍLOHA 1 – P I: DOTAZNÍK.....</b>	<b>106</b>

## ÚVOD

V posledních desetiletích se v moderních společnostech zdůrazňuje význam a potřeba rozvoje celoživotního vzdělávání.

Celoživotní vzdělávání je dnes totiž považováno za jeden z významných nástrojů dosahujících hlavních cílů Evropské unie, které směřují k vytvoření sjednocené Evropy s vysokou a udržitelnou životní úrovní a vysokou mírou zaměstnanosti, vytvoření společnosti soudržné a inkluzivní, jejíž součástí jsou aktivní občané, kteří se mohou sami individuálně realizovat, například prostřednictvím vzdělávání.

Diplomová práce se ve své teoretické rovině zabývá třemi oblastmi. První z nich je oblast vzdělávání dospělých, především další vzdělávání formální. Druhá se pak zaměří na hodnoty a hodnotové orientace. Obsahem třetí oblasti pak budou motivace a bariéry, které brání účastníkům dalšího vzdělávání v jeho realizaci a účasti na něm. Výzkumná část práce bude řešena v kvantitativním výzkumném rámci formou strukturovaného dotazníku, ve kterém bude vedle několika dichotomických položek využita škála Likertova typu. Výběr respondentů se realizuje formou dostupného výběru.

Hlavním cílem praktické části bude zjištění existence korelace mezi hodnotovými orientacemi účastníků dalšího vzdělávání a percepce bariér vedoucích k účasti či neúčasti na dalším vzdělávání. Mezi další dílčí cíle se zařadí výzkum motivačních faktorů vedoucích účastníky k dalšímu vzdělávání a zároveň komparace hodnotových orientací těchto účastníků. Při řešení bariér budeme vycházet především z práce Patricie Crossové, která vyvinula typologii bariér účasti na vzdělávání dospělých. Rozdělení účastníků dle hodnotových orientací bude inspirováno analýzou Petra Saka.

V hlavní kapitole praktické části budou vyhodnoceny dotazníky a analyzovány výsledky výzkumu. Konkrétně se zaměříme na to, zda uvedené proměnné, které ovlivňují účast dospělých na dalším vzdělávání, jsou zároveň i významnými faktory v rámci ochoty překonávat bariéry v účasti na vzdělávání. Uvedená zjištění představí komplexní pohled na danou problematiku.

Tato studie analyzující vnímané bariéry účastníků dalšího vzdělávání a přinášející empirické poznatky o vývoji bariér ke vzdělávání dospělých může být přínosem pro tuzemskou politiku celoživotního učení, která zdůrazňuje odstraňování bariér k dalšímu vzdělávání jako jednu ze svých programových priorit.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 CELOŽIVOTNÍ UČENÍ A DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Učíme se především vztahům k lidem, hodnotám (to zpravidla nevědomě) a znalostem a dovednostem (těm zčásti vědomě). Učením a vzděláváním rozvíjíme své lidské zdroje. Poznáváme a využíváme své psychické a fyzické vlastnosti, měníme a rozvíjíme své názory a motivy, zdokonalujeme své znalosti a dovednosti, vytváříme a fixujeme své návyky a zkušenosti. Naše osobnost se v průběhu života rozvíjí a vyvíjí se i naše myšlení a chování. Celý tento vývoj vyžaduje učení. Současnost je navíc typická rychlým vývojem. Mění se požadavky na naše výkony i zdroje, mění se kontext našich životů včetně uznávaných hodnot. To, co si osvojíme ve školách, často nestačí tempu doby ani novým výzvám. Proto se stává celoživotní záležitostí nejen učení, ale i vzdělávání (Plamínek, 2014).

Celoživotní učení je významným atributem současných společností, má umožnit, aby se člověk mohl vzdělávat v různých fázích svého života a postupně zvyšovat či měnit svou kvalifikaci podle měnících se požadavků trhu práce a podle nároků každodenního života. Koncept celoživotního učení tak předpokládá, že se část dospělých v rámci tzv. dalšího vzdělávání (tj. po nějaké časové prodlevě po skončení vzdělávání počátečního) bude vracet do různých vzdělávacích institucí či programů (Rabušic, Rabušicová, 2008, s. 47). Všechny možnosti učení, ať už v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému, či mimo ně, jsou chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat kvalifikace a kompetence různými cestami kdykoliv během života (Barták, 2008). Pokud si účastníci chtějí zvýšit svoje dosavadní vzdělání o vzdělávací stupeň a získat o tom platný doklad, musí se vrátit do školních lavic na některé střední škole, na vyšší odborné škole nebo na škole vysoké (Rabušic, Rabušicová, 2008).

O významu, užitečnosti a nutnosti vzdělávání dospělých již dnes nikdo nepochybuje. Málokdo z nás si může dovolit ustrnout ve své kvalifikaci na stejném bodě, v každém povolání se předpokládá nutnost aktualizace znalostí a dovedností. Neustále roste nezbytností stálého, průběžného a nikdy nekončícího vzdělávání jako předpokladu rozvoje a růstu v dynamicky se měnícím prostředí (Palán, 2008).

Vzdělání má zásadní roli v rozvoji znalostí, dovedností, postojů a hodnot, které umožňují lidem přispět k všezahrnující a udržitelné budoucnosti a také z ní těžit. V nastávajících letech bude nezbytné učit se vytvářet jasné a účelné cíle, pracovat s ostatními z různých pohledů, najít nevyužité příležitosti a určit několik řešení velkých problémů.

Vzdělání by mělo mít za cíl více než jen připravit mladé lidi na trh práce, musí také vybavit studenty dovednostmi, které potřebují, aby se stali aktivními, odpovědnými a angažovanými občany (OECD, 2018).

## 1.1 Celoživotní učení

Celoživotní učení je na mezinárodní úrovni chápáno jako soubor všech příležitostí, které jedinec dostává v průběhu svého života. Pojem celoživotní učení se rozumí veškeré účelné formální i neformální činnosti související s učením, které se průběžně realizují s cílem dosáhnout zdokonalení znalostí, dovedností a odborných předpokladů. V ideálním případě představuje nepřetržitý proces, jenž předpokládá komplementaritu a prolínání uvedených forem učení v průběhu celého života. Počáteční i další vzdělávání by mělo vybavovat člověka především dovednostmi a schopnostmi invenčně řešit novodobé problémy, otázku sociální soudržnosti i ekonomiky založené na znalostech, a nemělo by postrádat morální obsah (Veteška a kol., 2011, s. 50).

Koncepce celoživotního vzdělávání a učení je založená na potřebě permanentní kultivace člověka. Poskytuje možnost vzdělávat se v různých stádiích rozvoje jedince v souladu s jeho zájmy, úkoly a potřebami, a to až do úrovně jeho možností, jedná se o propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoliv během života (Palán, 2008). Právě získávání kompetencí by podle Organizace pro bezpečnost a spolupráci v Evropě (OBSE) mělo stát v centru vzdělávacích systémů současnosti. Úkolem vzdělávání je vybavit jeho účastníky dovednostmi potřebnými pro současný svět, mezi které patří například aktivní schopnost reagovat na změny, vyhodnocovat kontext a informace, řešit dilemata a v neposlední řadě schopnost se kontinuálně učit novým informacím a dovednostem (OECD, 2018, s. 5–6).

### 1.1.1 Rozvoj celoživotního učení

Během 2. poloviny 20. století se začíná ve vzdělávací politice vyspělých států objevovat myšlenka celoživotního vzdělávání, která je podporována a prosazována i na mezinárodním poli působením nadnárodních organizací a uskupení, jakými jsou UNESCO, OECD, Rada Evropy aj.

V současnosti cítíme tuto tendenci velmi silně uvnitř Evropské unie, která definuje celoživotní vzdělávání jako jeden z prostředků ke zlepšení ekonomické situace, zvýšení konkurenceschopnosti na světovém trhu a také k pěstování zdravého, kulturního a sociálního prostředí (Vyhnánková, 2007, s. 21).

V roce 2000 vydala Evropská komise „Memorandum o celoživotním učení“ a v návaznosti na to pak v roce 2001 dokument „Učiňme realitou Evropu celoživotního učení“. Memorandum o celoživotním učení zdůrazňuje naléhavost širokého rozvoje celoživotního učení a nabízí k širší diskuzi šest klíčových myšlenek.

Jsou formulovány takto:

- a) Nové základní dovednosti pro všechny, kdy je cílem „zaručit všeobecný a neustálý přístup k učení pro získávání a obnovování dovedností potřebných pro trvalou účast ve společnosti znalostí“.
- b) Více investic do lidských zdrojů s cílem „znatelně zvýšit míru investování do lidských zdrojů a vyjádřit tak prioritu nejvýznamnějšího bohatství Evropy – jejích lidí“.
- c) Inovace vyučování a učení, jejímž cílem je „vyvinout účinné metody vyučování a učení pro celoživotní učení a pro učení v celé šíři života“.
- d) Oceňování učení, což má za cíl „významně zlepšit způsoby pojmání a hodnocení účasti na učení a jeho výsledků, zejména u neformálního a informálního učení“.
- e) Přehodnocení poradenství, jehož cílem je „zajistit, aby se každý mohl snadno dostat ke kvalitním informacím a radám týkajícím se vzdělávacích možností, a to v průběhu celého svého života a v celé Evropě“.
- f) Přiblížení učení domovu, kdy je cílem „poskytovat příležitosti k celoživotnímu učení co nejbliže k učícím se osobám, v jejich obcích, a využívat přitom metod založených na informačních a komunikačních technologiích“ (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 11).

Na Memorandum navazuje dokument Making a European Area of Lifelong Learning a Reality (Making, 2001). Přináší, kromě již výše uvedeného, také vymezení celoživotního učení v jeho hlavních formách (formální, neformální, informální) a principech (role učícího se jedince, význam rovných příležitostí, kvalita a relevance příležitostí vzdělávat se a učit).

Šest priorit, které se v tomto dokumentu zdůrazňují jako určující, navazuje na šest klíčových myšlenek formulovaných v Memorandu o celoživotním učení. Jde o to:

- a) Hledat možnosti uznávání diplomů a certifikátů z jiných institucí formálního sektoru a také uznávat výsledky neformálního vzdělávání a informálního učení.
- b) Rozvíjet informační a poradenskou podporu.
- c) Zvyšovat časové a finanční investice do vzdělávání.
- d) Podporovat komunity, města, regiony i podniky v tom, aby se staly místy, kde se lidé učí.
- e) Rozvíjet základní dovednosti pro všechny občany po celý život.
- f) Podporovat inovativní pedagogické postupy akcentující rozvoj kompetencí, nejen pouze získávání vědomostí, včetně nové role učitelů (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 12).

Koncepce celoživotního vzdělávání prodělala během těchto několika desetiletí svůj vnitřní vývoj. Původní pojetí z 60. a 70. let se zaměřovalo vůbec na samotné zviditelnění a prosazení myšlenky rovného a otevřeného přístupu k výchově a vzdělávání v různých věkových kategoriích. Významné bylo působení státu, který měl zajišťovat propagaci, řízení a také financování vzdělávání z veřejných národních zdrojů. Hlavním poskytovatelem vzdělávání měly být zejména státní školy a školské instituce (Vyhnánková, 2007, s. 22).

Celoživotní vzdělávání je aktuálním tématem i u dalších mezinárodních organizací. Celoživotní vzdělávání je vnímáno jako klíčová investice pro řešení problémů v rychle se měnícím světě. Úspěšné zvládnutí výzev současnosti, jako jsou demografické změny, klimatická krize, zrychlený vývoj moderních technologií, rozvoj dezinformací a populismu a další, se podle UNESCO neobejde bez kontinuálního vzdělávání dospělých ve světle neustále se vyvíjejících informací (UNESCO, 2019, s. 10–12).

Strategie celoživotního učení ČR vznikla ve spolupráci s Národním ústavem odborného vzdělávání a je základním dokumentem pro ostatní průřezové a dílčí koncepce a politiky v této oblasti. Vychází ze znalosti mezinárodních trendů i české situace a jejích specifík (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 19). Představuje ucelený koncept celoživotního učení, který byl schválen vládou ČR, a to usnesením č. 761 ze dne 11. 7. 2007.

Cíle mají směřovat především k podpoře osobního rozvoje a vzdělávání, sociální soudržnosti, aktivního občanství a konkurenceschopnosti obyvatel České republiky. Tato Strategie celoživotního učení je koncepčním dokumentem, který je ucelenou strategií celoživotního učení v oblasti počátečního, všeobecného i odborného vzdělávání, terciárního vzdělávání i dalšího vzdělávání. Klade si za cíl zaštiťovat iniciativy směřující k rozvoji celoživotního učení v ČR v letech 2007–2015 v souladu s cíli Lisabonské strategie EU (vyjádřené také v dokumentu Vzdělávání a odborná příprava 2010). Rovněž zastřešuje celý vzdělávací systém (od základního a středního vzdělávání až po vzdělávání terciární). Neopomíná ani témata související s již rozběhnutou kurikulární reformou, snižování nerovností v přístupu ke vzdělávání a mimoškolním a zájmovým vzděláváním. Hlavní důraz je však kladem zejména na podporu dalšího vzdělávání po vzoru například Dánska a Finska (Veteška a kol., 2011, s. 53).

Na celoživotním vzdělávání a učení je založený i rozvoj lidských zdrojů, který je nutno chápat jako nezbytný předpoklad prosperity společnosti i její sociální stability. V globální společnosti informací a znalostí, propojující zkušenosti jednotlivých států s nadnárodními trendy a vtiskující postupně se rozšiřujícím okruhu zemí stále rozsáhlejší spektrum charakteristik vyspělého světa, poroste nadále význam vzdělávání a rozvoje lidských zdrojů i pro uplatnění a seberealizaci každého jednotlivce, a to nejen pro jeho uplatnění v zaměstnání, ale i pro jeho plné občanské začlenění (Palán, 2008). Vzdělávání plní řadu funkcí ve vztahu k jedinci i ke společnosti. Stále více nabývá na významu vzdělávání jako příprava na profesní život za účelem uplatnění na trhu práce. V průběhu školní docházky (na všech stupních vzdělávací soustavy) jedinec získává znalosti a kompetence potřebné pro začlenění se do pracovního procesu. Osvojuje si hodnoty a postoje, které jsou charakteristické pro danou společnost, jíž je vzdělávací soustava součástí. Vzděláváním jedinec souběžně vrůstá do dané společnosti a dochází k jeho socializaci (Sak, Saková, 2007).



## 1.2 Další vzdělávání

Další vzdělávání se chápe jako komplexní systém institucionálně organizovaných i individuálních vzdělávacích aktivit, které nahrazují, doplňují nebo jinak obohacují počáteční vzdělávání dospělých osob, jež záměrně rozvíjejí znalosti a dovednosti, hodnotové postoje, zájmy jiné osobní a sociální kvality, které jsou potřebné pro plnohodnotnou práci mimo pracovní život (Pavlík a kol., 1999).

Jeho posláním je rozvíjet znalosti a dovednosti, postoje a návyky vyžadované pro výkon určitého povolání. Má přímý vliv na profesní zařazení a uplatnění dospělého jedince, a tím i na jeho ekonomickou aktivitu. Podstatou je vytváření a udržování optimálního souladu mezi reálnou pracovní způsobilostí jednotlivce a nároky na výkon konkrétní profese, tedy stálé přizpůsobování kvalifikace pracovníka kvalifikovanosti práce (Palán, 2008). Znamená mj. obrat k objektivním vzdělávacím potřebám, které jsou definovány státními zájmy a ekonomickou nutností (Beneš, 2014).

V konceptu celoživotního učení je další vzdělávání zatím méně rozvinutou částí. Vzdělávání dospělých na školách, vedoucí k získání formálního stupně vzdělání, je většinou považováno za pokračování počátečního vzdělání. Přestože má toto vzdělávání ve školském systému velmi dlouhou tradici, jeho formy jsou málo flexibilní vůči potřebám dospělých osob – a v důsledku toho není dostatečně využíváno k doplňování kvalifikace v průběhu pracovního života. Další vzdělávání, které se realizuje po ukončení počátečního a které je zaměřeno na profesní rozvoj (další profesní vzdělávání), rekvalifikace či zájmové vzdělávání, trpí četnými systémovými i finančními bariérami (Strategie učení ČR, 2007, s. 45).

Současná česká politika dalšího vzdělávání navazuje na evropské tendence a připojila se k programu EU Vzdělávání 2010, který se pro ni stal určujícím. Od 90. let prošla vývojem od spíše teoretické roviny úvah o potřebnosti a uspořádání systému po dnešní všeobecnou politickou shodu. Zhruba kolem roku 2005 se začínají projevovat i konkrétní praktické kroky směrem k budování systému dalšího vzdělávání. Patří mezi ně přijetí zákona o dalším vzdělávání, příprava národní strategie celoživotního vzdělávání a realizace systémových projektů usilujících o vybudování systémového rámce pro úspěšné fungování segmentu dalšího vzdělávání (Vyhnánková, 2007, s. 83).

Práce z přelomu milénia ukazují na několik zásadních problémů, které je nutno vyřešit, aby se mohlo další vzdělávání v praxi skutečně rozšiřovat.

Věnovat pozornost politice dalšího vzdělávání a systémově ji začlenit do české vzdělávací politiky znamená:

- a) Poukázat na potřebu zabývat se dalším vzděláváním a podporovat jej.
- b) Dát tomu organizační řád, právní rámec a určit odpovědný garanční orgán, který by další vzdělávání politicky zastřešoval.

Věnovat se analytické práci a výzkumu v oblasti rozvoje systému dalšího vzdělávání.

- d) Vytyčit cíle politiky dalšího vzdělávání (Vyhnánková, 2007, s. 77).

V pracovní verzi Strategie celoživotního vzdělávání ČR z ledna 2007 (kap. 3.3.3.3.) existuje přehled 8 opatření v oblasti dalšího vzdělávání, a to:

- a) Stimulovat jednotlivce i zaměstnavatele k rozšíření účasti na dalším vzděláváním a ke zvýšení investic do dalšího vzdělávání, provázat systémovou a programovou složku finanční podpory dalšího vzdělávání.
- b) Zajistit uznávání různých vzdělávacích cest k získání kvalifikace.
- c) Vytvořit podmínky pro sladění nabídky vzdělávání s potřebami trhu práce.
- d) Rozvinout nabídku dalšího vzdělávání podle potřeb klientů a zajistit dostupnost vzdělávacích příležitostí.
- e) Zvýšit úroveň vzdělávání zaměstnanců podniků tak, aby se stalo účinným faktorem posilování konkurenceschopnosti podniků a profesní flexibility zaměstnanců.
- f) Zvýšit kvalitu dalšího vzdělávání.
- g) Rozvinout informační a poradenský systém pro uživatele dalšího vzdělávání.
- h) Vytvořit legislativní rámec dalšího vzdělávání (Vyhnánková, 2007, s. 82).

Mezi decentralizovanými programy byl vyhlášen samostatný program č. 6 – Program na podporu dalšího vzdělávání. Ten je koncipován do tří oblastí: 1. podprogram na podporu rozvoje všech forem vzdělávání seniorů na vysokých školách; 2. podprogram na podporu rozvoje vzdělávání ostatních skupin v rámci celoživotního vzdělávání podle zákona o vysokých školách; 3. podprogram na podporu rozvoje poradenských služeb pro uchazeče v rámci celoživotního vzdělávání podle zákona o vysokých školách (Veteška a kol., 2011, s. 53).

### 1.2.1 Další profesní vzdělávání

Vzdělávání dospělých (jako součást celoživotního vzdělávání a učení) zahrnuje náhradní školní vzdělávání a také další vzdělání, které dále členíme na: další profesní vzdělání, občanské vzdělávání, zájmové vzdělávání a vzdělávání seniorů (Barták, 2008).

Další profesní vzdělávání označuje všechny formy profesního a odborného vzdělávání v průběhu aktivního pracovního života, které se odehrávají po skončení odborného vzdělávání a přípravy na povolání ve formálním vzdělávacím systému a jehož posláním je rozvíjení postojů, znalostí a schopností vyžadovaných pro výkon určitého povolání (Palán, 2002, s. 36). Je poskytováno osobám, které řádně dokončily odborné vzdělávání v průběhu počátečního vzdělávání a zahrnuje kvalifikační vzdělávání, periodická školení a rekvalifikační vzdělávání. Jeho posláním je rozvíjení postojů, znalostí a schopností vyžadovaných pro výkon určitého povolání. Má přímou vazbu na profesní zařazení a uplatnění dospělého, a tím i na jeho ekonomickou aktivitu (Barták, 2008). Je pravděpodobně tou nejstarší, nejpropracovanější a v současné době také z hlediska státu, organizací i jednotlivců nejvíce finančně podporovanou součástí dalšího vzdělávání. Jako jediný segment dalšího vzdělávání je také určitým způsobem legislativně ukotveno, a to v zákoně č. 262/2006 Sb., zákoník práce, který mimo jiné upravuje povinnosti zaměstnavatele i zaměstnance týkající se vzdělávání zaměstnanců v oblasti povinného vzdělávání, zaškolení, zaučení a prohlubování a zvyšování kvalifikace, dále v zákoně 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, a vyhlášce 176/2009 Sb., o akreditacích a rekvalifikacích, které upravují oblast rekvalifikací, a v dalších zákonech a vyhláškách týkajících se už konkrétních povolání (Dvořáková, Šerák, 2016, s. 111).

### **1.2.2 Formální vzdělávání dospělých**

System celoživotního učení zahrnuje dle Memoranda formální, neformální i informální vzdělávání. Vzdělávání dospělých je obecným pojmem pro vzdělávání dospělé populace a zahrnuje buď veškeré vzdělávací aktivity realizované jako řádné školské vzdělávání dospělých, které vede získání stupně vzdělání a formálního certifikátu, nebo jako další vzdělávání (Palán 2008).

Formální vzdělávání představuje cílevědomý, řízený proces směřující k rozvoji poznání a budoucímu praktickému uplatnění poznání v sociálních a pracovních vztazích. Jde o působení záměrné, uvědomělé, plánovité, řízené, pedagogickou teorií zprostředkované, dlouhodobé a systematické. Realizuje se ve vzdělávacích institucích, jejichž funkce, cíl, obsah, prostředky a způsob hodnocení jsou definovány a legislativně vymezeny (Barták, 2008).

Vzdělávání dospělých se uskutečňuje jako řádné školské vzdělávání dospělých, což je příležitostí pro dospělé získat v náhradním cyklu takový druh a stupeň vzdělání, kterého se běžně nabývá v mládí, v průběhu tzv. počátečního vzdělávání. Řádné školské vzdělávání dospělých je nazýváno také jako „druhá vzdělávací cesta“ a realizuje se zpravidla distančním nebo kombinovaným vzděláváním. Dále se vzdělávání dospělých uskutečňuje jako další vzdělávání, což je vzdělávacím procesem zaměřeným na poskytování vzdělávání po absolvování určitého školského vzdělávacího stupně. Je členěno na další profesní vzdělávání, občanské vzdělávání a zájmové vzdělávání (Palán, 2008).

Formální vzdělávání je realizováno ve vzdělávacích institucích, zpravidla ve školách. Jeho funkce, cíle, obsahy, organizační formy a způsoby hodnocení jsou vymezeny právními předpisy. Zahrnuje získávání na sebe zpravidla navazujících stupňů vzdělání (základního vzdělání, středního vzdělání, středního vzdělání s výučním listem, středního vzdělání s maturitní zkouškou, vyššího odborného vzdělání v konzervatoři, vyššího odborného vzdělávání, vysokoškolského vzdělání), jejichž absolvování je potvrzováno příslušným osvědčením – vysvědčením, diplomem apod. (Strategie učení ČR, 2007, s. 8). Ve formálních vzdělávacích kurzech konaných ve vzdělávacích zařízeních se používají metody jako přednášky, diskuze, metoda objevování, případová studie, hraní rolí, simulaci, skupinová cvičení, teambuilding, distanční vzdělávání, učení se hrou a semináře. Mohou také zahrnovat vzdělávání za účelem osobního rozvoje, jako například neurolingvistické programování (Amstrong, 2002).

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

### 1.2.3 Specifika vzdělávání dospělých

Malcolm S. Knowles (1990), který je považován za průkopníka vzdělávání dospělých, představuje šest oblastí, v nichž vidí specifika vzdělávání dospělých oproti vzdělávání dětí. Např.:

- a) Učící se dospělý potřebuje mít náhled na edukační situaci, chce mít jasno ohledně účelu, cíle i prostředků vzdělávacího procesu, do něž má vstoupit.
- b) Vykazuje větší potřebu a míru autonomie a sebeřízení.
- c) Přichází do edukačního procesu s množstvím zkušeností a myšlenkových komplexů, které tvoří základ pro další vzdělávací činnosti.
- d) Je mnohem ochotnější se učit, pokud jsou výstupy edukačních procesů prakticky propojitelné s reálným životem a pokud edukační výstupy odpovídají jeho potřebám. Potřebuje vědět, k čemu mu učení bude, čeho může dosáhnout, jaké efekty to přinese. Vyžaduje průkaznost spojení mezi vlastními potřebami, potřebami své organizace a cílem, obsahem a výsledkem kurzu, resp. jeho přínosy pro něj i pro organizaci.
- e) Preferuje kontextualizované, na konkrétní situaci zaměřené učení.
- f) Jeho motivace je vnitřní – dospělý chápe účelnost vzdělávání (Knowles, 2005).

Na základě svých životních a pracovních zkušeností bude přijímat poznatky diferencovaněji a kritičtěji, s ohledem na své potřeby, tužby a aspirace. Do vzdělávacího procesu vstupuje převážně dobrovolně, lze tedy předpokládat jistou studijní motivaci a zájem na dalším rozvoji. Dospělý účastník se také vyznačuje určitou úrovní sociální zralosti, vyrovnanosti, ustáleným životním způsobem, systémem hodnot, smyslem pro reálné cíle a pro praktický život (Barták, 2008).

### 1.2.4 Efektivní učení

Pro efektivní učení je důležitá i motivace, která bývá často úzce spojena se sociálními faktory. Při vyučování dospělých je jedním z hlavních motivačních faktorů rozvíjení důvěry ve vlastní schopnosti. Pokud totiž lidé věří, že jsou schopni něco se naučit, jsou ochotni investovat do studia právě tolik času a úsilí, kolik je ho pro úspěch třeba. Když si naopak myslí, že na učení „nemají hlavu“ nebo že určitou práci nezvládnou, vyvinou potřebné úsilí s menší pravděpodobností (Hayes, 2003). Jedinci musí být motivováni se učit. Měli by si být vědomi toho, že současnou úroveň jejich znalostí, dovedností, schopností nebo jejich současné postoje či chování je třeba zlepšit, aby byli schopni vykonávat svou práci ke své vlastní spokojenosti i ke spokojenosti jiných. Musejí mít tedy jasnou představu o tom, jak

by se v tomto případě měli chovat. Vzdělávající se osoby také musejí mít pocit uspokojení ze svého vzdělávání. Jestliže učení uspokojuje jednu nebo více jejich potřeb, jsou schopny se učit i za nejobtížnějších podmínek. A naopak: i nejlepší vzdělávací systémy mohou selhat, jestliže je vzdělávané osoby nebudou považovat za užitečné (Amstrong, 2002).

Amstrong (2002) proto dále vymezuje tyto podmínky pro efektivní učení:

- a) Učící se osoba je motivována k učení. Může to být vnitřní motivace nebo motivace jako výsledek povzbuzování a stimulování jinou osobou.
- b) Kultura organizace podněcuje a podporuje učení. Pojetí učící se organizace může být poněkud mlhavé, ale přinejmenším zdůrazňuje, že by cílem organizace mělo být vytvářet kulturu a procesy podněcující učení.
- c) Učící se osobě se dostane rady, povzbuzení, podpory a zpětné vazby. Pro všechny učící se osoby, dokonce i ty, které jsou významně vnitřně motivované, bude prospěšné, bude-li jim poskytnuta pomoc při definování a uspokojování jejich potřeb se učit.
- d) Učení se zlepší, když se poučíme z teorie učení. Znamená to věnovat pozornost pojetím křivek učení.
- e) Učení bude nejefektivnější, bude-li uspokojovat potřeby učící se osoby. Lidé jsou schopni se učit v mnoha různých situacích, jestliže očekávají, že to uspokojí jejich potřeby úspěchu, růstu a zaměstnatelnosti (Amstrong, 2002).

### 1.2.5 Současná situace ve vzdělávání dospělých

Současná situace ve vzdělávání dospělých se dá dle Beneše (2014) charakterizovat takto:

Vzdělávání dospělých se stalo součástí personální politiky v organizacích. Výrazně se posouvá těžiště vzdělávání dospělých od zájmového a všeobecného ke vzdělávání zaměřenému na získávání profesních kvalifikací a kompetencí.

Učení je pro část obyvatelstva součástí konzumního způsobu života, například pro technokraticky zaměřené jedince plánující důsledně vlastní profesní kariéru, nebo naopak součástí kultivace životního stylu, například v akcích zaměřených na spiritualitu, spontaneitu a sebepoznání.

Tyto změny jsou důsledkem nejenom společenského vývoje čili měnících se nároků na lidi, ale i změn ve vzdělanostní úrovni a hodnotovém zaměření současného člověka. Vzdělávání dospělých musí tedy reagovat nejenom na společenské změny, stejně tak (možná i zásadněji) se mění i potenciální účastník. Lidé jsou náročnější, kritičtější, vzdělanější a vybíravější (Beneš, 2014, s. 36).

V České republice se obecně věří, že naše populace vykazuje tradičně vysokou vzdělanost podloženou dostatečnými znalostmi a dovednostmi. Toto přesvědčení je téměř českým národním stereotypem a bývá také zdrojem jistého sebevědomí a národní hrdosti. I jeden z posledních programových dokumentů z produkce Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR říká, že „v současnosti je naše pracovní síla ceněná především pro svou kvalifikaci, zručnost, preciznost a schopnost pružně reagovat v nenadálých situacích“ (Strategie učení ČR, 2007, s. 5).

### 1.2.6 Shrnutí první kapitoly

V první kapitole je poukázáno na nezbytnost celoživotního učení, kterým rozvíjíme své názory a motivy, zdokonalujeme své znalosti i dovednosti a vytváříme a fixujeme své návyky a zkušenosti. Požadavek, aby se člověk vzdělával po celý svůj život, pro nás není nový. Stačí připomenout návrhy J. A. Komenského, které se týkají vzdělávání uskutečňovaného v etapách pokrývajících celý lidský život. V průběhu vývoje společnosti se však proměňovaly důvody, proč by se měl člověk permanentně vzdělávat, a měnila se také očekávání, která jedinec a společnost do celoživotního učení vkládali (Strategie učení ČR, 2007). Průběžné a nikdy nekončící vzdělávání je však nezbytným předpokladem rozvoje a růstu v dynamicky se měnícím prostředí.

Práce se zabývá účastníky dalšího vzdělávání, proto je v rámci této kapitoly naznačen vývoj koncepce celoživotního vzdělávání v kontextu s mezinárodními dokumenty, ze kterých lze usoudit, že nejen u nás, ale i v jiných zemích je problematice vzdělávání věnována patřičná pozornost. Druhá část první kapitoly zahrnuje oblast dalšího vzdělávání, neboť další vzdělávání znamená obrat k objektivním vzdělávacím potřebám, které jsou definovány státními zájmy i ekonomickou nutností. Dalšími oblastmi, které jsou v této kapitole zmiňovány, jsou další profesní vzdělávání, formální vzdělávání dospělých, specifika ve vzdělávání dospělých, současná situace ve vzdělávání dospělých.

V neposlední řadě také pohled na efektivní učení, pro něž je důležitá především motivace. Motivace a bariéry ve vzdělávání proto budou předmětem následující teoretické části práce.

## 2 BARIÉRY A MOTIVACE

S ohledem na demografické a strukturální změny společnosti je do jisté míry vyvíjen tlak na systém vzdělávání dospělých. Díky rozvoji digitalizace a nových technologií, globalizaci a stárnutí obyvatelstva se neustále mění množství i kvalita volných pracovních míst a poptávka po dovednostech, které jsou na tato místa potřeba. Aby bylo možné využít výhod těchto změn, měly by být systémy rozvoje dovedností připraveny na budoucnost, tj. být připraveny na podporu lidí při učení a udržování relevantních dovedností, které jsou potřebné v měnícím se pracovním prostředí. Dnes (stejně jako v minulosti) však zůstává vzdělávání dospělých „slabým článkem“ v agendě celoživotního učení. V mnoha zemích systémy vzdělávání postrádají soustředěnou pozornost i zdroje, což není v souladu s jejich připraveností řešit budoucí výzvy v oblasti dovedností (OECD, 2021).

Stejně jako v mnoha jiných oborech, tak i v oblasti dalšího vzdělávání existuje řada otazníků, problémů a obtížných situací, které vyžadují řešení. Z hlediska oblasti vzdělávání dospělých, resp. na poli dalšího vzdělávání, nám vyvstávají základní okruhy problémů. Jde především o problematiku motivace jedinců k dalšímu vzdělávání, dostupnost vzdělávacích aktivit, politiku a legislativu, systém a zdroje financování a kvalitu a certifikaci. Jedná se o stěžejní problém, který s větší či menší úspěšností řeší většina států Evropské unie (Palán, 2008).

Hlavními důvody, které vedou k demotivaci lidí pro další vzdělávání, jsou především: přetrvávající nízká prestiž vzdělávání způsobená stále žijícím duchem „předlistopadové éry“ a tehdejší tendencí k určitému „rovnostářství“; dále je to nízké ohodnocení výše kvalifikovaných pracovníků, kdy zdejší systém zpravidla příliš nezvýhodňuje dosažení vyššího stupně vzdělávání; nízká podpora vzdělávání ze strany firem, která je často spojená s pocitem ohrožení a obav z kvalifikovaných pracovníků; neznalost efektů vzdělávání ze strany firem, které kolikrát nechtějí investovat do vzdělávání svých zaměstnanců, když mají pocit, že mohou z úřadu práce přijmout dostatek jiných pracovníků; obavy z vyšší fluktuace, kdy panuje obava o to, že po dosažení vzdělání zaměstnanci půjdou za jinou prací, a mnoho dalších demotivačních faktorů (Palán, 2008).



Dalším klíčovým problémem je také nejasná politika v dalším vzdělávání, rezonující v neexistenci jakéhokoli systémového právního rámce. Rovněž kompetence v dalším vzdělávání nejsou příliš ujasněny, a to ani v legislativních aktech není oblast dalšího vzdělávání jednoznačně určena, dělí se o ni zejména Ministerstvo práce a sociálních věcí spolu s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy.

De facto jedinými zákony přímo souvisejícími s oborem vzdělávání dospělých jsou:

- a) Zákon č. 179/2006 Sb., o uznávání a ověřování výsledků dalšího vzdělávání, který upravuje oblast uznávání tzv. dílčích a úplných kvalifikací, tedy kvalifikací, které nebyly získány ve formálním školském systému.
- b) Zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, který upravuje především oblast rekvalifikací a obecně aktivní politiky zaměstnanosti včetně poradenství v oblasti nezaměstnanosti.
- c) Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách, který upravuje vysokoškolské studium, a to i ve formě kombinované či distanční, a také uvádí pojem „celoživotní vzdělávání“ ve smyslu vzdělávacích programů, které vysoké školy poskytují, ale které nevedou k získání vysokoškolského titulu (Palán, 2008).

## 2.1 Bariéry

Co se týče bariér ve formálním vzdělávání, lze dle Rabušice a Rabušicové (2008) hovořit o dvou kategoriích bariér. Jde o bariéry vnitřní – osobnostní, jimiž jsou například akceptace zažitého tradičního modelu vzdělávání (vzdělávat by se měli pouze mladí lidé), vlastní přesvědčení o dostatečnosti znalostí a dovedností pro výkon profese, malý zájem o osobní rozvoj cestou formálního vzdělávání a také demotivující zkušenosti ze školy (ve škole se mi nedařilo). Z hlediska vnějších situačních bariér jde například o nedostatek vnějších impulzů ke vzdělávací aktivitě: není nutné studovat pro zlepšení pozice v zaměstnání, pro udržení zaměstnání ani pro získání zaměstnání (Rabušic, Rabušicová, 2008, s. 105).

Oblast dalšího vzdělávání a jeho bariéry definoval také Barták (2008), který je rozdělil následovně: bariéry percepční, bariéry kultury, bariéry pracovního prostředí, emoční bariéry a intelektuální a výrazové bariéry.

Percepční bariéry jsou takové, které dospělému brání jasně vnímat podstatu problému, může jít o špatné vymezení problému, kdy má člověk problém identifikovat potřebné informace k jeho řešení.

Bariéry kultury jsou takové, kdy se jedinec ztotožňuje s většinovým názorem společnosti. Přizpůsobuje se obecně uznávanému modelu chování, na základě něhož pak formuluje své názory, v podstatě se ztotožňuje s názorem společnosti. Jedním z takovýchto postojů společnosti, které mohou vytvořit bariéru kultury, je například názor, že ve vyšším věku už nikdo nestuduje nebo že i přes své vzdělání člověk nenajde odpovídající uplatnění.

Další bariérou je bariéra pracovního prostředí. Vzniká prostřednictvím pracovního kolektivu, který svým negativním postojem ke vzdělávání může utvářet bariéru například tím, že zde vytváří atmosféru strachu ze všeho nového, jsou tu vědomě přehlíženy jakékoliv příležitosti a kvality, na pracovišti vládne neochota ke spolupráci, intelektuální omezenost a nedůvěra.

Emoční bariéra představující strach ze selhání a obavu z toho, že člověk nedokáže ve vzdělání uspět, má svůj původ v nízkém sebevědomí a může pramenit z dětství. Tento druh bariéry může zcela ochromit svobodný přístup jedince ke konání a myšlení.

Poslední bariérou je intelektuální a výrazová bariéra, jež tvoří nedostatečný intelektuální potenciál vzdělávaných. Člověk je limitován přesvědčeními, která získává během svého života, a má díky nim odlišný názor na informace, kterých se mu studiem dostává. S tím souvisí ustálený vzorec myšlení, který je velmi úzce zaměřen a brání otevřenějšímu postoji k jiným řešením (Barták, 2008, s. 18–20).

Celkem detailně podchytil důvody neúčasti na dalším vzdělávání i Beneš (2014). Dle něj se jedná především o následující důvody:

- a) Osoby s nízkou mobilitou statusu, tedy bez velké naděje na sociální vzestup, ale i s relativní spokojeností s vykonávaným zaměstnáním, nevidí perspektivu změny, a tím pádem ani nutnost se v profesní oblasti vzdělávat. Jedná se většinou o starší lidi, kteří ovšem potenciálně mohou najít zájem na volnočasovém vzdělávání.
- b) Prakticky orientovaní lidé, většinou bez velkého vzdělanostního zázemí, nemají zájem na dle nich „teoreticky“ zaměřených kurzech.
- c) Zastánci autodidaktiky a sebeřízeného učení nemají důvěru v organizované vzdělávání, ale spoléhají na vlastní schopnosti.
- d) Osoby, které mají strach ze selhání a které se nechtějí v kurzech zesměšnit.
- e) Lidé teprve hledající vlastní cestu.
- f) Sociálně znevýhodněné skupiny, například jedinci, kteří nemají zájem z důvodů souvisejících s konkrétní životní situací (věk, nedostatek financí), nebo osoby, které

by se vzdělávat chtěly, ale z různých důvodů nemají možnost nebo byly v předchozím vzdělávání demotivovány a mají vnitřní blokádu, a v poslední řadě lidé, kteří jakékoliv vzdělání odmítají nebo neuznávají jakýkoliv tlak společnosti. Celkově ve své studii popsal, že se jedná především o osoby většinou s nižším vzděláním, nižším sociálním statusem a s povoláním, které člověka k dalšímu vzdělávání nenutí. Svou roli v neúčasti hraje i věk (Beneš, 2014, s. 107).

V rámci Programu celoživotního učení, díky projektu programu Grundtvig, vznikla také publikace BADED – Bariéry ve vzdělávání dospělých, kde jsou podrobně zjišťovány tyto bariéry a také strategie k překonávání těchto bariér. Primárním výstupem tohoto projektu je seznam a popis bariér, které udávali lidé ze sociálně, hospodářsky a zeměpisně znevýhodněných zázemí. Tyto bariéry se v tomto projektu dělí na externí a interní.

Mezi externí bariéry zde patří např. nedostatek finančních prostředků, který ovšem v tomto výzkumu souvisel se skutečností, že téměř všichni respondenti byli v době průzkumu nezaměstnaní, a tudíž neměli na další vzdělávání dostatek peněz. Mezi další z bariér se řadil nedostatek času, který uváděly jako jeden z hlavních důvodů především ženy. Ženy buď považovaly rodinu a rodinné povinnosti za prioritu, nebo také uváděly nedostatek pracovních příležitostí na částečný úvazek, který by jim umožnil kombinovat práci, další vzdělání a péči o rodinu. Další z externích bariér jsou zde zmiňovány například: omezená nebo neatraktivní nabídka vzdělávacích aktivit či špatné zkušenosti s předešlým vzděláváním. Respondenti s nižším stupněm vzdělání uvádějí jako bariéru také nedostatek informací o kurzech a možnostech vzdělávání (nevědí, kde mohou najít informace, mají problém vybrat si obor, který by chtěli). Dalšími externími bariérami uváděnými v tomto výzkumu jsou rodinné problémy (starost a péče o starší rodiče), nedostatečná praktická podpora (jak ze strany rodiny, tak i ze strany zaměstnavatelů) a také snížená dostupnost dalšího vzdělávání, kdy účastníci žijí v lokalitách obtížně dostupných nebo příliš vzdálených od místa vzdělání. Většině účastníků výzkumu také příliš nevyhovují požadavky formálního studia a jeho struktura.

K interním bariérám zde řadí například rezignaci, kdy účastníci mají pocit, že se jim ve vzdělávání příliš nedaří, a nemohou se vzchopit, proto raději další vzdělávání ukončují nebo do něj ani nevstupují; rodinné nebo zdravotní problémy, kdy vzdělání i z objektivního hlediska přestává být prioritou, je třeba nejdříve vyřešit obtížnou situaci; stereotypní myšlení, v rámci něhož se objevuje názor, že studovat by měli pouze mladí lidé nebo studium vnímají výhradně jako prostředek pro to, najít si zaměstnání, a ne jako příležitost a způsob ke zlepšení svých znalostí a dovedností a pro svůj osobní růst. Dalšími interními bariérami jsou nedostatečná vůle, lenost, strach nebo jiné priority, kdy mezi vyšší priority, než další vzdělávání, řadí respondenti nejčastěji péči o rodinu, trávení času s přáteli, hledání práce aj. (Bártlová, 2008).

Bariéry v přístupu dospělých ke vzdělávání a učení začaly být zkoumány systematictěji už v sedmdesátých letech ve Spojených státech amerických. Jednou z nejznámějších, ke které bude přihlíženo i v praktické části této práce a ze které vychází i šetření prováděná v posledních letech v ČR, je typologie uváděná Crossovou (1981, s. 98–99), v níž jsou rozlišeny tři typy bariér, a to bariéry situační, osobnostní a institucionální.

- a) Situační bariéry zahrnují objektivní podmínky jedince, které se podílejí na znemožnění účasti na dalším vzdělávání. Vyplývají z jeho momentální situace. Jedná se například o pocitovaný nedostatek času nebo kolizi s jinými závazky (například rodinnými, kdy účastníka dalšího vzdělávání může omezovat nedostatek času kvůli starosti o jiné rodinné příslušníky). Mezi situační bariéry jsou zařazeny kromě rodinných povinností také etnické překážky nebo zdravotní bariéry, kvůli kterým nemůže jedinec zahájit nebo dokončit studium. Celý proces vzdělání tím může být ztížen, nebo dokonce úplně znemožněn. Jednou ze situačních bariér může být i nedostatek finančních zdrojů pro individuální vzdělávání, který je specifický především pro mladé lidi. Tito ve svém věku ještě nemají našetřeny vlastní finanční prostředky a jsou ekonomicky závislí na podpoře své rodiny. Finanční náklady většinou spočívají v dojíždění ze vzdáleného místa bydliště nebo náklady za ubytování na vysokoškolských kolejích či s platbou učebnic. Rabušic a Rabušicová (2008) zase poukazují na to, že u ekonomicky aktivní věkové skupiny 20 až 29 let včetně studentů se jako situační bariéra nejčastěji objevuje nedostatek času.

- b) Osobnostní bariéry, které se také nazývají dispoziční, jsou spojeny s postoji jedinců ke vzdělávacím aktivitám a reprezentují jejich subjektivní překážky ve vzdělávání. Jsou zde zahrnuty například špatné zkušenosti s předchozím vzděláním, nedostatečný zájem o osobní rozvoj v rámci formálního vzdělávání, přesvědčení o tom, že se vzdělávat již nepotřebují, dále zažitý tradiční model formálního vzdělávání spočívající v přesvědčení, že studovat by měli pouze mladí lidé. S tímto se pojí také nedostatek sebevědomí, kdy by si každý člověk měl uvědomit své možnosti a schopnosti a umět je zhodnotit, aby dokázal správně reflektovat, v jakých životních situacích dokáže obstát. Sebevědomí ovlivňují faktory jak pozitivní, tak i negativní. Jedná se o náhled na svět, stanovení cílů, úspěšnost i asertivitu (Rabušic, Rabušicová, 2008). Mezi další důležité osobnostní bariéry lze zařadit také nedostatek motivace, kdy čím hlubší je jedincova motivace, tím lépe dokáže překonávat překážky. Dospělí jsou motivováni především tehdy, když cítí potřebu získat nové znalosti nebo dovednosti. Je však důležité si uvědomit, že také nadměrná motivace, která je způsobená uvědoměním si důležitosti nějakého úkolu či situace, může u jedince vyvolat vysoké psychické, vnitřní napětí, jež naruší jeho psychiku a sníží tak jeho výkon. Tedy nedostatečná motivace, ale také nadměrná může být škodlivá (Bedrnová, Nový, 2002, s. 258).
- c) Pro institucionální bariéry je typické, že nejčastěji představují překážky na straně nabídky vzdělávání. Tyto překážky negativně ovlivňují vzdělávání i jeho průběh. Může se jednat o nedostatek informací způsobený špatnou komunikací mezi vzděláným, vzdělávajícím či institucí, což znesnadňuje samotný průběh vzdělávání. Radíme sem i nedostatek vzdělávacích možností nebo nedostatečné množství vzdělávacích programů, které by byly pro vzdělaného dostupné a vhodné (Rabušic, Rabušicová, 2008, s. 105).

Opět lze shrnout, že shora uvedené bariéry jsou poměrně stabilní v čase – například v šetřeních realizovaných v České republice jako překážky v přístupu k dalšímu vzdělávání lidé nejčastěji uváděli nedostatek finančních prostředků, pracovní zaneprázdněnost, nedostatek času, ale také i přesvědčení, že daný člověk další vzdělání nepotřebuje (Dvořáková, Šerák, 2016, s. 124).

Existují také hlavní skupiny dospělých, u nichž je přístup ke vzdělávání výrazně ztížený. Dle Žáčkové to jsou nejčastěji: nezaměstnaní, lidé s nízkým vzděláním a pracující v méně náročných profesích, rodiče na mateřské a rodičovské dovolené, dospělí nad 50 let a podnikatelé (Žáčková, 2010).

Řešení situačních, institucionálních a osobnostních bariér, které jsou pro mnoho účastníků dalšího vzdělávání nepřekonatelné, je velmi složitým a náročným úkolem. Tuzemská politika celoživotního učení proto zdůrazňuje odstraňování těchto bariér jako jednu ze svých programových priorit. Dle UNESCO (2019) by se proto tvůrci těchto politik měli zaměřit na klíčové oblasti, mezi něž patří např. potřeba pěstovat informovanost občanů o tom, jakou roli může další vzdělávání hrát při zlepšování jejich osobního i pracovního života. Druhou oblastí je implementace řádných finančních zdrojů na pomoc těm, kteří si nemohou další vzdělávání dovolit právě z důvodu nedostatku financí. Třetí oblastí je výraznější podpora ze strany zaměstnavatelů vůči svým zaměstnancům, kteří se dále vzdělávají a zvyšují si svou kvalifikaci.

## 2.2 Motivace

Lidé mají různé potřeby, stanovují si různé cíle, aby tyto své potřeby uspokojili, podnikají nejrůznější kroky směřující ke splnění těchto cílů.

Co se týče motivace, ukázaly se zřetelné rozdíly mezi formálním a neformálním sektorem. Zatímco neformální vzdělávání je motivováno především mimopracovními důvody, pro účast na formálním vzdělávání je prvořadá pracovní motivace. K pracovní motivaci lze dojít dvěma cestami. V prvním případě lidé motivují sami sebe tím, že hledají, nalézají a vykonávají práci (nebo je jim přidělena práce), která uspokojuje jejich potřeby nebo alespoň vede k tomu, že od ní očekávají splnění svých cílů. Ve druhém případě mohou být lidé motivováni managementem prostřednictvím takových metod, jakými jsou odměňování, pracovní povýšení, pochvala atd. Dobře motivovaní lidé jsou lidé s jasně definovanými cíli, kteří podnikají kroky, od nichž očekávají, že povedou k dosažení těchto cílů. Takoví lidé mohou být motivováni sami od sebe, a pokud to znamená, že jdou správným směrem, aby dosáhli toho, čeho dosáhnout chtějí, pak je to nejlepší forma motivace. Vnější motivátory sice mohou mít bezprostřední a výrazný účinek, ale nemusejí nutně působit dlouhodobě. Vnitřní motivátory, které se týkají kvality pracovního života, budou mít asi hlubší a dlouhodobější účinek, protože jsou součástí jedince, a nikoliv vnucené z vnějšku.

Motivace je možná pouze tehdy, pokud mezi výkonem a výsledkem existuje jasně vnímatelný a použitelný vztah a pokud je výsledek považován za nástroj uspokojení potřeb. To také vysvětluje, proč vnitřní motivace vyplývající z práce samotné může být silnější než vnější motivace; výsledky vnitřní motivace jsou více pod kontrolou jedince, který se může více spolehnout na své dosavadní zkušenosti při odhadování toho, v jaké míře může pomocí svého chování získat pozitivní a výhodné výsledky (Armstrong, 2002).

Motivace jakožto jedna ze složek psychické regulace činnosti zajišťuje fungování učení, aktivizuje kognitivní a motorické systémy k dosahování určitých cílů, tj. podněcuje k chování, které umožňuje dynamický růst osobnosti a její vnitřní rovnováhy. Směřuje tedy k udržování a obnovování určitého optimálního vnitřního stavu spokojenosti, který vyjadřuje interindividuálně odlišné vnitřní a vnější podmínky této spokojenosti. Porozumět chování druhého člověka znamená identifikovat motivy tohoto chování, a protože ty souvisejí se světem lidských hodnot, znamená to i porozumění hodnotové orientaci osobnosti (Nakonečný, 1996, s. 14–16).

### 2.2.1 Motivace ke vzdělávání

Z hlediska efektivity vzdělávání dospělých se mnohdy považuje za rozhodující faktor úspěšného vzdělávání síla a zaměření motivů účastníka. Účast na dalším vzdělávání je také ovlivňována těmito faktory: společenské klima a společenský rámec ve vztahu k učení, epochální témata a výzvy, okolí a vztahy, životní situace a osobnostní charakteristika (Beneš, 2014, s. 82).

Motivaci ve vztahu ke vzdělávání můžeme rozdělit na vnitřní a vnější, i když většinou na člověka působí celý komplex motivů, který se vyvíjí a mění a který se nedá jednoznačně hierarchizovat. Motivory nejsou jednou provždy dané. Motivory k učení se začínají vyvíjet již v rané socializaci a jsou výsledkem učení a zkušenosti s učením. Právě zkušenosti s učením ve škole mohou mnohé potenciální účastníky vzdělávání dospělých odradit. Motivory vždy mají také sociální zázemí, motivace lidí z různých sociálních vrstev není stejná. Rozhodující je vždy fakt, zda učení dospělých probíhá za účelem uspokojení poznávacích zájmů, nebo v důsledku potřeby řešit konkrétní problémy (Beneš, 2014, s. 83).

Důležité je vyjasnit si důvody, které vedou dospělého k učení. To je naprosto nutné, zejména to pomáhá při překonávání eventuálních obtížných úseků učiva vedoucím k cíli učení (Mužík, 2005, s. 9). Nejlepší motivací bývá motivace vlastní neboli vnitřní. Tento druh motivace, nazývaný jinak jako motivace intrinsická, vychází z vnitřních pohnutek člověka (vlastní zájmy, uspokojení potřeb, radost z práce, učení). Vlastní motivace bývá tou nejlepší motivací. Za vnitřní motivaci je také považována potřeba dospělého uspět ve vzdělávání nebo v práci. Vychází ze samotného člověka, proto má velkou hodnotu, je součástí člověka a má dlouhodobý charakter (Nakonečný, 1992). Do oblasti vnitřní motivace jedince spadá přirozená touha po poznání, po dosažení jeho daných cílů. Člověk má přirozenou potřebu dokázat, co vše je schopen zvládnout vlastní pílí (Hayes, 2013).

Také Smékal (1989, s. 176) za nejvýznamnější vnitřní motivační činitele motivů k dalšímu vzdělávání považuje například potřeby, které jsou základním zdrojem motivace a nutí nás k provedení určité činnosti, aby byla daná potřeba uspokojena. Cíle a hodnotovou orientaci, kdy cíl představuje obsah činnosti, která vyjadřuje, co přesně máme udělat. Hodnotová orientace zase představuje to, co pro nás má nějaký smysl, o čem jsme přesvědčeni, že je pro nás nepostradatelné a důležité. Postoje a názory, kdy díky postoji víme, jak máme reagovat na motivační podněty, a rozhodujeme se, zda jej zrealizujeme, či nikoliv. Zásady a ideály, přičemž ideály zastupují naše hodnoty, kterých chceme dosáhnout. Zásady zase usměrňují naše chování (Gajdošíková, 2014, s. 23).

Vnější motivace, motivace extrinsická, je dána vnějším okolím. Člověka může ke vzdělávání povzbuzovat například jeho nadřizený. Vnější motivem mohou být odměny, pochvala, povýšení, ale i trest. Vnější motivace má bezprostřední, výrazný účinek krátkodobějšího charakteru (Nakonečný, 1992). Dle Smékala (1989, s. 176) jsou za nejvýznamnější vnější motivační činitele považovány všechny události a okolní podněty, které nás v motivačním procesu ovlivňují. Na každého z nás tyto činitele působí různou intenzitou a silou. Záleží tak na konkrétní osobě, do jaké míry se těmito činiteli nechá ovlivnit (Gajdošíková, 2014, s. 23).



Dle Saka, Sakové (2007) lze motivaci lidí ke vzdělávání zařadit do těchto skupin:

- a) Vzdělávání není prostředkem k něčemu, ale samo je cílem (vlastní vzdělávací aktivita uspokojuje).
- b) Vzdělávání není cílem, ale prostředkem, avšak k odlišným cílům.
- c) Cíl je směřován k vlastní osobnosti (udržení a rozvoj rozumových schopností pro poznání sebe samého, chci být vzdělaný).
- d) Cíl je zaměřen k nějakému společenskému atributu ideového zaměření (pro orientaci ve vědě a kultuře je nutné se stále vzdělávat, vstup do EU klade nové požadavky na vzdělávání).
- e) Vzdělávání je zaměřeno k nějakému pragmatickému cíli (existenční: musím mít doklad o vzdělání – diplom, certifikát; profesní: abych mohl/a vykonávat svou profesi, musím se stále vzdělávat, pro uplatnění na trhu práce je nezbytné se stále vzdělávat).

### 2.2.2 Struktura motivů účasti na dalším vzdělávání

Na základě rozsáhlých výzkumů provedených v různých zemích světa a v rozdílných kulturních prostředích se dá dle Beneše (2014) relativně přesně určit struktura motivů účasti na dalším vzdělávání. Jsou to například:

- a) Sociální kontakt – účastníci se snaží navázat nebo rozvinout kontakty, hledají akceptaci druhých, chtějí pochopit osobní problémy, zlepšit svou sociální pozici, mají potřebu skupinových aktivit a přátelství spřízněných lidí.
- b) Sociální podněty – účastníci se snaží o získání prostoru nezatěžovaného každodenními tlaky a frustracemi.
- c) Profesní důvody – zde jde o zajištění nebo rozvoj vlastní pozice v zaměstnání;
- d) Participace na politickém, hlavně komunálním životě – hlavním důvodem je zlepšení svých schopností účasti na komunálních záležitostech.
- e) Vnější očekávání – účastník následuje doporučení zaměstnavatele, přátel, sociálních pracovníků, poradenských služeb.
- f) Kognitivní zájmy – tato motivace odpovídá klasické představě vzdělávání dospělých, která vycházela z vlastní hodnoty znalostí a jejich získávání.

Motivy jednotlivých skupin se liší. Motivační rozdíly se dají zjistit podle věku, socioekonomického statusu, dosaženého vzdělání, podle pohlaví a životních okolností (např. počet dětí, rodinný stav, město vs. vesnice). Mladší lidé mají spíše pragmatickou a utilitaristickou motivaci spojenou s výkonem profese, u starších lidí se více objevuje motivace spojená s trávením volného času.

S vyšším věkem a sociálním statusem dochází k orientaci na uspokojování vyšších potřeb (podle Maslowa). Výše statusu, příjmů a vzdělání ovlivňuje vznik kognitivních motivů (Beneš, 2014, s. 106).

Dle výzkumu Saka a Sakové (2007) jsou největšími motivy účastníků k dalšímu vzdělávání pohnutky ve smyslu „chci být vzdělaný“ a „vzdělávání mi pomáhá udržet a rozvíjet rozumové schopnosti“. V těchto odpovědích je zahrnut společenský aspekt, protože implicitně je zde často obsaženo, že jedinec chce být vzdělaný pro své okolí, nechce být vnímán jako nevzdělanec, protože inteligence a vzdělanost jsou často zaměňovány. V bodě „chci být vzdělaný“ je obsaženo také to, že účastník chce být vzdělaný proto, aby rozuměl světu, společnosti, sobě či druhým, aby byl méně manipulovatelný, měl společenskou prestiž, lépe se uplatnil ve společnosti a na trhu práce a aby byl lépe profesně vybaven. Z výzkumu dále vyplynulo, že pro celou českou populaci jsou pro vzdělávání významnější jiné důvody než pragmatické. U mladší generace je motivační struktura ke vzdělávání naopak posunuta od celku populace směrem k pragmatismu. To znamená, že vzdělávání má více instrumentální charakter a je především nástrojem k dosahování jiných cílů (Sak, Saková, 2007, s. 131–132).

### 2.2.3 Shrnutí druhé kapitoly

Druhá oblast teoretické části diplomové práce se věnuje motivaci účastníků dalšího vzdělávání a také bariérám, které je mohou určitým způsobem limitovat. První část druhé kapitoly poukazuje na to, že v oblasti dalšího vzdělávání existuje řada problémů a obtížných situací nejen ze strany dostupnosti vzdělávacích aktivit, politiky a legislativy, ale také ze strany právě motivace jedinců k dalšímu vzdělávání.

Jsou zde popsány různé typologie bariér, z nichž jednou z nejznámějších je typologie dle Patricie Crossové (1981). Tato typologie se stala výchozím materiálem pro praktickou část naší práce.

Druhá část této kapitoly se zaměřuje celkově na motivaci, dále na motivaci ke vzdělávání a motiv, který vzniká v závislosti na interakci vnitřních a vnějších podnětů a je také jedním z faktorů ovlivňujících účast na dalším vzdělávání. Motivace vytváří naději na pozitivní cíle, jejichž uskutečnění je umožněno právě studiem. Člověk získá spoustu nových vědomostí a znalostí, stává se kompetentnějším a váženějším pro druhé, dokáže lépe překonávat životní situace, prostřednictvím úspěchu může posílit i svou sebedůvěru.

Správně nastavenou motivací se znásobují také hodnoty jedince. Ty jsou pak z pedagogického pohledu vymezovány jako cíle, ke kterým člověk směřuje svou činností a které ovlivňují jeho chování a jednání vůči společnosti. Právě otázkám hodnot a hodnotových orientací bude věnována následující kapitola.

### 3 HODNOTY A HODNOTOVÉ ORIENTACE

Člověk se na své cestě životem neustále setkává se skutečnostmi pro něj novými a neznámými. Tyto skutečnosti nejenom poznává, ale také hodnotí a přisuzuje jim určitou hodnotu, význam a důležitost. To se obvykle odehrává v sepětí s poznáváním a prožíváním. Proto hodnoty nikdy neodrážejí jen objektivní význam věcí a jevů, ale i jejich subjektivní, individuální smysl (tj. smysl pro konkrétního jedince).

Hodnoty proto mohou být posuzovány nejen z hlediska prospěchu jedince, ale také z hlediska prospěchu širších sociálních skupin, resp. z hlediska významu určitých skutečností pro celou lidskou společnost.

Hodnocení některých skutečností člověk více či méně přejímá (někdy až nekriticky) od svého sociálního prostředí. Tato hodnocení pak u každého jedince představuje jakýsi hodnotový systém, hierarchii hodnot. Některým skutečnostem jedinec přisuzuje hodnoty vyšší a cení si jich více, považuje je za významnější, jiným naopak hodnoty nižší. Hodnotový systém, hodnotová orientace, ovlivňuje jednání i prožívání člověka. Je také významným zdrojem motivace veškeré lidské činnosti (Bedrnová, Nový, 2007, s 369).

Hodnoty jsou v tomto obecném vymezení osvojovány jedinci v procesu socializace ve velmi raném věku, podstatně dřív, než se vyvíjí analytická složka myšlení, umožňující osvojování praktických dovedností (Hofstede, 2006, s. 18). V průběhu socializace vznikají nové motivy a vrozené pudové tendence jsou různým způsobem potlačovány či modifikovány. S tím souvisí i postupný rozvoj osobních hodnot a postojů. Většina motivačních tendencí je nějakým způsobem přímo či nepřímo sociálně ovlivněna. To znamená, že zaměření jednotlivých členů určité společnosti je v mnohém podobné, odpovídá obecně platným hodnotám a postojům (Vágnerová, 2010, s. 274).

Podíl osvojování hodnot v procesu socializace s věkem klesá, zvyšuje se však osvojování praktických dovedností. V pozdějším věku lze hodnotové orientace, na rozdíl od praktických postupů, jen těžko změnit. Hodnoty se předávají z generace na generaci prakticky v nezměněné podobě. Jelikož jsou hodnoty osvojovány v raném věku, většina hodnot zůstává v podvědomí. Rozšíření a přijetí hodnot, hodnotových postojů a jejich aplikací v jednání lidí i v mezilidských vztazích má většinou charakter komunikačního procesu, a to nejen ve formách jazykového procesu, ale také v podobě uznávaných a rozšiřovaných sociálních vzorů vytvářených v rodině a dalších malých skupinách, tj. ve vztazích na pracovištích, při využívání zábavy, volného času apod. (Prudký, 2009, s. 21). Hodnoty

a hodnotová orientace jsou součástí energetické stránky osobnosti, kdy spolu s potřebami, zájmy a postoji vytvářejí motivaci k jednání člověka a určují směr tohoto jednání (Sak, 2000, s. 65).

### 3.1 Hodnoty

Hodnotou je něco, čeho si vážíme, co obdivujeme, co k životu potřebujeme a co nám umožňuje orientaci ve světě (Celá, 2006). Hodnotou se stává také to, co může uspokojit subjektivně důležitou potřebu. Jsou také sociologickou kategorií, protože pro hodnoty je typický přenos společností na jedince a následná celoživotní interakce mezi hodnotovým systémem jedince, společenských subjektů a společnosti (Sak, 2000, s. 65).

Hodnoty vytvářejí hierarchický systém, který spoluurčuje lidské chování za všech okolností. Hierarchie hodnot se rozvíjí v průběhu života, ale zároveň se stále (v závislosti na získaných zkušenostech) nějakým způsobem mění (Vágnerová, 2010, s. 169). Postoje a hodnoty existují na osobní, místní, společenské a globální úrovni. Zatímco lidský život je obohacen o rozmanitost hodnot a postojů vyplývajících z různých kulturních perspektiv a osobnostních rysů, existují určité lidské hodnoty (např. úcta k životu a lidské důstojnosti a úcta k životnímu prostředí), které jsou stabilní a nezpochybnitelné (OECD, 2018).

Hierarchií hodnot se zabýval i Petr Sak ve své publikaci „Proměny české mládeže“ z roku 2000. Zkoumal 22 hodnot v souvislosti s mládeží ve věku 15–30 let a snažil se sestavit pro tuto věkovou skupinu jejich hierarchii. Z jeho výzkumu vyplývá, že nejvyšší hodnotou je pro mládež (a nejspíš nejen pro mládež) hodnota „zdraví“. Tato preference je výrazem uvědomění, že zdraví je předpokladem všech dalších aktivit a základního životního pocitu spokojenosti. Bez zdraví ztrácí plno věcí svůj význam, láska nemůže být plně prožita, materiální statky se stávají bezcennými, na rozličných životních událostech se nelze podílet. Druhé místo zaujímá hodnota „mír“. Mír znamená pro lidské společenství totéž co zdraví pro jedince. Zdraví je předpokladem života jedince, mír je zase předpokladem života a rozvoje lidské společnosti. Třetí místo zaujímá „láska“, jejímž prostřednictvím mohou lidé překonávat svůj egoismus, učit se žít s druhými lidmi a vzájemně se obohacovat. Hodnotou na čtvrtém místě je hodnota „životní partner“, která je vlastně konkretizací předchozí hodnoty „láska“. Na pátém místě se nachází hodnota „životní prostředí“, které patří ke globálním hodnotám. „Přátelství“ zaujímá šestou pozici. Hodnota „rodina a děti“ se u mládeže umístila na sedmém místě, jedná se o tradiční hodnotu české společnosti všech sociálních skupin a vrstev.

Osmé místo v Sakově hierarchii patří hodnotě „svoboda“. „Pravda a poznání“ je v žebříčku hodnot na devátém místě. Tato abstraktní hodnota nabývá na významu teprve v určitém stupni sociálního zrání a individuálního duchovního vývoje. „Zajímavá práce“ je hodnotou na desátém místě. Tato hodnota má odlišný význam. Pro část lidí je práce pouze prostředkem k získání peněz a svou realizaci vidí jen v čase mimo pracovní dobu. Pro druhý typ lidí je zase práce důležitou sférou seberealizace, a proto je pro jejich život důležitě, aby byla zajímavá. „Demokracie“ jakožto hodnota na jedenáctém místě je do určité míry konkretizací svobody. Je z hodnot, které mají vztah ke společnosti na nejvyšším pořadí hodnotového žebříčku. Hodnota „plat“ na dvanáctém místě patří k hodnotám spjatým s každodenností člověka. Každý jedinec je k penězům nucen zaujímat určitý hodnotový vztah, už jen vzhledem k tomu, že řada primárních a sekundárních potřeb je uspokojována právě prostřednictvím peněz. „Rozvoj osobnosti“ na třináctém místě je hodnotou, která není spjata se společností, rodinou ani s prací. Je výlučně hodnotou jedince, směřuje k určité kvalitě způsobu jeho života. „Úspěšnost v zaměstnání“ je řazena na čtrnácté místo hodnotového pořadí. Tato hodnota souvisí s ekonomickou integrací a se základním společenským procesem a ekonomickou transformací. Další v pořadí je hodnota „vzdělání“. Patří k hodnotám výrazně strukturovaným. Je také cílovou hodnotou, kdy vlastní proces vzdělávání, tedy poznávání, je cílem dosažení určitého stavu vzdělání. Šestnácté místo obsadila sociální hodnota „být užitečný druhým lidem“. Je jednou z hodnot, které mají v sociální dimenzi hodnotu nejvyšší. „Uspokojování svých zájmů a koníčků“ zaujímá sedmnácté místo. Tato hodnota je spojena se sférou volného času. Je spojena více s mládeží než s dospělými. „Majetek“ na osmnáctém místě je spojen s celkovou materiální a egocentrickou orientací jedince. „Společenská prestiž“ na devatenáctém místě je hodnotou nepřilíš vysoce hodnocenou, už z toho důvodu, že projevuje atributy konzumní společnosti. V médiích, která mládež často velmi ovlivňují, je spíše prezentována jako hodnota „snobská“. Další místa v žebříčku obsadily hodnoty „soukromé podnikání“ a „veřejně prospěšné práce“. Poslední místo patří hodnotě „politická angažovanost“. Sak poukazuje, že není poslední hodnotou jen u mládeže, ale i u různých věkových kategorií a sociálních skupin (Sak, 2000, s. 69–74).

Z pedagogického hlediska můžeme hodnotu vymezit jako význam, který připisujeme materiálním či duchovním ideálům společnosti. Je jich mnoho a není lehké se v nich zorientovat (Pekárková, 2007). Hodnoty vznikají na základě reflexe životní reality, na základě vztahu jedince k přírodě, jiným lidem a světu jako celku.

Hodnotou je to, co je pro člověka důležité a významné. Hodnotová stupnice je hierarchií, která se dotýká samotné podstaty člověka, jeho základních a nejobecnějších preferencí (Celá, 2006).

Dle Pelikána (1995) nestačí, aby hodnotový systém jedince vznikl pouze na základě poznání, důležité je, aby hodnoty získaly onen energetický potenciál, kterým je smysluplnost, nadšení, vzrušení, pocit přílivu sil, který je činí smysluplným motivem vedoucím k růstu a zdokonalování osobnosti (Celá, 2006).

### 3.1.1 Funkce a význam hodnot

Smysluplnost života je výrazem hodnoty, kterou přisuzujeme událostem a běhu života, i významu, který přiřazujeme vlastní existenci (Reker, Wong, 1988). Podle této definice je důležitým momentem v první řadě hodnota cíle. Od ní se pak odvíjí smysluplnost. Jde o vzájemný vztah hodnoty a smyslu, hodnota cíle je dána tím, jak moc chápeme to či ono jako smysluplné. Na jedné straně je to cíl, který dává kladnou hodnotu všemu, co směřuje k jeho dosažení, na straně druhé jsou to hodnoty, jež ovlivňují volbu cílů. Má-li cíl směřování vysokou hodnotu, je smysluplnost každého kroku mimořádná (Křivohlavý, 2006).

Člověk, který má vyšší míru smysluplnosti života, se jeví jako ten, kdo výrazněji zažívá směřování své činnosti k určitému cíli a snaží se o dosahování cílů, které jsou v harmonii s jeho celkovým životním zaměřením. Kognitivní složka smyslu života zahrnuje obraz světa a života, kde patří i snaha nacházet existenciální pochopení hodnot a účelů různých událostí v životě, okolností i mezilidských setkání. Motivační složka se vztahuje k hodnotám obsaženým v konkrétním obrazu daného člověka. Tyto hodnoty se stávají vůdčími motivy, které řídí reálný život člověka. Člověku předepisují, kterým snahám by měl dát přednost, které cíle by si měl zvolit, jak by jich měl dosahovat, jak by je měl realizovat. Jsou určovány potřebami daného člověka, společností a kulturou, ve které žije a souborem jeho přesvědčení. Afektivní složka se vztahuje k pocitům uspokojení a naplnění radosti z dosahování vytyčeného cíle. To, co je považováno za smysluplné, je zdrojem uspokojení, i když se třeba nepodaří vytyčeného cíle dosáhnout (Křivohlavý, 2006, s. 105). Hodnoty jsou ovšem hierarchicky organizovány, to znamená, že člověk v prosazování konkrétních hodnot či idejí může „selhat“, jestliže jsou aktivovány konfliktní tendence.

Člověk se například může vzdát prosazování určité politické ideje, pokud to ohrožuje existenci jeho rodiny, jejíž dobro je mu vyšší hodnotou (Nakonečný, 1996).

Hodnoty zaujímají významné místo také v motivační struktuře člověka a v jeho chování. Společenské podmínky (působící na člověka prostřednictvím jeho sociálního pole), hodnotový systém a chování jedince jsou v dynamické rovnováze. Pokud se vychýlí jedna z těchto položek, je vždy tendence opět harmonizovat celek do vyvážené polohy. Proto se například při výrazných společenských změnách může zásadně měnit i hodnotový systém člověka. Na jednání jedince má vliv strukturovaný systém hodnot, ne pouze jedna konkrétní hodnota, i když je s danou konkrétní situací spojena nejsilněji. Každá hodnota je v hodnotovém systému každého jedince modifikována pozicí ostatních hodnot (Sak, Saková, 2004).

Ve společnosti fungují hodnoty v mnoha dimenzích. Dle Prudkého a kol. (2009) mohou fungovat přinejmenším jako:

- a) Stavební kameny kultury.
- b) Součásti utváření obsahu sociálních fenoménů a vztahů.
- c) Jeden z definičních znaků osobnosti.
- d) Zdroj motivace chování.
- e) Součást identifikátorů skupiny či etnika, společenství nebo institucí.
- f) Zdroje sociální a kulturní soudržnosti.
- g) Zdroje a charakteristiky rozvrstvení a hierarchizace společnosti.
- h) Atribut morálky.
- i) Základy politických filozofií a ideologií – přístupů ke světu jako ideologickému objektu (Prudký a kol., 2009).

Také o významu hodnot pro život člověka bylo napsáno již mnoho, L. Gulová (2005) se pokusila stručně shrnout, proč jsou pro nás tak důležité:

- a) Hodnoty vytvářejí společenské závazky mezi lidmi.
- b) Působí na individuální a kolektivní identitu (kdo jsem, kde jsou moje kořeny, kam patřím).
- c) Usnadňují orientaci ve složitých životních situacích, kterých v našem světě stále přibývá.
- d) Vytvářejí jistoty ve vzájemném styku mezi lidmi, a to bez ohledu na barvu pleti, vzdělání, národnost, inteligenci atd.
- e) Jsou důležitým pojítkem mezi generacemi.
- f) Jsou zárukou ochrany potřebných, handicapovaných, bezmocných a slabých (Celá, 2006, s. 47).



### 3.1.2 Typologie hodnot

Klasifikace hodnot je tradičním axiologickým problémem. Žádná typologie hodnot zformulovaná filozofií nemůže ani plně vystihnout rozmanitost světa hodnot, ani být použitelná a využitelná stejným způsobem v různých časových i věcných souvislostech. Jsou hodnoty, jejichž reflexe je ve stadiu zrodu, jiné hodnoty se v nových podmínkách proměňují, jiné zase zanikají, některé nejsou zařaditelné (Dorotíková, 1998).

Nejvyššími hodnotami jsou pro mnohé z nás domov, rodina. Mnozí si zase vysoce cení svědomí, cti, pracovitosti, poctivosti a pravdomluvnosti. Jiní zase dávají přednost blahobytu, kariéře, společenskému postavení, někdo chce dosáhnout vlivu a moci, chce vzbuzovat pocit obdivu a závisti. Když hovoříme o hodnotách, máme na mysli nejenom to, co je k životu nutné, potřebné a užitečné, ale také to, čeho si vážíme, co obdivujeme, co ctíme i to, co milujeme. Ačkoliv hodnotou pro konkrétního člověka může být v podstatě cokoliv, záleží to na specifických podmínkách a okolnostech utváření jeho osobnosti a také na osobních zkušenostech konkrétního jedince. Existují však některé obecně platné hodnoty, k nimž patří například zdraví, rodina, děti, práce, přátelství, vzdělání, společenské postavení, peníze, upřímnost, láska, pravda, svoboda, úspěch a podobně (Kučerová, 1996).

Mluvíme-li o hodnotách, máme na mysli buď všechno, co přináší uspokojení, co uspokojuje naše potřeby a zájmy, nebo máme na mysli hodnoty v užším slova smyslu, základní kulturní kategorie, které odpovídají našim vyšším tendencím, normám a ideálům, zvláště sociálním, mravním a estetickým. Lidské hodnoty vznikají v dimenzích, v nichž si člověk osvojuje svět. Jsou průmětem jeho potřeb vitálních, civilizačních a kulturních. Člověk jedná ve smyslu vrozených, přijatých i samostatně vytvořených hodnot (Kučerová, 1996).

Kučerová (1996) dále klasifikovala hodnoty podle dimenzí, v nichž člověk prožívá sebe i svět, takto:

a) Přírodní hodnoty:

- Hodnoty vitální, životní: tyto odpovídají potřebám přírodní podmíněnosti a existence. Jsou výrazem tendence udržet a prosadit, uchovat a rozvinout život organismu, jedince i druhu. Patří sem přírodní podmínky zdraví, zdatnost, svěžest, tělesné blaho a uspokojení smyslů. Tyto hodnoty jsou pocíťovány nejintenzivněji. Život má pro člověka nevyjádřitelnou cenu jako základní podmínka, možnost šance, předpoklad realizace všech hodnot.
- Hodnoty sociální: vyplývají z přírodou daného vztahu člověka k druhým lidem a k sobě samému. Člověk má potřebu asociace, touží po vzájemnosti, družnosti, citové odezvě, chce milovat a být milován. Má zároveň potřeby egoistické, tendenci uplatnit se, být uznáván, oceňován a mít úspěch. Hodnotami jsou tu žádoucí mezilidské vztahy a city.

b) Civilizační hodnoty: jsou podmínkou i výsledkem společenské organizace, komunikace, výroby, různého stupně a charakteru techniky a ekonomie společnosti a společenského akumulovaného poznání – kolektivní zkušenosti a vědy.

c) Sféru duchovních hodnot utváří potřeba hledat podstatu a smysl, zdůvodněný řád autentického lidského života, pravdy, dobra, krásy a svobodného a uvědomělého lidství. Duchovní hodnoty se tvoří v okruzích, jako je sebeřízení – morálka, mravnost, sebereflexe, náboženství a filozofie. Patří sem tvůrčí sebeuvědomění a sebevyjádření, úsilí postihnout smysl věci, plnost života, významy pravdivosti, tvořivá práce, intelektuální rozvoj, citové bohatství, vzdělanost a tvorba. Odpovídají potřebě integrace, vnitřní jednoty sebe a druhých, sebe a přírody, sebe a světa, potřebě uvědomělého řádu života vůbec (Kučerová, 1996).

S obdobným tříděním hodnot se setkáváme například u Nakonečného (in Řezáč, 1998). Hodnoty rozděluje na biologické, kulturní a duchovní (Celá, 2006).

Často citovaným je také vymezení hodnot jako „skutečností, způsobů jednání“ nebo „cílových stavů“, jak je s odvoláním na Allporta, Vernona a Lindzeye uvádí Aldag-Stearns (in Řezáč, 1998, s. 61). Hodnoty dále dělí do šesti základních skupin:

- a) Hodnoty teoretické (odhalování pravdy, získávání znalostí).
- b) Ekonomické (výroba a získávání zboží).
- c) Estetické (harmonie, vzhled).
- d) Sociální (přátelství, altruismus, péče, pomoc).
- e) Politické (vliv, moc, uznání).
- f) Náboženské.

Dle V. E. Frankla (1990) člověk naplňováním hodnot obsažených v obvyklých životních situacích získává smysl pro svůj život. Tento autor rozlišuje tři druhy hodnot, ve kterých lze nacházet životní smysl. Jsou to:

- a) Hodnoty tvůrčí: člověk vytváří něco, v čem se projevuje, realizuje, a zároveň tím něco přináší i jiným, čímž se jeho život stává smysluplným.
- b) Hodnoty zážitkové: jejich prostřednictvím člověk prožívá své vztahy k jiným lidem a společnosti.
- c) Hodnoty postojové: zahrnují sebeúctu pramenící z toho, že člověk zaujímá k okolnímu světu postoje bez ohledu na to, jaký momentální efekt a stupeň libosti nesou (Celá, 2006).

### 3.1.3 Hodnota vzdělání

Z pohledu pedagogického jsou hodnoty vymežovány jako cíle, ke kterým člověk směřuje svou činností a jež ovlivňují jeho chování a jednání (Slavík, 2012, s. 42). Z obecně pedagogické perspektivy tedy lze za hodnotu považovat i vzdělání, které společnosti přináší velký význam v oblasti jednotlivce i v rozvoji společnosti (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 92). Dá se tedy říct, že i vzdělání může být pro člověka hodnotou, cestou k dosažení cílů. Pokud je vzdělávání efektivní, člověka obohacuje a naplňuje (Palán, 2002, s. 166).

Význam vzdělanosti a vzdělávání pro společnost stále roste. Veškeré požadavky na vzdělávací systém a na vzdělanost společnosti stojí i padají s člověkem. Při významu vzdělání pro jedince a pro současnou společnost se vzdělávání stává výrazným prvkem životního způsobu, životním cílem, obsahem trávení volného času a výraznou hodnotou (Sak, 2007).

Hodnota vzdělání je jednou z významných kategorií v žebříčku hodnot. Je vypovídající hodnotou o celkovém stavu společnosti. Stává se významnou i z toho důvodu, že obecně platí, že čím vyšší je úroveň dosaženého vzdělání, tím snáze se absolventi škol uplatní na trhu práce, najdou odpovídající zaměstnání, a navíc jsou méně často postihováni dlouhodobou nezaměstnaností. O uplatnění na trhu práce samozřejmě spolurozhoduje nejen úroveň dosaženého vzdělání, ale i obor studia nebo vyučení (Průcha, 2009, s. 72). Nemálo organizací po svých zaměstnancích také vyžaduje nové znalosti i sociální dovednosti, rostou nové požadavky na kompetence. Zaměstnanci si proto musí doplnit vzdělání na vysokých školách, díky čemuž si také zvýší sociální status a životní úroveň. Hodnota vzdělání tedy spočívá zejména v osobnostním rozvoji, možnosti získání nebo udržení si zaměstnání, umožňuje lépe se orientovat na trhu práce, pomáhá při rozvoji kariéry a mnohdy je také zárukou vyššího finančního ohodnocení. Význam vzdělání dále spočívá v tom, že člověk dokáže lépe pracovat s informacemi a také se v nich orientovat (Kraus, 2001).

Otázkou významu vzdělávání se zabýval Petr Sak ve své publikaci „Člověk a vzdělání v informační společnosti“ z roku 2007. Zkoumal zde otázku, na jakém žebříčku hodnot se umístilo u vybraného vzorku populace právě „vzdělání“. Dle jeho výzkumu se hodnota „vzdělání“ umístila na 16. místě. Vzdělání jako část životního způsobu, životní dráhy a hodnotové orientace je totiž součástí kulturního kapitálu jedince, rodiny, rodu, společnosti. V některých vrstvách společnosti nejsou důvodem menšího podílu dětí na středních a vysokých školách nižší intelektové schopnosti či talent, ale především nižší kulturní kapitál těchto vrstev, rodin a dětí. Vztah ke vzdělání a pozice vzdělání v české společnosti představuje její bohatství a systémovou výhodu.

Dle Sakova výzkumu je vzdělání diferencováno také podle řady znaků, např.:

Větší význam vzdělávání pro svůj život přikládají ženy (asi právě proto, že vzdělávací aktivity žen v rámci celoživotního vzdělávání následně mění pozici žen ve společnosti, díky vzdělanosti mají lepší sociální i profesní kompetence).

Význam vzdělávání se také mění s věkem. Největší význam přikládá vzdělávání nejmladší věková skupina 15–25 let. Pro ně je vzdělávání důležitou a trvalou součástí života a životního stylu, vzdělávání je jejich „pracovní náplní“ právě proto, že většina takto mladých lidí ve svém věku pořád studuje. Se stoupajícím věkem význam vzdělání začíná klesat, po škole mladí lidé nastupují na trh práce, zakládají rodiny, a tak se jejich pozornost a priority ubírají jiným směrem. Jiná je situace ve skupině účastníků 46–55 let, kdy význam vzdělání opět začíná růst. Jednou z příčin vzrůstu významu vzdělávání je společenská změna, která tuto věkovou skupinu zastihla v profesně produktivním věku a na kterou musí značná část reagovat změnou zaměstnání, rekvalifikací, doplňováním a rozšiřováním vzdělání. Ve věkové skupině 56 a více let opět význam vzdělávání klesá proto, že jde o skupinu, kde je značná část lidí již v důchodu nebo se do něj v blízké době chystá. Vzdělávání již není motivováno vykonáváním profese a uplatněním se na trhu práce a v zaměstnání. Vzdělávání se stává aktivitou, která je sama o sobě cílem.

Význam vzdělávání v životě a v životním stylu stoupá také s dosaženým vzděláním jedince. Skupina „vyučených a se středoškolským vzděláním bez maturity“ má nejnižší potenciál k dalšímu vzdělávání. Ze všech skupin zkoumaných Petrem Sakem přikládá vzdělávání nejmenší význam. Největší význam vzdělávání přikládá skupina účastníků s ukončeným vysokoškolským vzděláním. Pro tuto skupinu představuje trvalou a důležitou součást života a životního stylu. Dosažené vzdělání již svým způsobem vypovídá o hodnotě, kterou zástupci této věkové kategorie vzdělávání přikládají (Sak, 2007, s. 125–128).

Na shora uvedených výsledcích výzkumu se autor Petr Sak v podstatě shoduje například i s autorem Benešem (2009), který stejně jako on došel k závěru, že účast na dalším vzdělávání je závislá na věku, neboť skepse vůči starším zaměstnancům koreluje s jejich vysvětlitelným přístupem k dalšímu vzdělávání. Ve středním věku se může měnit názor na zaměstnání a na další vzdělávání. V tomto období lidé dosahují stádia, kdy je rozhodnuto, zda je čeká další kariéra, nebo zde začíná dlouhé období stagnace. Ti úspěšnější mohou provést předběžnou bilanci svého života a pokračovat ve své cestě. Většina ovšem zjistí, že nedosáhla všeho, co si předsevzala, uvědomuje si, že v jejich věku neexistuje naděje na velké změny. Proto dochází k závěru, že práce není vše, a do popředí jejich zájmů se dostává rodina, záliby či sociální kontakty. Také charakter práce ovlivňuje rozvoj schopností i motivace a orientací člověka.

Lidé s výraznými schopnostmi a vysokou výkonností motivací si zpravidla dokážou najít i zajímavější práci, jsou ochotnější se dále vzdělávat. Dalším z faktorů spojených s účastí na dalším vzdělávání je také vysoká kvalifikace. Vedoucí pracovníci se realizují ve svém povolání, což se odráží i v jejich ochotě k dalšímu vzdělávání, zaměřují se více na hodnoty, jako jsou zajímavá činnost, nutnost osobního nasazení, samostatnost, vliv či možnost rozhodovat a prosadit se, ale i na možnosti další kariéry.

### 3.2 Hodnotové orientace

Hodnotová orientace vyjadřuje vztah člověka ke světu, ke společenskému a přírodnímu prostředí. Je důležitým faktorem ovlivňujícím jeho chování, konání i postoje. Dle Horáka (1997) byl pojem hodnotová orientace vytvořen proto, aby vysvětlil příčiny lidské činnosti, proč lidé jednají tak a ne jinak, a poskytl tím návod k efektivní lidské činnosti (Horák, 1997, s. 20).

Hodnotové orientace odlišují od ostatních součástí strukturace hodnot důraz na zaměřenost, působnost, tendence a zacílení. Jde o postupné utváření hodnot v čase, zaměřené do časového působení a rozvoje, kdy působí ve spojení s dalšími faktory. Jedná se o proces, kdy si jedinec hodnoty ukládá, využívá je a směřuje určitým směrem, který může být ovlivněn časem a vývojem. Její vznik je závislý na věku, pohlaví, prostředí, výchově, rodině a dalších faktorech.

Vyjadřují cestu, zacílení, směr, kterým se hodnoty a z nich vyplývající chování budou pravděpodobně ubírat či ubírají. Hodnotové orientace vyjadřují specifikaci hodnot přijatých daným nositelem v procesech a zaměřeních (Prudký a kol., 2009).

I hodnotové orientace lze uspořádat, hierarchizovat, některé preferovat ve vztahu k jiným. Při užití sousloví hodnotové orientace však máme na mysli, že jde o trend převažujících hodnot a hodnocení daným nositelem hodnot. Na základě hodnotových orientací je možné konstruovat převažující zaměření hodnot u určitého subjektu, a to až do krajního tvaru vůči ostatním, tedy do typů. Ke zkoumání hodnotových orientací bylo vytvořeno několik typů přístupů. Liší se způsobem uchopení konceptu hodnotové orientace, použitými metodami a technikami při zkoumání hodnotových orientací a rozlišenými typy hodnotové orientace (Prudký a kol., 2009, s. 34).

Problém hodnotové orientace je specifickým případem orientace jako takové, nese v sobě základní a určující znak každé orientace, kterou je zaměřenost. Specifičnost hodnotové orientace vyplývá jednak z dimenze světa hodnot, jednak od subjektu a jeho představ o hodnotách. Hodnotová orientace je problém volby a rozhodování, jeho smyslem není hodnoty evidovat ani je všechny akceptovat. Smyslem je porozumět hodnotové povaze skutečnosti způsobem, který člověku umožní rozhodnout se o svém subjektivním vztahu k ní. Není jen o tom, které významy subjekt zaregistruje, ale především o tom, které hodnoty preferuje a které odmítá, které považuje za dominantní a které za okrajové, které respektuje a působnost kterých hodlá blokovat. Protože ve vztahu k hodnotám se člověk vždy musí něčeho vzdát, aby mohl něco přijmout, případně na něco rezignovat, aby o jiné mohl usilovat, je každá hodnotová orientace podmíněna uplatněním kritérií umožňujících tento výběr (Dorotíková, 1998).

K nejnámějším klasifikacím hodnotových orientací patří již relativně starší typologie německého psychologa Eduarda Sprangera, který rozlišil šest osobnostních typů podle převažujícího zaměření:

- a) Typ teoretický – je zaměřen na hledání pravdy, uvažování, kritiku, je racionální až intelektualistický, nejvyšší hodnotou je poznání, porozumění tomu, co, jak a proč se děje.
- b) Typ ekonomický – všechno měří užitečností, praktičností, je zaměřen na prospěch, prosperitu, na hromadění majetku, hledá ve světě užitek a zisk; je egocentrik, rozhoduje u něj vlastní blaho, nejvyšší hodnotou je užitek a prospěch pro něj, jeho rodinu nebo skupinu.
- c) Typ estetický – hledá ve světě zážitek, estetický dojem nebo příležitost k sebevyjádření, nejvyšší hodnoty spatřuje ve formě a harmonii, patrné jsou jeho tendence k individualismu a soběstačnosti, nejvyšší hodnotou je krása. Tento typ člověka v harmonii prožívá libost, v disharmonii strádá.
- d) Typ sociální – charakterizuje člověka nesobeckého, altruistu, pro něhož je láska tou nejsprávnější, nejhodnotnější formou vztahů, nejvyšší hodnotou vůbec; je rozporný – na jedné straně patriarchální, na druhé straně lidsky vstřícný.

- e) Typ mocenský – za nejvyšší hodnotu považuje moc, má tendenci neustále vyhledávat soutěž, vliv a příležitost ovládat druhé.
- f) Typ náboženský – má tendenci vidět nejvyšší hodnotu v jednotě, je zaměřen k absolutním, božským hodnotám, hledá mystickou, náboženskou zkušenost, rozhodující je hledání smyslu života (Prudký a kol., 2009).

Dle Smékala (2009, s. 258) lze hodnotovou orientaci rozdělit na tři směry:

- a) Směr autotelický, který má účel sám v sobě, ve své osobě.
- b) Směr heterotelický, směřující ke zvýznamňování druhých.
- c) Směr hypertelický, zaměřený na nadosobní cíle a ideály.

Zájem o hodnotovou orientaci lze nalézt také u Baumeistera, který rozlišuje čtyři oblasti cílů, na něž je v současné době život lidí zaměřen, a to:

- a) „Oblast práce“, která zahrnuje zaměstnání a kariéru.
- b) „Oblast lásky“ zahrnující intimitu, vášeň, osobní blízkost.
- c) „Oblast touhy po štěstí“, kterou představuje nejen rodina, ale i zajímavá a prestižní práce, sociální vztahy, dobrý výdělek, dobré vzdělání, dobré zdraví.
- d) „Oblast sebepojetí“, která je spojena se sebehodnocením a hodnocením smysluplnosti vlastního života (Křivohlavý, 2006, s. 174).

Otázkou hodnotové orientace se zabýval i Petr Sak (2000), kdy na základě analýzy vytvořil 7 odlišných typů hodnotové orientace.

1. typ – orientace „egoisticko-materialistická“, která je tvořena hodnotami: majetek, plat, příjmy, společenská prestiž, soukromé podnikání a úspěšnost v zaměstnání. Její nositelé se chtějí prosadit, chtějí být v centru pozornosti, ale nechtějí pro společnost a pro druhé lidi nic přinést. Jejich životním cílem je především majetek a jeho získávání.

2. typ – „profesně-rozvojová“ hodnotová orientace obsahuje hodnoty jako vzdělání, rozvoj vlastní osobnosti, zajímavá práce a úspěšnost v zaměstnání. Nositelé této orientace mají tvořivý a aktivní přístup k životu. Velkou prioritou je rozvoj vlastní osobnosti, který spojují se svou prací, od níž očekávají tvořivost, zajímavost a stimulaci pro jejich osobní rozvoj.

3. typ – „reprodukční hodnotová orientace“, která zahrnuje hodnoty: životní partner, rodina, děti a láska. Vyjadřuje zájem lidského rodu na svém zachování aktivní cestou, a to cestou biologické reprodukce.



4. typ – „globální hodnotová orientace“ nesoucí ve svém obsahu hodnoty: zdraví, mír a zdravé životní prostředí. Vyjadřuje ve své podstatě zájmy celého lidstva, neboť zdraví je nejvyšší hodnotou lidského jedince. Mír a zdravé životní prostředí má zase význam pro celou lidskou civilizaci.

5. typ – „sociální hodnotová orientace“ vede jedince k překračování sebe sama, k interakcím a vztahům k druhým lidem, sociálním skupinám a lidským pospolitostem. Navazuje na sociální potřeby, které jsou zvláště v období dospívání pro mladé lidi velice významné, protože právě v tomto období mladý člověk hledá svou vlastní identitu – a to probíhá prostřednictvím druhých lidí a skupin vrstevníků. Sociální hodnotová orientace se skládá z hodnot: veřejně prospěšná práce, politická angažovanost, užitečnost druhým lidem. Vede člověka k sociální integraci a umožnění překračovat své individuální dimenze.

6. typ – „liberální hodnotová orientace“ je tvořena hodnotami jako svoboda, demokracie a soukromé podnikání. Nejsilnějším faktorem je zde svoboda, která nejobecněji vyjadřuje hodnotu této orientace. Zbývající dvě hodnoty jsou konkretizací dvou oblastí života společnosti a člověka, a to politického a ekonomického.

7. typ – „hédonistická orientace člověka“ se opírá se o hodnoty, kterými jsou například koníčky, zájmy a přátelství. Tato orientace je alternativou orientace na rodinu, společnost, hromadění majetku i profesi. Významnou složkou této orientace jsou mezilidské vztahy jedince, ale takové, které člověka nespájí, mají nezávazný charakter. Nevyžadují odpovědnost ani vyšší sociální kooperaci (Sak, 2000, s. 78–80).

Z této analýzy bude vycházet i jedna z oblastí praktické části této práce.

Dalo by se shrnout, že klíčem k porozumění zaměřenosti hodnotové orientace jedince je to, jaký ideální systém hodnot vyznává, resp. na jakých hodnotových principech se ustanovil. Tento racionálně formulovaný a argumentovaný nebo také intuitivně pociťovaný systém hodnot se nazývá subjektivní hodnotový systém, což je takový ideální model, jakési hodnotové schéma základních obecných hodnot a kritérií, skrze něž a jedině skrze něž vnímá subjekt reálně existující hodnoty (Dorotíková, 1998).

### 3.2.1 Shrnutí třetí kapitoly

Hodnota a prestiž vzdělání neustále rostou. Stále více lidí cítí potřebu participovat na dalším vzdělávání. Tyto změny jsou nejen důsledkem společenského vývoje, měnících se nároků, ale i změn ve vzdělanostní úrovni a hodnotových zaměření současného člověka (Beneš, 2008, s. 28).

Poslední kapitola teoretické části se zabývá oblastí hodnot a hodnotových orientací člověka. Hodnoty jsou spoluurčujícími faktory lidského chování. Jejich hierarchie se rozvíjí v průběhu života, a v závislosti na získaných zkušenostech jedince se neustále nějakým způsobem mění. Tato kapitola poukazuje na funkci a význam hodnot jako takových, zaměřuje se na hodnotu vzdělávání, na jednotlivé typologie hodnot a hodnotových orientací dle různých autorů.

Pro praktickou část práce je zásadní typologie hodnotových orientací dle Petra Saka (2000), na jejímž základě je zkoumán žebříček hodnot respondentů i jejich zařazení do jednotlivých typů hodnotových orientací.

## 4 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Teoretická část práce obsahuje přímé souvislosti teoretické roviny s následující praktickou částí. Je koncipována do tří kapitol. První je zaměřena na celoživotní učení a další vzdělávání, druhá na bariéry a motivace k účasti na dalším vzdělávání, třetí na hodnotové orientace účastníků dalšího vzdělávání.

V první kapitole je poukázáno na nezbytnost celoživotního učení, kterým rozvíjíme své názory a motivy, zdokonalujeme své znalosti a dovednosti, vytváříme a fixujeme své návyky a zkušenosti. Průběžné a nikdy nekončící vzdělávání je nezbytným předpokladem rozvoje a růstu v dynamicky se měnícím prostředí. V této kapitole je také naznačen vývoj koncepce celoživotního vzdělávání v kontextu s mezinárodními dokumenty. Lze z nich usoudit, že nejen u nás, ale i v jiných zemích je problematice vzdělávání věnována patřičná pozornost. Druhá část první kapitoly zahrnuje oblast dalšího vzdělávání, další profesní vzdělávání, formální vzdělávání dospělých. Mapuje současnou situaci ve vzdělávání dospělých. V neposlední řadě nabízí také pohled na efektivní učení, pro které je důležitá motivace.

Motivacím a bariérám je věnována kapitola druhá. První část druhé kapitoly poukazuje na to, že v oblasti dalšího vzdělávání existuje řada problémů a obtížných situací nejen ze strany dostupnosti vzdělávacích aktivit, politiky a legislativy, ale také ze strany právě motivace jedinců k dalšímu vzdělávání. Jsou zde popsány různé typologie bariér, z nichž jednou z nejznámějších je typologie dle Patricie Crossové (1981). Z ní bude vycházet také praktická část práce. Druhá část této kapitoly se zaměřuje celkově na motivaci. Hledá motiv, který vzniká v závislosti na interakci vnitřních a vnějších podnětů a je také jedním z faktorů ovlivňujících účast na dalším vzdělávání.

Třetí kapitola se zaměřuje na hodnoty a hodnotové orientace. Je v ní zmíněn původ hodnot ve vztahu k rodinné příslušnosti i sociálnímu prostředí, hierarchie hodnot a jejich význam. Část kapitoly je zaměřena na hodnotové orientace, které se promítají do určitého časového působení i rozvoje a vyjadřují specifikaci hodnot přijatých daným člověkem v procesech a zaměřeních. Také jsou zde zmíněny vybrané typologie hodnot a hodnotových orientací, z nichž je pro praktickou část práce zásadní klasifikace dle Petra Saka.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

Hlavním cílem praktické části je zjištění existence korelace mezi hodnotovými orientacemi účastníků dalšího vzdělávání a percepcí bariér vedoucích k účasti či neúčasti na dalším vzdělávání. Při řešení bariér je vycházeno především z práce Patricie Crossové (1981), která vyvinula typologii bariér v účasti na vzdělávání dospělých. Analýza hodnot a následné rozdělení účastníků dle hodnotových orientací jsou inspirovány Petrem Sakem (2000) a jeho analýzou.

Praktická část je členěna do čtyř částí. Úvodní část vymezuje výzkumný problém. Je zde stanoven cíl výzkumu, objasněn výběr výzkumného souboru i metoda sběru dat. V druhé kapitole praktické části jsou vyhodnoceny a podrobně zanalyzovány odpovědi na jednotlivé položky dotazníku. Ve třetí části je testem nezávislosti chí-kvadrát vyhodnoceno, zda a jak ovlivňují účast na dalším vzdělávání uvedené proměnné, zda mají vztah k typu či síle bariér účastníků, které se váží k účasti na dalším vzdělávání. Čtvrtá, poslední část nám objasňuje aktuální otázku týkající se bariér ve vzdělávání způsobených opatřeními v souvislosti s pandemií COVID-19, otázkou, zda tato opatření (ať už v menší, či větší míře) ovlivňují účastníky dalšího vzdělávání v jejich účasti či neúčasti na něm. Všechna uvedená zjištění představují komplexní pohled na řešenou problematiku.

### 5.1 Výzkumný problém

Ve výzkumu je využit jak deskriptivní, tak relační problém. Deskriptivní problém popisuje a analyzuje odpovědi na jednotlivé položky dotazníku. V rámci relačního problému byly stanoveny následující výzkumné otázky:

- a) Existuje vztah mezi typem hodnotové orientace účastníků a druhem vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání?
- b) Existuje vztah mezi typem hodnotové orientace účastníků a silou vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání?
- c) Existuje vztah mezi silou egoisticko-materialistické hodnotové orientace účastníků a druhem vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání?
- d) Existuje vztah mezi silou egoisticko-materialistické hodnotové orientace účastníků a silou vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání?
- e) Existuje vztah mezi silou motivace účastníků a silou vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání?

- f) Existuje vztah mezi pohlavím účastníků a druhem vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání?
- g) Existuje vztah mezi pohlavím účastníků a silou vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání?
- h) Existuje vztah mezi věkovou kategorií účastníků a druhem vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání?
- i) Existuje vztah mezi věkovou kategorií účastníků a silou vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání?
- j) Existuje vztah mezi dobou, po které účastníci pokračují v dalším vzdělávání, a druhem vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání?
- k) Existuje vztah mezi dobou, po které účastníci pokračují v dalším vzdělávání, a silou vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání?

## 5.2 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, zdali existuje vztah mezi hodnotovými orientacemi účastníků dalšího vzdělávání a percepce bariér vedoucích k účasti na něm.

Díličními výzkumnými cíli je zjištění, zdali existuje:

- a) Vztah mezi hodnotovými orientacemi účastníků dalšího vzdělávání a druhem vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání.
- b) Vztah mezi typem hodnotové orientace účastníků a silou vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání.
- c) Vztah mezi silou egoisticko-materialistické hodnotové orientace a druhem vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání.
- d) Vztah mezi silou egoisticko-materialistické hodnotové orientace a silou vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání.
- e) Vztah mezi silou motivace a silou vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání.
- f) Vztah mezi pohlavím účastníků a druhem vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání.
- g) Vztah mezi pohlavím účastníků a silou vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání.
- h) Vztah mezi věkovou kategorií účastníků a druhem vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání.

- i) Vztah mezi věkovou kategorií účastníků a silou vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání.
- j) Vztah mezi dobou, po které účastníci pokračují v dalším vzdělávání, a druhem vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání.
- k) Vztah mezi dobou, po které účastníci pokračují v dalším vzdělávání, a silou vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání.

### 5.3 Hypotézy

V souvislosti se shora uvedenými výzkumnými otázkami byly stanoveny následující hypotézy:

**1H<sub>0</sub>:** Mezi typem hodnotové orientace účastníků a druhem vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání neexistuje statisticky významný rozdíl.

**1H<sub>A</sub>:** Mezi typem hodnotové orientace účastníků a druhem vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání existuje staticky významný rozdíl.

**2H<sub>0</sub>:** Mezi typem hodnotové orientace účastníků a silou vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání neexistuje staticky významný rozdíl.

**2H<sub>A</sub>:** Mezi typem hodnotové orientace účastníků a silou vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání existuje staticky významný rozdíl.

**3H<sub>0</sub>:** Mezi silou egoisticko-materialistické hodnotové orientace a druhem vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání neexistuje staticky významný rozdíl.

**3H<sub>A</sub>:** Mezi silou egoisticko-materialistické hodnotové orientace a druhem vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání existuje staticky významný rozdíl.

**4H<sub>0</sub>:** Mezi silou egoisticko-materialistické hodnotové orientace a silou vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání neexistuje staticky významný rozdíl.

**4H<sub>A</sub>:** Mezi silou egoisticko-materialistické hodnotové orientace a silou vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání existuje staticky významný rozdíl.

**5H<sub>0</sub>:** Mezi silou motivace a silou vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání neexistuje staticky významný rozdíl.

**5H<sub>A</sub>:** Mezi silou motivace a silou vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání existuje staticky významný rozdíl.

**6H<sub>0</sub>**: Mezi pohlavím účastníků a druhem vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání neexistuje staticky významný rozdíl.

**6H<sub>A</sub>**: Mezi pohlavím účastníků a druhem vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání existuje staticky významný rozdíl.

**7H<sub>0</sub>**: Mezi pohlavím účastníků a silou vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání neexistuje staticky významný rozdíl.

**7H<sub>A</sub>**: Mezi pohlavím účastníků a silou vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání existuje staticky významný rozdíl.

**8H<sub>0</sub>**: Mezi věkovou kategorií účastníků a druhem vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání neexistuje staticky významný rozdíl.

**8H<sub>A</sub>**: Mezi věkovou kategorií účastníků a druhem vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání existuje staticky významný rozdíl.

**9H<sub>0</sub>**: Mezi věkovou kategorií účastníků a silou vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání neexistuje staticky významný rozdíl.

**9H<sub>A</sub>**: Mezi věkovou kategorií účastníků a silou vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání existuje staticky významný rozdíl.

**10H<sub>0</sub>**: Mezi dobou, po které účastníci pokračují v dalším vzdělávání, a druhem vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání neexistuje staticky významný rozdíl.

**10H<sub>A</sub>**: Mezi dobou, po které účastníci pokračují v dalším vzdělávání, a druhem vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání existuje staticky významný rozdíl.

**11H<sub>0</sub>**: Mezi dobou, po které účastníci pokračují v dalším vzdělávání, a silou vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání neexistuje staticky významný rozdíl.

**11H<sub>A</sub>**: Mezi dobou, po které účastníci pokračují v dalším vzdělávání, a silou vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání existuje staticky významný rozdíl.



#### **5.4 Metoda sběru dat a výzkumný soubor**

Ve výzkumném šetření je zvolena kvantitativní metoda výzkumu. Technikou sběru dat je dotazník (viz příloha), ve kterém jsou kombinovány uzavřené dichotomické položky a pětibodová škála Likertova typu, v níž mají účastníci vyjádřit svou míru souhlasu, či nesouhlasu s jednotlivými tvrzeními.

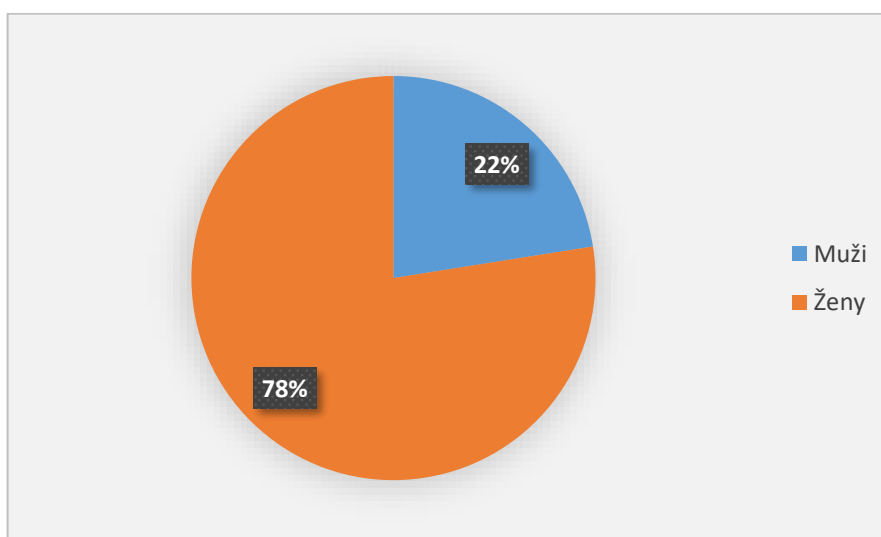
Výzkumný soubor byl zvolen záměrně, distribucí dotazníku v elektronické podobě na portál survio.com. Výzkumu se přes tento portál zúčastnilo celkem 160 respondentů.

## 6 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

V této části práce jsou podrobně analyzovány otázky, které byly respondentům položeny v dotazníku. Otázek bylo celkem 11.

### Otázka č. 1: „Jaké je Vaše pohlaví?“

Výzkumu se zúčastnilo celkem 160 respondentů, z nich bylo celkem 124 žen (78 %) a 36 mužů (22 %), jak je patrné z **grafu č. 1**.



*Graf č. 1 – Rozdělení respondentů podle pohlaví*

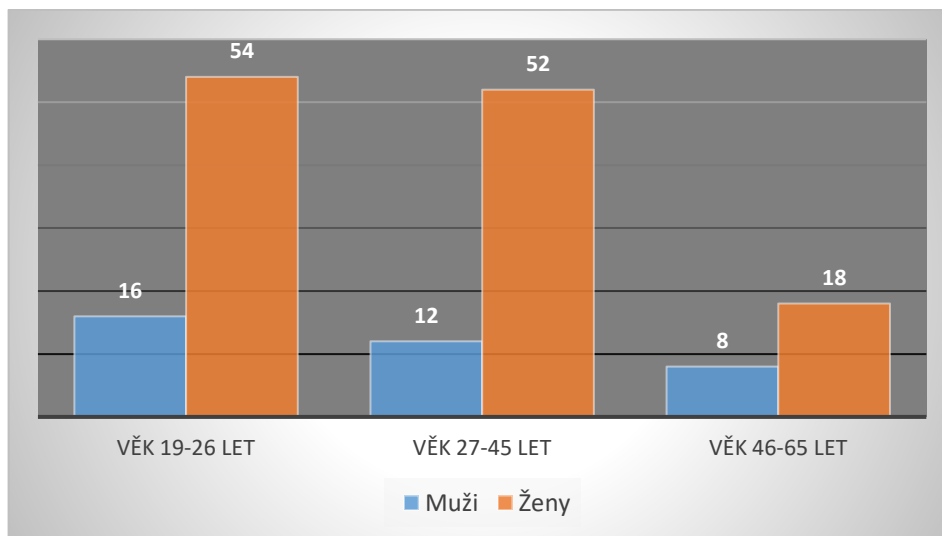
### Otázka č. 2: „Jaký je Váš věk?“

U této otázky je vycházeno z publikace „Vývojová psychologie“ autorů Josefa Langmeiera a Dany Krejčířové z roku 2006. Respondenti byli rozděleni podle stádií dospělosti, dle již zmiňovaných autorů, a to na skupinu ve věku 19–26 let, která odpovídá „**časné dospělosti**“, skupinu ve věku 27 až 45 let, odpovídající věkovému kritériu „**střední dospělosti**“, a skupinu 46–65 let, která se řadí k „**pozdní dospělosti**“.

Skupina respondentů ve věku 19–26 let, tedy respondentů v období „časné dospělosti“, zahrnuje celkem 70 účastníků (44 %). Jedná se o 16 mužů a 54 žen.

Skupina respondentů ve věku 27–45 let, tedy respondentů v období „střední dospělosti“, zahrnuje celkem 64 účastníků (40 %). Jedná se o 12 mužů a 52 žen.

Poslední skupina respondentů ve věku 46–65 let, tedy respondentů v období „pozdní dospělosti“, zahrnuje 26 účastníků (16 %). Jedná se o 8 mužů a 18 žen.

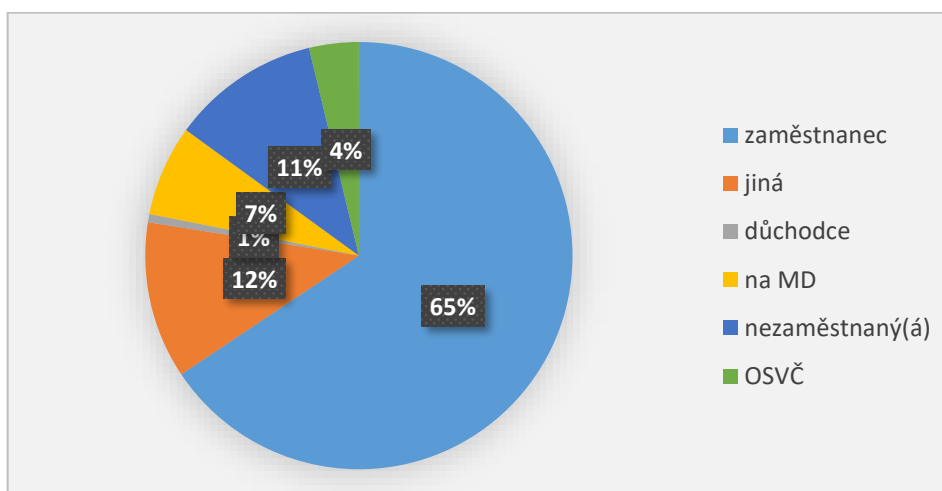


Graf č. 2 – Rozdělení respondentů podle věku a pohlaví

### Otázka č. 3: „Uved'te Váš zaměstnanecký status.“

Respondenti v této otázce dostali na výběr jednu z možností zaměstnaneckého statusu. Jedná se o tyto možnosti: „zaměstnanec“, „OSVČ“, „nezaměstnaný“, „na mateřské dovolené“, „důchodce“ (starobní, invalidní) nebo „jiná možnost“.

Dle grafu č. 3 je nejčastějším uváděným zaměstnaneckým statutem „zaměstnanec“, tento uvedlo celkem 105 respondentů, což je 65 %. Druhým nejčastěji uváděným zaměstnaneckým statutem je status „jiný“, který označilo 19 respondentů (12 %). Třetí místo velmi těsně získal status „nezaměstnaný“, tento zvolilo 18 respondentů (11 %). Dalšími zvolenými jsou „na mateřské dovolené“, který zvolilo 11 respondentů (7 %), předposledním je OSVČ, tento označilo 6 osob (4 %), a poslední (tedy nejméně obsazený) je status „důchodce“ (starobní nebo invalidní) s jedním respondentem (1 %).

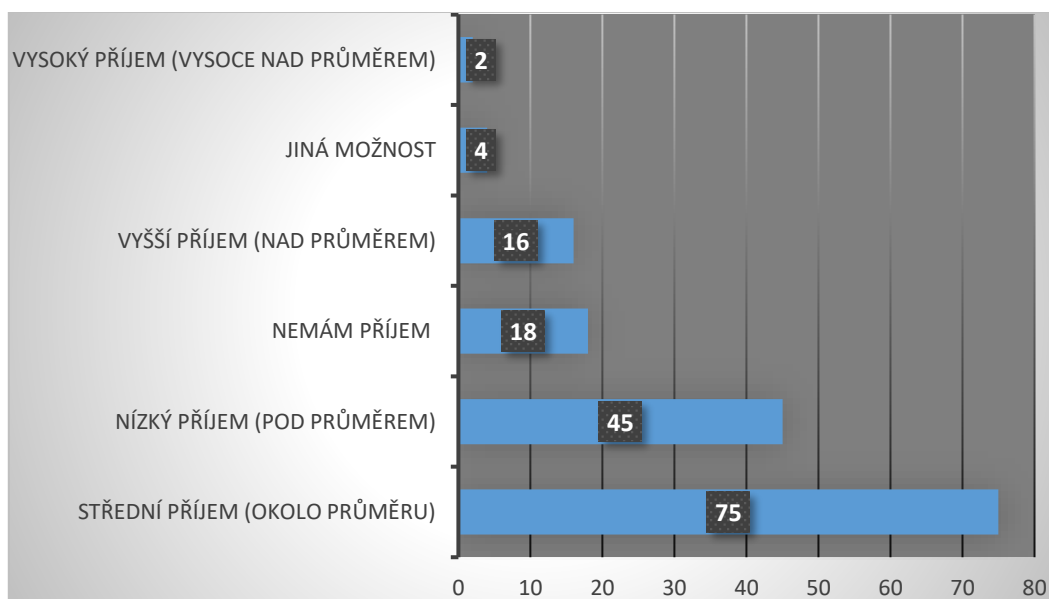


Graf č. 3 – Zaměstnanecký status respondentů

**Otázka č. 4: „Jaký je Váš současný příjem?“**

Tato otázka byla položena respondentům s cílem zjistit, jak vnímají svůj současný příjem. Měli na výběr z odpovědí: „nízký“ (pod průměrem), „střední“ (okolo průměru), „vyšší“ (nad průměrem), „vysoký“ (vysoce nad průměrem). Pro respondenty, kteří žádný příjem nemají, je zde položka „nemám příjem“ (mám pouze dávky státní sociální podpory, mateřské, rodičovské, případně nemocenské atd.). Poslední možností byla „jiná možnost“.

Na tuto otázku téměř polovina respondentů odpověděla, že mají příjem „střední“, okolo průměru (**viz graf č. 4**). Takto odpovědělo 75 respondentů (47 %). Další, velmi častou odpovědí téměř třetiny respondentů byla odpověď „nízký“, pod průměrem. Takto odpovědělo 45 respondentů (28 %). Třetí nejčastější odpovědí bylo „nemám příjem“. Takto odpovědělo 18 respondentů (11 %). „Vyšší“, tedy nadprůměrný příjem má 16 respondentů (10 %), odpověď „jiná možnost“ uvedli 4 respondenti (3 %) a nejmenší zastoupení má odpověď „vysoký“, vysoce nad průměrem, takto odpovídali pouze 2 respondenti (1 %).



*Graf č. 4 – Současný příjem respondentů*

**Otázka č. 5: „Jaký je nejvyšší stupeň Vašeho dosaženého vzdělání?“**

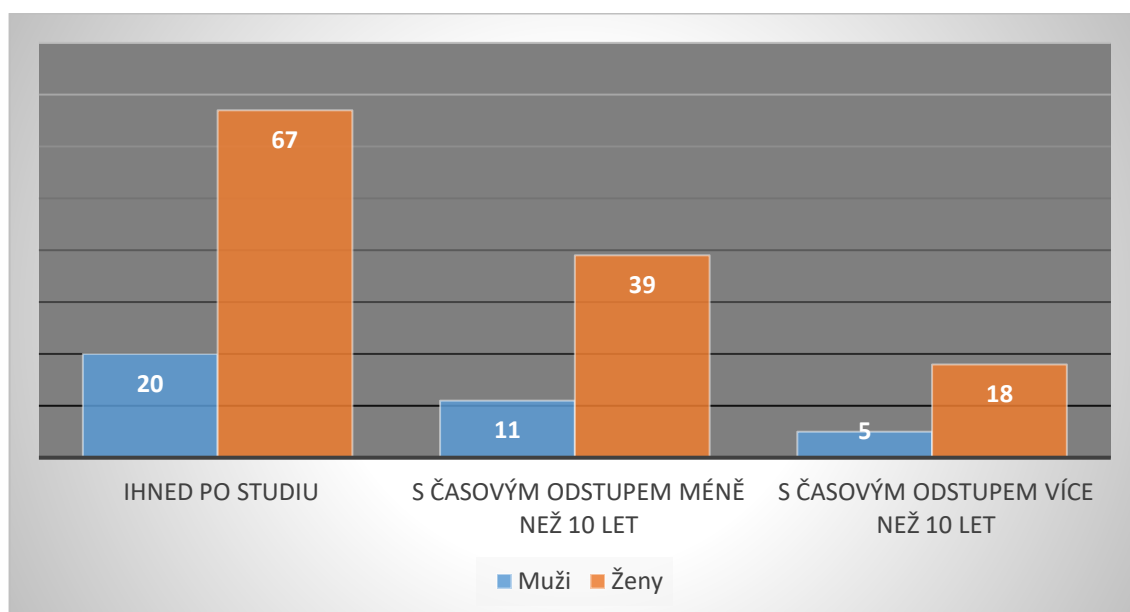
K otázce týkající se nejvyššího dosaženého stupně vzdělání měli respondenti na výběr tyto možnosti odpovědí: „základní“, „střední odborné bez maturity“ (vyučení), „střední odborné s maturitou“, „střední všeobecné s maturitou“ (gymnázium), „vyšší odborné“ (VOŠ, konzervatoř), „1. stupeň vysokoškolského vzdělání“ (Bc.), „2. stupeň vysokoškolského vzdělání“ (Mgr., Ing. aj.). Také zde byla ponechána kolonka „jiná možnost“.

Tabulka č. 1 – Stupeň vzdělání u respondentů

STUPEŇ VZDĚLÁNÍ	MUŽI	ŽENY	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
základní	0	1	1	0,6 %
střední odborné	2	2	4	2,5 %
střední odborné s maturitou	10	16	26	16,3 %
střední všeobecné s maturitou (gymnázium)	3	17	20	12,5 %
vyšší odborné (VOŠ, konzervatoř)	0	3	3	1,9 %
1. stupeň vysokoškolského (Bc.)	13	70	83	51,9 %
2. stupeň vysokoškolského (Mgr., Ing. aj)	8	15	23	14,4 %

Z výše uvedené tabulky (**tabulky č. 1**) lze vyčíst, že nejpočetnější zastoupení mají absolventi 1. stupně vysokoškolského studia (Bc.). Je jich více než polovina, a to 51,9 %. Druhé nejvyšší zastoupení mají respondenti se středním odborným vzděláním s maturitou (16,3 %). Na třetím místě jsou respondenti s ukončeným 2. stupněm vysokoškolského vzdělání (Mgr., Ing. aj.) – 14,4 %.

Dalšími v pořadí jsou absolventi středních všeobecných škol s maturitou (gymnázii) – 12,5 %. Respondenti se střední odbornou školou bez maturity (2,5 %), vyšším odborným vzděláním (1,9 %) a základním vzděláním (0,6 %) jsou již v zanedbatelném zastoupení.



Graf č. 5 – Po jaké době respondenti pokračují v dalším vzdělávání

**Otázka č. 6: „S jakým časovým odstupem pokračujete v dalším vzdělávání?“**

Otázka č. 6 přesněji zněla „V dalším vzdělávání, po ukončení svého odborného či profesního vzdělání pokračují“, s výběrem odpovědí: „ihned po tomto studiu“, „s časovým odstupem méně než 10 let“, „s časovým odstupem více než 10 let“.

Ze shora uvedeného grafu (**graf č. 5**) lze vyčíst, že doba, po které se obě věkové kategorie respondentů vrací ke studiu, má klesající tendenci. Oslovení respondenti nejčastěji pokračují v dalším vzdělávání ihned po svém studiu. Takto odpovědělo 67 žen a 20 mužů, tj. 87 respondentů (54 %). Další, už méně častou odpovědí bylo, že v dalším vzdělávání pokračují s časovým odstupem méně než 10 let. Takto odpovědělo 39 žen a 11 mužů, tj. 50 respondentů (31 %). S časovým odstupem větším než 10 let pokračuje nejmenší část respondentů, celkem 23 (15 %), a to 18 žen a 5 mužů.

**Otázka č. 7: „V mém životě má největší význam a důležitost“**

Tato otázka se týká hodnot a hodnotových orientací respondentů. Respondenti měli k dispozici baterii hodnot dle Likertovy škály. Měli přiřadit, jak souhlasí s tím, která hodnota má pro ně jakou důležitost. Škála míry souhlasu a nesouhlasu byla vyjádřena stupnicí od 1 do 5 s tímto významem: 1 – zcela nesouhlasím, 2 – spíše nesouhlasím, 3 – nevím, 4 – spíše souhlasím a 5 – zcela souhlasím.

Baterie hodnot byla inspirována hodnotami a analýzou hodnot dle Petra Saka (2000).

Zastoupeny jsou hodnoty: „majetek“, „dobrý plat“, „společenská prestiž“, „soukromé podnikání“, „vzdělání“, „rozvoj vlastní osobnosti“, „zajímavá práce“, „úspěšnost v zaměstnání“, „životní partner“, „rodina“, „děti“, „láska“, „zdravé životní prostředí“, „mír“, „zdraví“, „svoboda“, „demokracie“, „politická angažovanost“, „veřejně prospěšné práce“, „být užitečný druhým lidem“, „koníčky a zájmy“ a „přátelství“.

Následné rozdělení účastníků dle hodnotových orientací bylo taktéž inspirováno Petrem Sakem (2000). Rozdělení probíhalo následovně:

Faktor tvořený hodnotami „majetek“, „dobrý plat“, „společenská prestiž“ a „soukromé podnikání“ vyjadřuje **egoisticko-materiální hodnotovou orientaci**. Její nositelé chtějí být úspěšní. Jejich cílem je získávání majetku a společenské prestiže.

Další faktor, tvořený hodnotami „vzdělání“, „rozvoj vlastní osobnosti“, „zajímavá práce“, „úspěšnost v zaměstnání“, vyjadřuje **profesně-rozvojovou hodnotovou orientaci**. Pro nositele této orientace je důležité sebepoznání, seberealizace a rozvoj osobnosti.

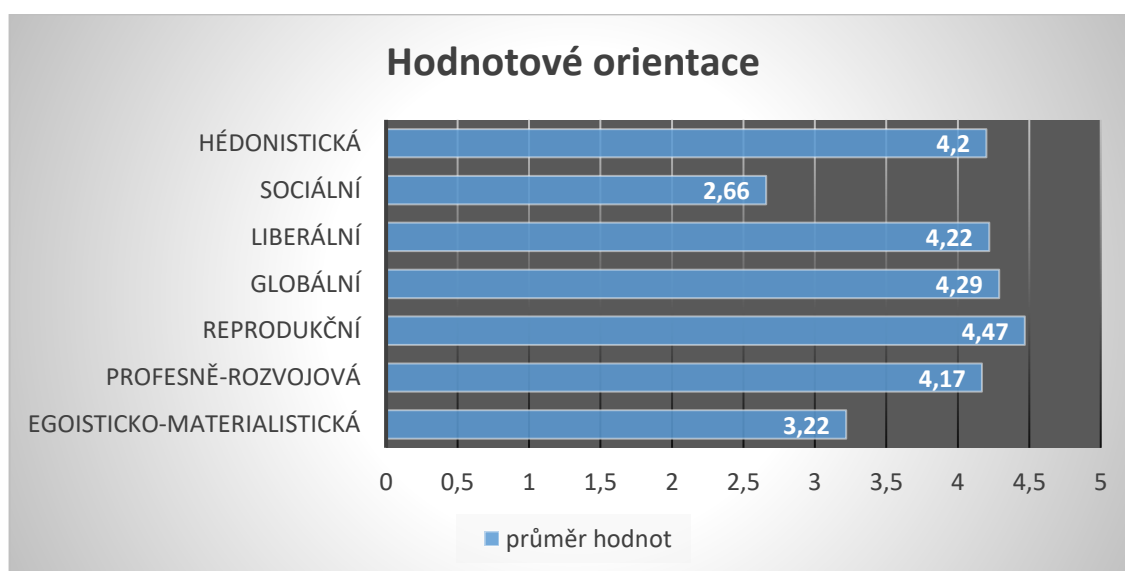
Třetím faktorem, tvořeným hodnotami „rodina“, „děti“, „životní partner“ a „láska“, je vyjádřena **reprodukční hodnotová orientace**. Tato orientace vyjadřuje naprogramování jedinců v reprodukčním věku na činnosti důležité z hlediska zachování lidského rodu.

Čtvrtý faktor, tvořený hodnotami „zdravé životní prostředí“, „mír“ a „zdraví“, vyjadřuje **globální hodnotovou orientaci**. Stejně jako reprodukční hodnotová orientace vyjadřuje zájem lidského rodu, avšak na rozdíl od předchozí orientace prezentuje pasivní podmínky nezbytné pro existenci lidského rodu, jakými jsou mír, zdraví a zdravé životní prostředí.

Pátým faktorem, tvořeným hodnotami „svoboda“ a „demokracie“, je vyjádřena **liberální hodnotová orientace**.

Šestým faktorem, který je tvořen hodnotami „veřejně prospěšná práce“, „politická angažovanost“ a „být užitečný druhým lidem“, je vyjádřena **hodnotová orientace sociální**, jež člověka vede k sociální integraci.

Posledním, sedmým faktorem, tvořeným hodnotami „přátelství“, „koníčky“ a „zájmy“, je vyjádřena **hedonistická orientace člověka**. Tato je dle Saka (2000) alternativou k orientacím na rodinu, společnost, hromadění majetku i profesi. Významnou součástí orientace jsou mezilidské vztahy, ovšem takové, které člověka nespájí.



*Graf č. 6 – Hodnotové orientace účastníků výzkumu (průměr hodnot u jednotlivých orientací)*

Z uvedeného grafu (**viz graf č. 6**) je zřejmé, že hodnotové orientace účastníků výzkumu jsou následující:

Hodnotovou orientací s nejvyšším průměrem (4,47) je orientace reprodukční, na druhém místě následuje orientace globální s průměrem 4,29, na místě třetím se nachází orientace liberální s průměrem 4,22, poté orientace hédonistická s průměrem 4,20, profesně-rozvojová s průměrem 4,17 a egoisticko-materialistická s průměrem 3,22. Hodnotovou orientací s nejnižším průměrem (2,66) je orientace sociální.

Co se týče hodnotových orientací účastníků výzkumu, byl dále předmětem zkoumání rozdíl mezi hodnotovou orientací mužů a žen, účastníků v závislosti na věku a na vzdělání. Výsledky a rozdíly byly zaznamenány v následujících tabulkách (tabulka 3, 4 a 5).

*Tabulka č. 2 – Hodnotové orientace (muži/ženy)*

ORIENTACE	MUŽI (PRŮMĚR HODNOT)	ŽENY (PRŮMĚR HODNOT)
egoisticko-materialistická	3,41	3,03
profesně-rozvojová	<b>4,10</b>	4,23
reprodukční	<b>4,47</b>	<b>4,47</b>
globální	<b>4,10</b>	<b>4,48</b>
liberální	3,95	<b>4,48</b>
sociální	2,73	2,58
hédonistická	<b>4,22</b>	4,17

Z výše uvedené tabulky (**tabulka č. 2**) je možné vyčíst, že existují mírné rozdíly v hodnotových orientacích mužů a žen.

**Muži** jsou nejvíce orientováni **reprodukčně** s indexem 4,47, na druhém místě hédonisticky s indexem 4,22 a na třetím místě u nich převládá profesně-rozvojová a globální orientace s indexem 4,10.

**Ženy** jsou nejvíce orientovány **globálně a liberálně** s indexem 4,48 a na třetím místě se u nich vyskytuje orientace reprodukční s indexem 4,47.

Pokud porovnáme ženy a muže, tak muži mají vyšší průměr u hodnotové orientace egoisticko-materialistické, sociální a hédonistické, naopak ženy mají vyšší průměr u hodnotové orientace profesně-rozvojové, globální a liberální. Stejný průměr byl u obou pohlaví zaznamenán u hodnotové orientace reprodukční.



Dalším rozdělením, které bylo v otázce hodnotové orientace realizováno, je rozdělení účastníků v závislosti na věkové skupině. Účastníci byli rozděleni na období věku 19–26 (časná dospělost), 27–45 let (střední dospělost) a 46–65 let (pozdní dospělost).

*Tabulka č. 3 – Hodnotové orientace účastníků (v závislosti na věkové kategorii)*

ORIENTACE	19–26 LET	27–45 LET	46–65 LET
egoisticko-materialistická	3,24	2,96	3,32
profesně-rozvojová	4,25	4,07	4,18
reprodukční	<b>4,45</b>	<b>4,52</b>	<b>4,43</b>
globální	<b>4,46</b>	<b>4,33</b>	<b>4,33</b>
liberální	<b>4,57</b>	<b>4,21</b>	<b>4,23</b>
sociální	2,98	2,88	2,95
hédonistická	4,34	4,04	4,02

Z výše uvedené tabulky (**tabulka č. 3**) lze vysledovat, že u účastníků všech tří věkových kategorií se hodnotové orientace na prvních třech místech shodují. Jsou jimi hodnotové orientace reprodukční, globální a liberální.

Skupina účastníků **19–26** let má pouze jiné pořadí těchto hodnotových orientací – na prvním místě **liberální orientaci** s indexem 4,57, na druhém místě globální orientaci s indexem 4,46 a na třetím místě reprodukční orientaci s indexem 4,45, což je zde dáno jistě tím, že většina takto mladých účastníků prozatím nezačala žít reprodukčním životem. Skupiny účastníků **27–45** a **46–65** let již mají hodnotové orientace uspořádané totožně, na prvním místě **orientaci reprodukční**, na druhém globální a na třetím místě liberální.

Orientace egoisticko-materialistická má nejvyšší index u účastníků ve věkové kategorii „pozdní dospělost“, na druhém místě u nejmladších účastníků, tj. u věkové kategorie „časná dospělost“, a nejnižší index u věkové kategorie „střední dospělost“.

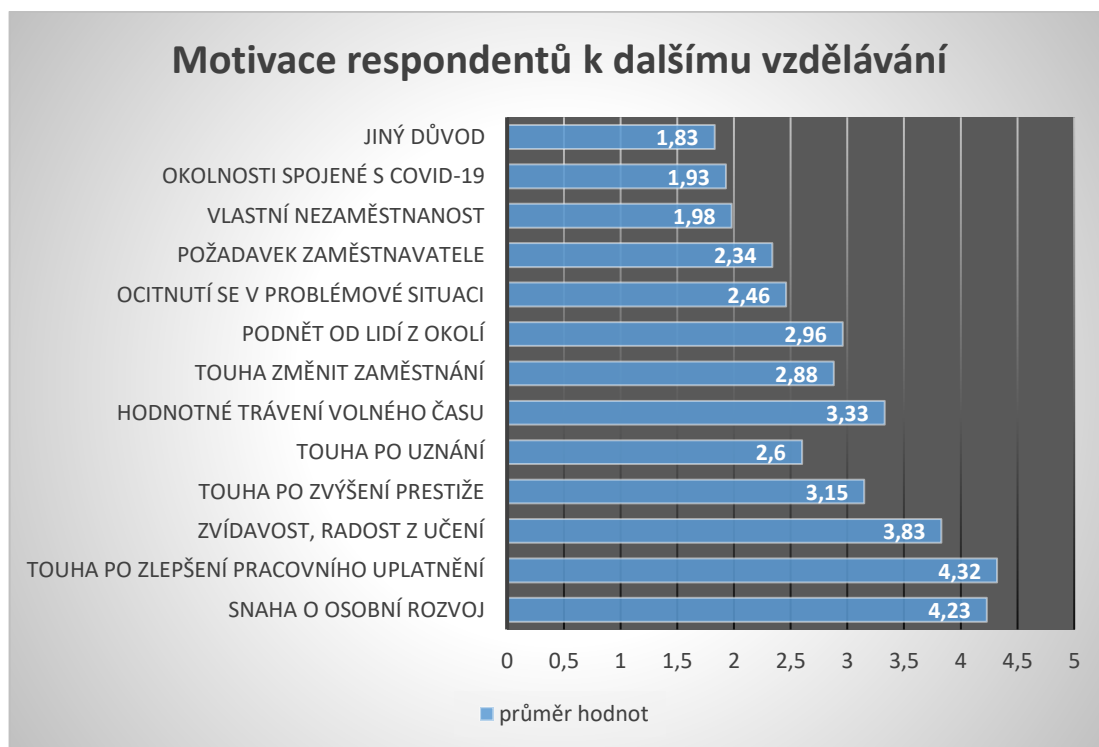
Orientace sociální a profesně-rozvojová jsou nejvyšší taktéž u skupiny účastníků 19–26 let, na druhém místě pak u účastníků 46–65 let a nejnižší index mají u střední kategorie, tj. 27–45 let.

Orientace hédonistická má s přibývajícím věkem klesající tendenci. Nejvyšší je u zástupců časně dospělosti, druhá nejvyšší u zástupců střední dospělosti a nejnižší u skupiny účastníků od 46 do 65 let.

**Otázka č. 8: „K dalšímu vzdělávání mě nejvíce motivuje“**

Tato otázka se týká motivace respondentů k účasti na dalším vzdělávání. Respondenti měli k dispozici baterii výroků, ke kterým měli dle Likertovy škály přiřadit míru souhlasu, tj. se kterým výrokem do jaké míry souhlasí/nesouhlasí. Škála míry souhlasu a nesouhlasu byla vyjádřena stupnicí od 1 do 5 s tímto významem: 1 – zcela nesouhlasím, 2 – spíše nesouhlasím, 3 – nevím, 4 – spíše souhlasím a 5 – zcela souhlasím.

Baterie motivačních faktorů je složena tak, aby zde bylo možné zjistit nejen sílu motivace respondentů, ale i typ motivace (vnější/vnitřní). Vnitřní motivace vychází přímo z jedince samotného, proto sem patří: snaha o osobní rozvoj, touha po zlepšení pracovního uplatnění, zvědavost, radost z poznání a učení, touha po získání prestiže, touha po uznání, hodnotné trávení volného času a touha změnit zaměstnání. Vnější motivace bývá zase chápána jako soubor impulzů zvenčí, které vedou člověka k nějaké činnosti. K vnějším motivátorům přispívajícím k účasti respondentů na dalším vzdělávání jsou proto zařazeny následující položky: podnět od lidí z okolí (rodina, přátelé, známí), ocitnutí se v nové nebo problémové situaci, požadavek zaměstnavatele, vlastní nezaměstnanost a okolnosti spojené s pandemií COVID-19 (ztráta zaměstnání, obava ze ztráty zaměstnání). Pokud by měli respondenti úplně jiný důvod motivace než některý ze shora uvedených, byla jim v dotazníku ponechána možnost „jiný důvod“.



Graf č. 7 – Motivace účastníků k dalšímu vzdělávání

Z grafu č. 7 můžeme vypočítat, že největší motivaci k dalšímu vzdělávání vidí účastníci v touze po zlepšení pracovního uplatnění (index 4,32), na druhém místě je to snaha o osobní rozvoj (index 4,23) a na třetím místě zvědavost, radost z učení (index 3,83). Dalšími nadprůměrnými motivačními faktory jsou také hodnotné trávení volného času (index 3,33) a touha po zvýšení prestiže (index 3,15). Jedná se o faktory, které všechny patří do faktorů vnitřní motivace. Všechny faktory vnější motivace mají podprůměrný index hodnot.

Pokud se zaměříme na jednotlivé typy motivace, tak nejvyšším motivačním faktorem **vnitřní motivace** je již zmiňovaná „**touha po zlepšení pracovního uplatnění**“ s indexem 4,32. Je to dáno tím, že se neustále mění požadavky a potřeby trhu práce. Každá pracovní síla vstupující na trh práce by měla být schopna se pružně adaptovat na nové podmínky, reagovat na nové tendence i trendy a měla by být připravena se také dále rozvíjet a vzdělávat. Nejnižším motivačním faktorem vnitřní motivace je „**touha po uznání**“ s indexem 2,6.

Nejvyšším vnějším faktorem motivace je „**podnět od lidí z okolí**“ s indexem 2,96, což může souviset také s tím, že účastníci mají v blízkém okolí ty, kteří se také dalšímu vzdělávání věnují nebo věnovali, případně přikládají vzdělání vysokou hodnotu.

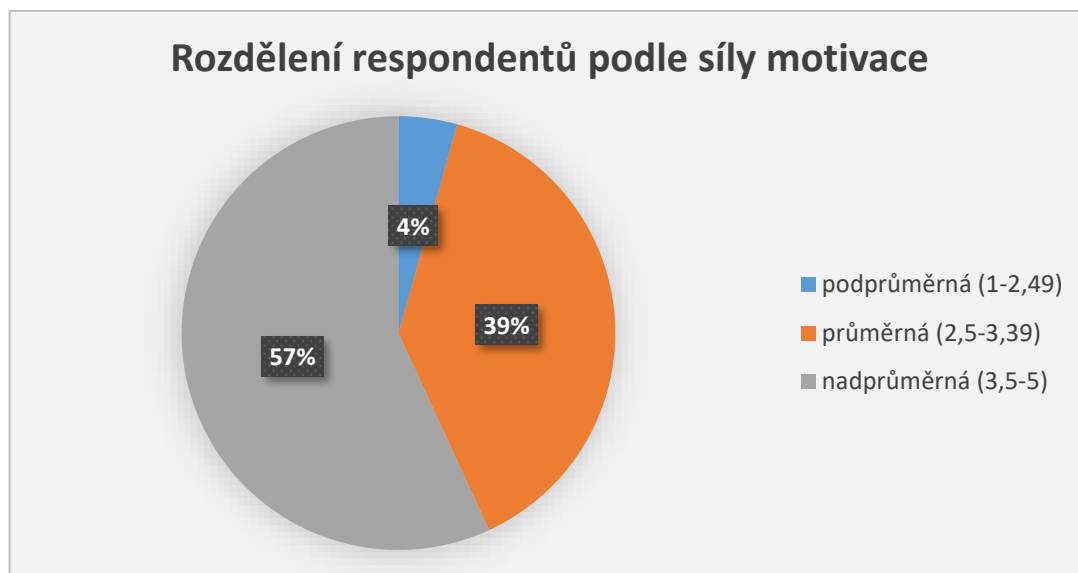
Nejmenším vnějším faktorem motivace jsou „**okolnosti spojené s pandemií COVID-19**“ (ztráta zaměstnání, obava ze ztráty zaměstnání) s indexem 1,93. Tento faktor je faktorem novým. Objevil se v minulém roce ve spojitosti s celosvětovou pandemií. Jak je ale z výsledku výzkumu patrné, v motivaci vnější hraje nepatrnou roli. Může to být však dáno tím, že většina respondentů, jak již vyplynulo z odpovědí v otázce 3, má status „zaměstnanec“, tudíž se jich ztráta zaměstnání nebo příjmů spojená se současnou krizí netýká tolik, jako se týká například OSVČ, kteří v důsledku pandemie o práci přicházejí, nebo nezaměstnaných, kteří mají v důsledku pandemie zhoršené možnosti najít si nové odpovídající zaměstnání.

Tabulka č. 4 – Srovnání vnitřní a vnější motivace u respondentů

MOTIVACE	PRŮMĚR HODNOT	POČET RESPONDENTŮ
<b>vnitřní motivace</b>	<b>3,50</b>	<b>132</b>
<b>vnější motivace</b>	2,29	17
<b>jiná motivace</b>	1,81	15

Výše uvedená zjištění byla zahrnuta i do tabulky č. 4, ze které vyplývá, že vnitřní motivace účastníků je výrazně vyšší než motivace vnější. Vnitřní motivace má průměrný index 3,50, zatímco motivace vnější 2,29. Jiná motivace má index 1,81. Další úhel pohledu na danou

problematiku je zřejmý i z počtu respondentů s převládající vnitřní motivací (132 osob), zatímco osob s převládající vnější motivací je pouhých 17, s motivací jinou 15. Do počtu respondentů jsou zahrnuti i účastníci, u kterých převládají oba druhy motivace na stejné úrovni.



Graf č. 8 – Rozdělení respondentů podle síly motivace

Jak je patrné z grafu č. 8, byla zjišťována také síla motivace respondentů k dalšímu vzdělávání, ať už vnitřní, vnější, či jiná. U každého z respondentů byl zjištěn průměr vnitřní, vnější i jiné motivace. Zaznamenán byl vždy průměr nejvyšší. Motivace podprůměrná byla motivací s nejvyšší průměrnou hodnotou 1–2,49, průměrná motivace měla nejvyšší průměrnou hodnotu 2,50–3,49 a nadprůměrná motivace měla nejvyšší průměrnou hodnotu 3,5–5. Takto bylo zjištěno, že respondenti jsou poměrně silně motivováni. Podprůměrně motivovaných respondentů zde bylo jen 7 (4 %), zatímco respondentů s průměrnou motivací 62 (39 %). S motivací nadprůměrnou jich bylo dokonce 91 (57 %), tedy více než polovina.

#### **Otázka č. 9: „Jako největší bariéru k účasti na dalším vzdělávání vnímám“**

Tato otázka je zaměřena na percepci bariér respondentů, které jim brání v účasti na dalším vzdělávání nebo jim tuto účast znepříjemňují. V dotazníku byla účastníkům výzkumu k dispozici baterie výroků týkajících se bariér, ke kterým dle Likertovy škály opět přiřazovali míru souhlasu, tj. se kterým výrokem do jaké míry souhlasí/nesouhlasí.

Škála míry souhlasu a nesouhlasu byla vyjádřena stupnicí od 1 do 5 s tímto významem: 1 – zcela nesouhlasím, 2 – spíše nesouhlasím, 3 – nevím, 4 – spíše souhlasím a 5 – zcela souhlasím.

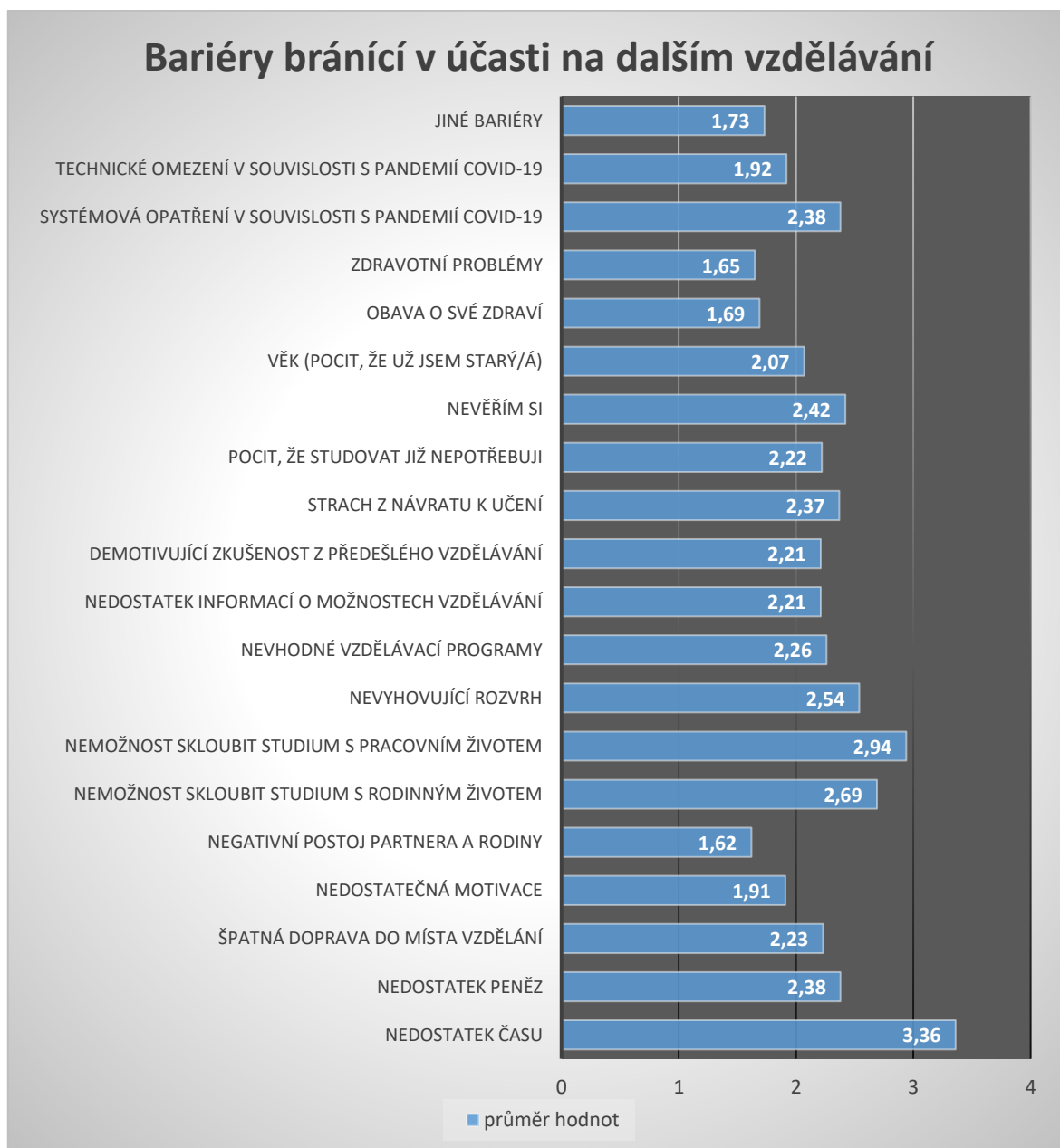
Baterie je zaměřena nejen na sílu a velikost bariér, ale zjišťuje i typ bariéry, který jim v účasti na dalším vzdělávání brání. Typologie bariér je inspirována Patricií Crossovou (1981), která dělí bariéry na situační, institucionální a osobnostní.

Bariéry **situační** zahrnují objektivní podmínky jedince, které se podílejí na znemožnění účasti na dalším vzdělávání a vyplývají z jeho momentální situace. K těmto bariérám jsou v tomto výzkumu řazeny: nedostatek času, nedostatek peněz, špatná doprava do místa vzdělávání, negativní postoj partnera a rodiny, nemožnost skloubit studium s rodinným životem, nemožnost skloubit studium s pracovním životem, zdravotní problémy, systémová opatření v souvislosti s pandemií COVID-19 (výuka na dálku, online testy, online konzultace atd.) a technické omezení v souvislosti s pandemií COVID-19 (problémová komunikace, špatné připojení k síti, nedostatečné technické vybavení).

Pro bariéry **institucionální** je typické, že nejčastěji představují překážky na straně nabídky vzdělávání. V tomto výzkumu mezi ně patří: nevhodné vzdělávací programy, nevyhovující rozvrh a nedostatek informací o možnostech vzdělávání.

**Osobnostní** neboli dispoziční bariéry jsou spojeny s osobními postoji jedinců ke vzdělávacím aktivitám. Jsou zde zahrnuty například: demotivující zkušenost z předešlého vzdělávání, strach z návratu k učení, pocit, že studovat již nepotřebuji, věk (pocit, že už jsem starý/á), nevěřím si, obava o zdraví nebo nedostatečná motivace. Motivace je k překonávání bariér velmi důležitá, neboť čím hlubší je, tím lépe dokáže jedinec překonávat překážky.

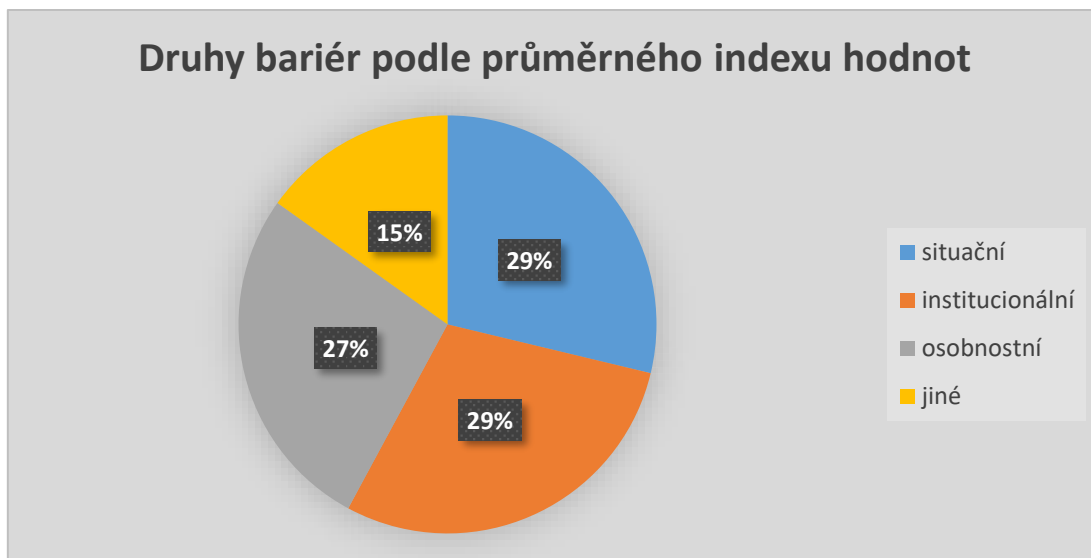
Pokud by měli respondenti úplně jiný důvod bariér než některý ze shora uvedených, byla jim v dotazníku ponechána možnost „jiný důvod“.



*Graf č. 9 – Bariéry bránící respondentům v dalším vzdělávání*

Z výše uvedeného grafu (**graf č. 9**) lze vyčíst, že hodnoty bariér účastníků jsou ve větší míře pod průměrem. Jedinou bariérou s nadprůměrnou hodnotou je „**nedostatek času**“ s indexem 3,36. Dalšími dvěma bariérami blízcími se k průměru jsou „**nemožnost skloubit studium s pracovním životem**“ a „**nemožnost skloubit studium s rodinným životem**“. Opět lze říct, že uvedené bariéry jsou poměrně stabilní v čase. V šetřeních realizovaných v rámci České republiky lidé nejčastěji uváděli jako jedny z největších překážek v přístupu k dalšímu vzdělávání pracovní zaneprázdněnost a nedostatek času (Dvořáková, Šerák, 2016, s. 124).

Všechny tři výše zmiňované bariéry patří mezi situační bariéry. Jak je však zřejmé z **grafů č. 10 a 11**, spolu se situačními bariérami účastníci vnímají jako výrazné i bariéry institucionální. Průměrný index hodnot u bariér situačních je 2,28 (tj. 29 %), průměrný index bariér institucionálních je ještě o něco vyšší, a to 2,31 (tj. 29 %). Bariéry osobnostní mají průměrný index 2,14 (27 %). Bariéry „jiné“ s indexem 1,68 tvoří 15 % vnímaných bariér.



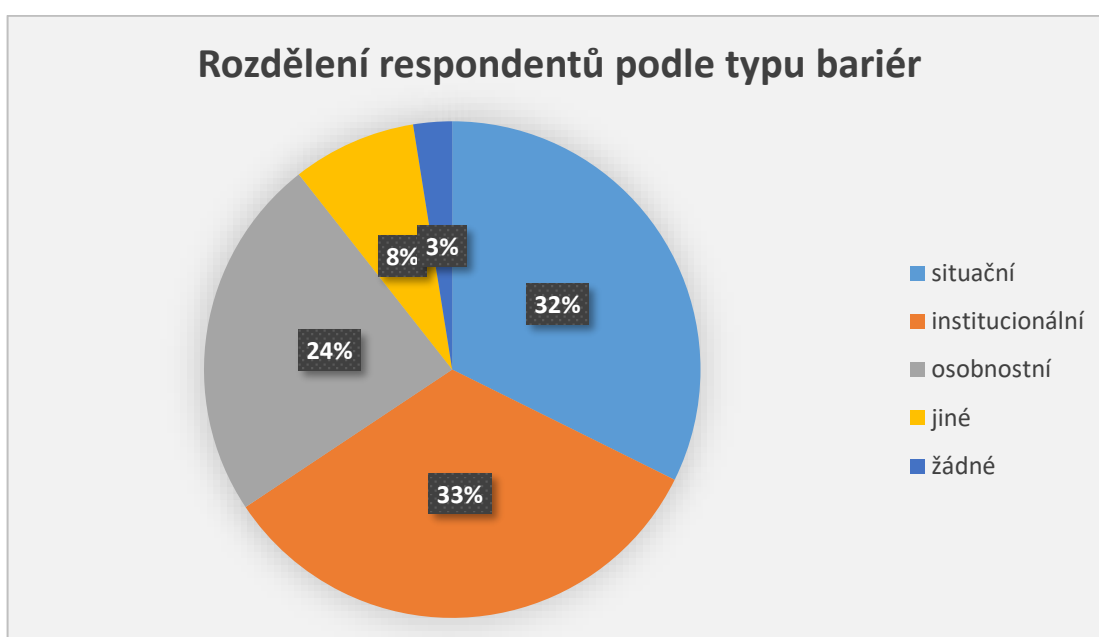
*Graf č. 10 – Druhy bariér podle průměrného indexu hodnot*

Pokud zhodnotíme jednotlivé typy bariér, největší **situační bariérou** je již zmiňovaný „**nedostatek času**“ s indexem 3,36, který samozřejmě souvisí i s rychlejším životním tempem a vysokými nároky na člověka v současné době. Naopak nejmenší situační bariérou je „**negativní postoj partnera a rodiny**“ s indexem 1,62, což znamená, že v dalším vzdělávání jsou respondenti ze strany svých rodin nejspíš podporováni, případně jim v tom alespoň není bráněno.

Jako nejvyšší **institucionální bariéra** je hodnocena bariéra „**nevyhovující rozvrh**“ s indexem 2,54. Souvislost však můžeme hledat i v bariérách situačních, hlavně v již zmiňovaném nedostatku času. Pro účastníky, kteří jsou již v pracovním procesu, je určitě velmi složité skloubit jednotlivé role v rodinném, pracovním i studijním prostředí. Naopak nejmenší institucionální bariérou je bariéra „**nedostatek informací** o možnostech vzdělávání“ s indexem 2,21, což je nejspíš dáno rozvojem informačních technologií. Téměř každý člověk má dnes již možnost si vyhledat jakékoliv informace o možnostech a nabídce vzdělávání.

Co se týče **bariér osobnostních**, jako nejvyšší z nich je vnímána „**nevěřím si**“ s indexem 2,42. Může být dána věkem, kdy starší účastník dalšího vzdělávání již nemá schopnosti vstřebávat nové informace tak jako účastník mladšího věku. Mnoho z nich se vzdělání bojí, nevěří si, protože od ukončení předchozího vzdělání uplynula již delší doba. Nejmenší vnímanou osobnostní bariérou je „**obava o své zdraví**“ s indexem 1,69.

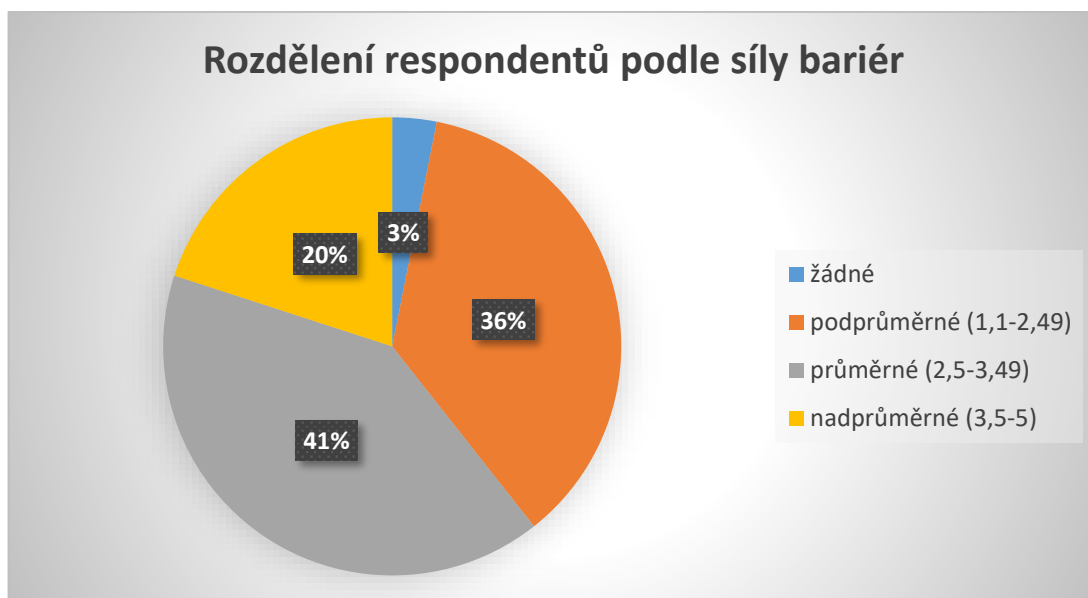
Respondenti byli rozděleni také podle typu bariér (viz **graf č. 11**). Institucionální bariéry vnímá jako největší překážku ve vzdělávání 66 účastníků (33 %), situační bariéry 64 účastníků (32 %), osobnostní bariéry 47 účastníků (24 %), jiné bariéry 16 účastníků (8 %) a 5 účastníků (3 %) nemá bariéry žádné.



*Graf č. 11 – Rozdělení respondentů podle typu bariér*

Další oblastí, která byla v otázce bariér zkoumána, byla síla jednotlivých bariér (**graf č. 12**). U každého z respondentů byl zjištěn průměr jednotlivých bariér (situačních, institucionálních, osobnostních, jiných) a zaznamenán byl vždy průměr nejvyšší. Bariéry podprůměrné měly nejvyšší průměrnou hodnotu 1,1–2,49, průměrné bariéry nejvyšší průměrnou hodnotu 2,50–3,49, nadprůměrné bariéry měly nejvyšší průměrnou hodnotu 3,5–5. Účastníci, kteří měli u všech bariér hodnotu 1, byli zařazeni do kategorie těch, kteří nemají bariéry žádné. Takto bylo zjištěno, že účastníci vnímají bariéry ve vzdělávání spíše jako průměrně silné (65 účastníků, 41 %) nebo podprůměrně silné (58 účastníků, 36 %). Jako výrazné, tedy nadprůměrně silné, je vnímá pouze 32 účastníků (20 %). Pět respondentů (3 %) dokonce nemá bariéry ve vzdělávání žádné.





*Graf č. 12 – Rozdělení respondentů podle síly bariér*

Jednotlivé druhy bariér byly srovnávány ohledně závislosti na věku a pohlaví (viz tabulky 5 a 6).

*Tabulka č. 5 – Srovnání typu bariér (muži/ženy)*

BARIÉRY	MUŽI	ŽENY
situační	2,14	2,32
institucionální	2,18	2,35
osobnostní	2,24	2,10
jiné	1,47	1,74

Pokud srovnáme, jak jednotlivé typy bariér vnímají muži a ženy, je zřejmé, že **muži** vnímají jako nejvyšší bariéry **osobnostní** (index 2,24), dále bariéry institucionální (index 2,18) a jako poslední bariéry situační (2,14). **Ženy** naopak jako nejvyšší vnímají bariéry **institucionální** (index 2,35), na druhém místě situační (index 2,32) a jako nejmenší bariéry osobnostní (index 2,10). Bariéry „jiné“ disponují nejnižším indexem jak u mužů (index 1,47), tak u žen (index 1,74).

*Tabulka č. 6 – Srovnání typu bariér podle věkových kategorií*

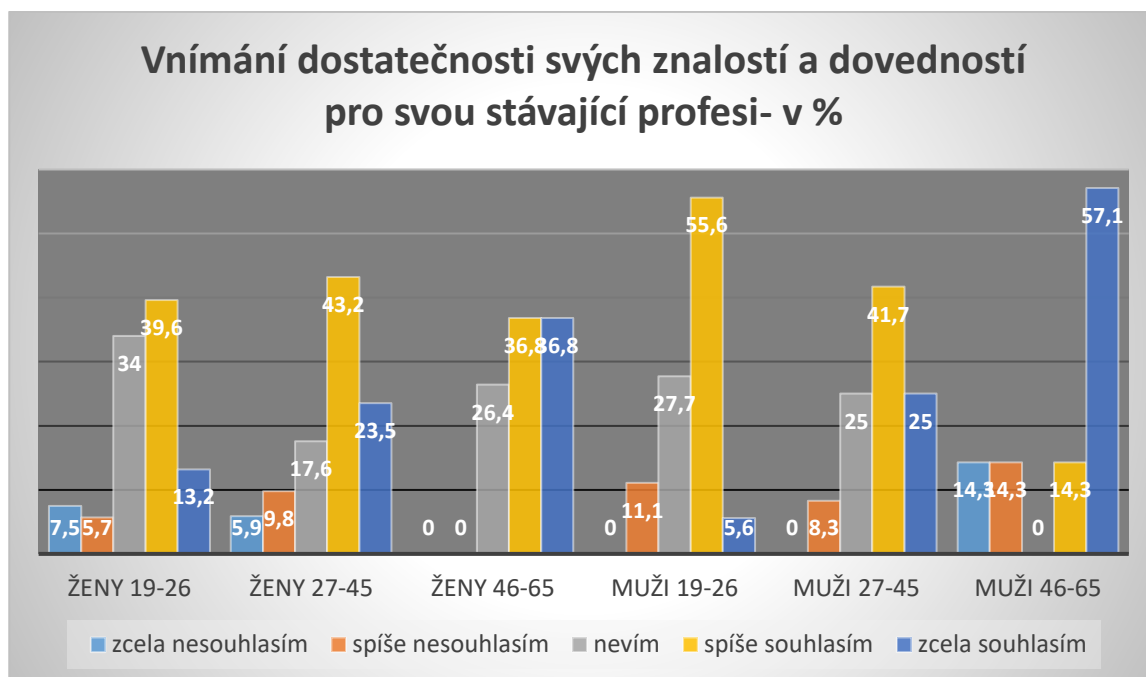
BARIÉRY	19–26 LET	27–45 LET	46–65 LET
situační	2,33	1,83	2,21
institucionální	2,30	2,31	2,35
osobnostní	2,11	2,25	2,29
jiné	1,71	1,65	1,92

Z výše uvedené tabulky (tabulka č. 6) je patrné, že ve skupinách respondentů **střední a starší dospělosti jsou** bariéry vnímány obdobně. Jako největší typ bariér obě skupiny vnímají bariéry **institucionální**, dále bariéry osobnostní a jako nejmenší bariéry situační. Skupina nejmladších účastníků – tj. skupina **časné dospělosti** – však jako největší vnímá bariéry **situační**. Již ve výzkumu Rabušice a Rabušicové z roku 2008 bylo poukázáno na to, že u ekonomicky aktivní věkové skupiny 20–29 let včetně studentů se jako bariéra nejčastěji objevuje nedostatek času, který patří mezi situační bariéry. Po bariérách situačních tato skupina vnímá jako druhé nejvyšší bariéry institucionální. Nejmenší problém mají s bariérami osobnostními. Bariéry „jiné“ jsou pod hodnotou indexu 2 u všech věkových kategorií.

**Otázka č. 10: „Považuji své znalosti a dovednosti pro výkon své současné profese v současných podmínkách za vyhovující a dostatečné“**

Tato otázka je zaměřená na vnímání dosavadních znalostí a dovedností respondentů v souvislosti s výkonem jejich současné profese. Souvisí s druhem motivace účastníků na dalším vzdělávání. Účastníci, kteří své znalosti a dovednosti v souvislosti s výkonem současné profese vnímají jako nedostačující, jsou k dalšímu vzdělávání motivováni spíše vnějšími faktory (tlak ze strany zaměstnavatele, strach o ztrátu zaměstnání apod.). Účastníci, kteří své znalosti a dovednosti v souvislosti s výkonem současné profese vnímají jako dostačující, jsou k dalšímu vzdělávání motivováni spíše vlastní vůlí, snahou rozvíjet svou osobnost, rádi se učí, poznávají nové věci nebo se chtějí v pracovní oblasti posunout dál a zlepšit své pracovní uplatnění.

V dotazníku byla účastníkům nabídnuta stupnice dle Likertovy škály. Vyjadřovali se k výroku, zda považují své znalosti a dovednosti pro výkon své současné profese v současných podmínkách za vyhovující a dostatečné. Škála míry souhlasu a nesouhlasu byla vyjádřena stupnicí od 1 do 5 (1 – zcela nesouhlasím, 2 – spíše nesouhlasím, 3 – nevím, 4 – spíše souhlasím a 5 – zcela souhlasím).



*Graf č. 13 – Pohled účastníků na dostatečnost svých znalostí a dovedností v souvislosti s povoláním*

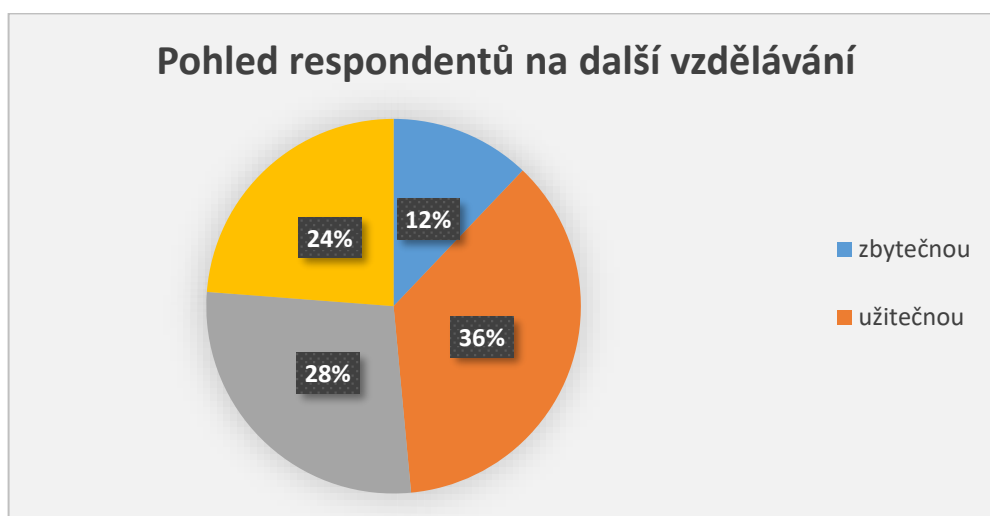
V grafu č. 13 je v procentech zaznamenáno subjektivní vnímání dostatečnosti znalostí a dovedností respondentů v souvislosti s povoláním. Většina uvedených kategorií účastníků uvádí, že své znalosti a dovednosti vnímá jako dostačující, to znamená, že „spíše souhlasí“, že jejich znalosti a dovednosti jsou pro výkon současného povolání dostačující. Takto odpovědělo 39,6 % žen ve věku 19–26 let, 43,2 % žen ve věku 27–45 let, 36,8 % žen ve věkové kategorii 46–65 let, 55,6 % mužů ve věkové kategorii 19–26 let a 41,7 % mužů ve věkové kategorii 27–45 let. Jedinou výjimkou jsou muži ve věkové kategorii 46–65 let, kteří v 57,1 % uvedli, že „zcela souhlasí“ s výrokem, že jejich znalosti a dovednosti jsou pro výkon jejich současné profese vyhovující a dostačující.

Lze tedy shrnout, že vzdělání považuje většina respondentů za dostatečné v souvislosti se svým povoláním. Ke stejnému závěru došli i Rabušic a Rabušicová (2008, s. 55). Dle jejich výzkumu naprostá většina respondentů, v tomto případě 94 %, považovala své znalosti a dovednosti pro výkon své profese za vyhovující a dostatečné. Dále uvádějí, že toto sebevědomí české ekonomicky aktivní populace je na jedné straně sympatické, na straně druhé je špatnou zprávou pro dynamickou společnost vědění, neboť snižuje onu výše zmiňovanou potencialitu pro další vzdělávání dospělých.

Populace, která se většinově domnívá, že jí stačí to, co právě umí, nebude pravděpodobně příliš motivována k tomu, aby dále navyšovala své dovednosti a kompetence a držela tak krok s dynamickým vývojem na trhu práce (Rabušic, Rabušicová, 2008).

**Otázka č. 11: „Na další vzdělávání pohlížím jako na věc“**

Poslední otázka v dotazníku se týkala pohledu účastníků na další vzdělávání. Byly zde nabídnuty čtyři výroky: Na vzdělání pohlížím jako na věc: 1. zbytečnou, 2. užitečnou, 3. nezbytnou, 4. nevyhnutelnou. Ke každému z nich měli účastníci vyjádřit míru svého souhlasu/nesouhlasu pomocí stupnice Likertovy škály. Škála míry souhlasu a nesouhlasu byla vyjádřena stupnicí od 1 do 5 (1 – zcela nesouhlasím, 2 – spíše nesouhlasím, 3 – nevím, 4 – spíše souhlasím a 5 – zcela souhlasím).



*Graf č. 14 – Pohled respondentů na další vzdělávání*

Ve výše uvedeném grafu (**graf č. 14**) je znázorněno, jak respondenti pohlížejí na další vzdělávání. Nejvyšší hodnotu přisuzují výroku „**na další vzdělávání pohlížím jako na věc užitečnou**“. Tento výrok má index 4,27, což je 36 %. Druhou nejvyšší hodnotu účastníci přisuzují výroku „na další vzdělávání pohlížím jako na věc nezbytnou“. Výrok má index 3,25, což představuje 28 %. Třetí nejvýznamnější pohled na další vzdělávání je: „na další vzdělávání pohlížím jako na věc nevyhnutelnou“ s indexem 2,79 (24 %). Nejmenší důležitost má pro respondenty výrok „na další vzdělávání pohlížím jako na věc zbytečnou“. Tento má index pouhých 1,42, což je 12 %.

Výše uvedené skutečnosti lze shrnout tak, že účastníci ve vysoké míře pohlížejí na další vzdělávání jako na věc užitečnou, což znamená, že si uvědomují potřebu dalšího vzdělávání. Určitá úroveň vzdělání je totiž předpokladem profesního uplatnění, protože vzdělání hraje důležitou roli při posuzování profesní hodnoty člověka potenciálním zaměstnavatelem. Vzdělávání je také nezbytným předpokladem rozvoje a růstu osobnosti v dynamicky se měnícím prostředí. Z tohoto důvodu vidí respondenti kromě užitečnosti dalšího vzdělávání i jeho určitou nezbytnost a nevyhnutelnost.

## 7 VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK

V této části práce jsou vyhodnoceny jednotlivé výzkumné otázky. Výzkumných otázek je celkem 11.

### Výzkumná otázka č. 1

*Existuje vztah mezi typem hodnotové orientace účastníků a druhem vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání?*

Účastníci byli rozděleni podle převládající hodnotové orientace a také podle převládajícího druhu vnímané bariéry. Ve výzkumu však nelze jednoho účastníka přiřadit pouze k jedné hodnotové orientaci. Je zde spousta účastníků, kteří spadají do více typů hodnotových orientací stejnou měrou. Stejně tak některé z účastníků nelze přiřadit pouze k jednomu druhu bariéry, protože stejné hodnoty u nich dosahují dvě a více bariér. Z tohoto důvodu výsledný počet odpovědí neodpovídá počtu účastníků, kterých je 160. Odpovědí v této otázce, kdy se kombinovaly různé typy hodnotových orientací s druhy bariér, je 449.

Výpočtem bude objasněno, zda má hodnotová orientace účastníků dalšího vzdělávání vliv na druh vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání.

*Tabulka č. 7 – Výpočet chí-kvadrátu nezávislosti: hodnotová orientace / druh bariéry*

Hodnotová orientace	Druh bariéry					Σ
	situační	institucionální	osobnostní	jiná	žádná	
egoisticko-materialistická	1 (1,64)	2 (1,6)	0 (1,08)	2 (0,53)	0 (0,14)	5
profesně-rozvojová	20 (15,7)	12 (15,4)	8 (10,37)	7 (5,13)	1 (1,39)	48
reprodukční	40 (38,6)	40 (37,8)	29 (25,5)	8 (12,6)	1 (3,41)	118
globální	31 (29,8)	32 (29,2)	16 (19,7)	9 (9,7)	3 (2,6)	91
liberální	34 (37,3)	40 (36,6)	23 (24,6)	12 (12,2)	5 (3,3)	114
sociální	2 (3,27)	2 (3,2)	2 (2,16)	3 (1,06)	1 (0,28)	10
hédonistická	19 (20,6)	16 (20,02)	19 (13,6)	7 (6,7)	2 (1,82)	63
Σ	147	144	97	48	13	449

V tabulce č. 7 jsou uvedeny hodnoty pozorované četnosti a v závorkách hodnoty očekávané četnosti.

Chí kvadrát nezávislosti je vypočítán dle vzorečku:  $\chi^2 = \sum \frac{(P-O)^2}{O}$

$\chi^2 = 0,25 + 1,17 + 0,05 + 0,04 + 0,29 + 0,49 + 0,12 + 0,1 + 0,75 + 0,13 + 0,27 + 0,32 + 0,45 + 0,87 + 1,08 + 0,54 + 0,48 + 0,69 + 0,1 + 0,01 + 2,14 + 4,07 + 0,68 + 1,68 + 0,05 + 0,003 + 3,55 + 0,43 + 0,14 + 0,10 + 1,7 + 0,06 + 0,87 + 1,85 + 0,02 = 26,39$

Stupeň volnosti je vypočítán dle vzorečku:  $f = (7 - 1) \times (5 - 1) = 6 \times 4 = 24$

Dle tabulky „Kritické hodnoty testového kritéria chí-kvadrát“, kdy stupeň volnosti je 24 a hladina významnosti 0,05, je hodnotou číslo 36,415.

$26,39 < 36,415$ , proto nelze odmítnout nulovou hypotézu.

### Výsledek:

**Vztah mezi hodnotovou orientací účastníků a typem vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání tedy **není** statisticky významný.**

### Výzkumná otázka č. 2

*Existuje vztah mezi typem hodnotové orientace účastníků a silou vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání?*

Účastníci byli rozděleni dle převládající hodnotové orientace a podle síly vnímané bariéry. Síla bariéry je určena průměrnou hodnotou nejsilnějšího druhu bariéry účastníka. Podprůměrná síla je vyjádřena průměrnou hodnotou 1–2,49, průměrná síla hodnotou 2,5–3,49 a nadprůměrná síla hodnotou 3,5–5. Jelikož mnoho účastníků nelze zařadit do jednoho typu hodnotové orientace, převládá u nich vícero hodnotových orientací na stejné úrovni, se stejnou hodnotou, výsledný počet odpovědí je zde 355, i když účastníků je pouhých 160.

Výpočtem bude objasněno, zda má hodnotová orientace účastníků dalšího vzdělávání vliv na to, jak silně vnímají bariéry v účasti na tomto vzdělávání.

*Tabulka č. 8 – Výpočet chí-kvadrátu nezávislosti: hodnotová orientace / síla bariéry*

Hodnotová orientace	Síla bariéry				Σ
	podprůměrná	průměrná	nadprůměrná	žádná bariéra	
egoisticko materialistická	1(1,66)	1(1,9)	3(1,25)	0(0,18)	5
profesně-rozvojová	20(13,3)	10(15,2)	9(10,03)	1(1,46)	40
reprodukční	35(32,6)	41(37,3)	21(24,6)	1(3,58)	98
globální	20(22,9)	25(26,2)	21(17,3)	3(2,5)	69
liberální	26(29,9)	37(34,2)	22(22,6)	5(3,3)	90
sociální	1(1,99)	2(2,28)	2(1,5)	1(0,2)	6
hédonistická	15(15,6)	19(17,9)	11(11,8)	2(1,7)	47
Σ	118	135	89	13	355

V tabulce č. 8 jsou uvedeny hodnoty pozorované četnosti a v závorkách hodnoty očekávané četnosti.

Chí kvadrát nezávislosti je vypočítán dle vzorečku:  $\chi^2 = \sum \frac{(P-O)^2}{O}$

$$\chi^2 = 0,26 + 0,17 + 0,37 + 0,5 + 0,5 + 0,02 + 0,42 + 1,78 + 0,36 + 0,05 + 0,23 + 0,03 + 0,67 + 2,45 + 0,1 + 0,79 + 0,015 + 0,16 + 0,05 + 0,18 + 0,14 + 1,86 + 0,1 + 0,87 + 3,2 + 0,05 = 15,325$$

Stupeň volnosti je vypočítán dle vzorečku:  $f = (7 - 1) \times (4 - 1) = 6 \times 3 = 18$

Dle tabulky „Kritické hodnoty testového kritéria chí-kvadrát“, kdy stupeň volnosti je 18 a hladina významnosti 0,05, je hodnotou číslo 28,678.

$15,325 < 28,678$ , proto nelze odmítnout nulovou hypotézu.

### Výsledek:

**Vztah mezi hodnotovou orientací účastníků a silou vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání tedy **není** statisticky významný.**

### Výzkumná otázka č. 3

*Existuje vztah mezi silou egoisticko-materialistické hodnotové orientace a druhem vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání?*

U jednotlivých účastníků bylo zjišťováno, jak silná je u nich egoisticko-materialistická orientace. Byl sečten průměr všech hodnot, které spadají pod tento typ orientace.

U průměru nižšího než 2,49 byli účastníci zařazeni do kategorie těch, kteří jsou orientováni podprůměrně egoisticko-materialně. Průměrně jsou orientováni účastníci s hodnotou 2,5–3,49, nadprůměrně pak účastníci s hodnotou 3,5–5. Účastníky však nešlo zařadit podle jednotlivých typů bariér, mnoho účastníků vnímá několik druhů bariér zcela totožně, proto je zde výsledný počet odpovědí 198, přestože účastníků je pouhých 160.

Výsledek má objasnit, zda má na druh bariéry vliv to, jestli je člověk orientován materiálně, či nikoliv.

*Tabulka č. 9 – Výpočet chí-kvadrátu nezávislosti: egoisticko-materialistická orientace / druh bariéry*

Eg.-mat. orientace	Druh bariéry					
	situační	institucionální	osobnostní	jiná	žádná	$\Sigma$
podprůměrná	13 (19,4)	22 (20)	16 (14,2)	7 (4,8)	2 (1,5)	60
průměrná	26 (21,9)	19 (22,6)	15 (16,1)	5 (5,49)	3 (1,7)	68
nadprůměrná	25 (22,6)	25 (23,3)	16 (16,6)	4 (5,6)	0 (1,76)	70
$\Sigma$	64	66	47	16	5	198

V tabulce č. 9 jsou uvedeny hodnoty pozorované četnosti a v závorkách hodnoty očekávané četnosti.

Chí kvadrát nezávislosti je vypočítán dle vzorečku:  $\chi^2 = \sum \frac{(P-O)^2}{O}$

$$\chi^2 = 2,1 + 0,77 + 0,25 + 0,2 + 0,57 + 0,12 + 0,23 + 0,075 + 0,02 + 1,01 + 0,04 + 0,46 + 0,17 + 0,99 + 1,76 = \mathbf{8,765}$$

Stupeň volnosti je vypočítán dle vzorečku:  $f = (3 - 1) \times (5 - 1) = 2 \times 4 = 8$

Dle tabulky „Kritické hodnoty testového kritéria chí-kvadrát“, kdy stupeň volnosti je 8 a hladina významnosti 0,05, je hodnotou číslo 15,507.

$8,765 < 15,507$ , proto nelze odmítnout nulovou hypotézu.

### **Výsledek:**

**Vztah mezi egoisticko-materialistickou orientací účastníků a druhem vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání tedy **není** statisticky významný.**

### **Výzkumná otázka č. 4**

*Existuje vztah mezi silou egoisticko-materialistické hodnotové orientace a silou vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání?*

U jednotlivých účastníků bylo zjišťováno, jak silná je u nich egoisticko-materialistická orientace. Byl sečten průměr všech hodnot, které spadají pod tento typ orientace. U průměru nižšího než 2,49 byli účastníci zařazeni do kategorie těch, kteří jsou orientováni podprůměrně egoisticko-materiálně. Průměrně jsou orientováni účastníci s průměrnou hodnotou 2,5–3,49, nadprůměrně pak účastníci s hodnotou 3,5–5. Síla bariéry je určena průměrnou hodnotou nejsilnějšího druhu bariéry účastníka. Podprůměrná síla je vyjádřena průměrnou hodnotou 1–2,49, průměrná síla hodnotou 2,5–3,49 a nadprůměrná síla hodnotou 3,5–5. Výsledný počet odpovědí je roven počtu účastníků, tedy 160.

Výsledek má objasnit, zda to, jestli je jedinec orientován materiálně, či nikoliv, má vliv na sílu vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání.



Tabulka č. 10 – Výpočet chí-kvadrátu nezávislosti: egoisticko-materialistická orientace / síla bariéry

Eg.-mat. orientace	Síla bariéry				
	podprůměrná	průměrná	nadprůměrná	žádná	Σ
podprůměrná	16 (16,3)	20 (18,3)	7 (9)	2 (1,4)	45
průměrná	19 (20,6)	22 (23,15)	13 (11,4)	3 (1,78)	57
nadprůměrná	23 (21,02)	23 (23,56)	12 (11,6)	0 (1,8)	58
Σ	58	65	32	5	160

V tabulce č. 10 jsou uvedeny hodnoty pozorované četnosti a v závorkách hodnoty očekávané četnosti.

Chí kvadrát nezávislosti je vypočítán dle vzorečku:  $\chi^2 = \sum \frac{(P-O)^2}{O}$

$$\chi^2 = 0,005 + 0,12 + 0,18 + 0,16 + 0,057 + 0,013 + 0,44 + 0,22 + 0,14 + 0,26 + 0,84 + 1,8 = 4,235$$

Stupeň volnosti je vypočítán dle vzorečku:  $f = (3-1) \cdot (4-1) = 2 \cdot 3 = 6$

Dle tabulky „Kritické hodnoty testového kritéria chí-kvadrát“, kdy stupeň volnosti je 6 a hladina významnosti 0,05, je hodnotou číslo 12,592.

4,235 < 12,592, proto nelze odmítnout nulovou hypotézu.

### Výsledek:

Vztah mezi egoisticko-materialistickou orientací účastníků a silou vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání tedy **není** statisticky významný.

### Výzkumná otázka č. 5

*Existuje vztah mezi silou motivace a silou vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání?*

U jednotlivých účastníků byla zjišťována síla jejich motivace. Byl sečten průměr všech hodnot jak u vnitřní, tak i vnější motivace. Do kategorií byli zařazováni podle nejvyššího průměru dané motivace. U průměru nižšího než 2,49 byli účastníci zařazeni do kategorie těch, kteří mají motivaci podprůměrnou. Průměrně jsou motivováni účastníci s průměrnou hodnotou motivace 2,5–3,49, nadprůměrně pak účastníci s hodnotou motivace 3,5–5. Síla bariéry je určena průměrnou hodnotou nejsilnějšího druhu bariéry účastníka.

Podprůměrná síla je vyjádřena průměrnou hodnotou 1–2,49, průměrná síla hodnotou 2,5–3,49 a nadprůměrná síla hodnotou 3,5–5. Výsledný počet odpovědí je roven počtu účastníků, tedy 160.

Výsledek má objasnit, zda má síla motivace účastníků výzkumu vliv na sílu vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání.

Tabulka č. 11 – Výpočet chí-kvadrátu nezávislosti: síla motivace / síla bariéry

Síla motivace	Síla bariéry				
	podprůměrná	průměrná	nadprůměrná	žádná	Σ
podprůměrná	2 (2,58)	4 (2,84)	1 (1,4)	0 (0,22)	<b>7</b>
průměrná	25 (22,48)	29 (25,19)	6 (12,4)	2 (1,94)	<b>62</b>
nadprůměrná	31 (32,99)	32 (36,97)	25 (18,2)	3 (2,84)	<b>91</b>
Σ	<b>58</b>	<b>65</b>	<b>32</b>	<b>5</b>	<b>160</b>

V tabulce č. 11 jsou uvedeny hodnoty pozorované četnosti a v závorkách hodnoty očekávané četnosti.

Chí kvadrát nezávislosti je vypočítán dle vzorečku:  $x^2 = \sum \frac{(P-O)^2}{O}$

$$x^2 = 0,13 + 0,28 + 0,12 + 0,47 + 0,58 + 0,67 + 0,11 + 3,30 + 2,54 + 0,22 + 0,002 + 0,009 = \mathbf{8,431}$$

Stupeň volnosti je vypočítán dle vzorečku:  $f = (4-1) \cdot (3-1) = 3 \cdot 2 = 6$

Dle tabulky „Kritické hodnoty testového kritéria chí-kvadrát“, kdy stupeň volnosti je 6 a hladina významnosti 0,05, je hodnotou číslo 12,592.

$8,431 < 12,592$ , proto nelze odmítnout nulovou hypotézu.

### Výsledek:

**Vztah mezi silou motivace účastníků a silou vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání tedy **není** statisticky významný.**

### Výzkumná otázka č. 6

*Existuje vztah mezi pohlavím účastníků a druhem vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání?*

Účastníci byli rozděleni podle pohlaví a zároveň podle druhů bariér. Všechny účastníky však nešlo zařadit pouze do jednoho z typů bariér. Mnoho účastníků vnímá několik druhů bariér zcela totožně, proto je zde výsledný počet odpovědí 198, přestože účastníků je pouhých 160.

Výsledek má objasnit, zda je druh vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání ovlivněn pohlavím účastníků.

Tabulka č. 12 – Výpočet chí-kvadrátu nezávislosti: pohlaví / druh bariéry

Pohlaví	Druh bariéry					Σ
	situační	institucionální	osobnostní	jiná	žádná	
muži	14 (15,19)	15 (15,66)	15(11,15)	2 (3,79)	1 (1,19)	<b>47</b>
ženy	50 (48,8)	51 (50,33)	32 (35,84)	14 (12,20)	4 (3,81)	<b>151</b>
Σ	<b>64</b>	<b>66</b>	<b>47</b>	<b>16</b>	<b>5</b>	<b>198</b>

V tabulce č. 12 jsou uvedeny hodnoty pozorované četnosti a v závorkách hodnoty očekávané četnosti.

Chí kvadrát nezávislosti je vypočítán dle vzorečku:  $x^2 = \sum \frac{(P-O)^2}{O}$

$$x^2 = 0,09 + 0,03 + 1,33 + 0,85 + 0,03 + 0,03 + 0,009 + 0,41 + 0,27 + 0,009 = \mathbf{3,058}$$

Stupeň volnosti je vypočítán dle vzorečku:  $f = (5-1) \cdot (2-1) = 4 \cdot 1 = 4$

Dle tabulky „Kritické hodnoty testového kritéria chí-kvadrát“, kdy stupeň volnosti je 4 a hladina významnosti 0,05, je hodnotou číslo 9,488.

$3,058 < 9,488$ , proto nelze odmítnout nulovou hypotézu.

### Výsledek:

**Vztah mezi pohlavím účastníků a druhem vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání tedy není statisticky významný.**

### Výzkumná otázka č. 7

*Existuje vztah mezi pohlavím účastníků a silou vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání?*

Účastníci byli rozděleni podle pohlaví a zároveň podle síly vnímané bariéry. Síla bariéry je určena průměrnou hodnotou nejsilnějšího druhu bariéry účastníka. Podprůměrná síla je vyjádřena průměrnou hodnotou 1–2,49, průměrná síla hodnotou 2,5–3,49 a nadprůměrná síla hodnotou 3,5–5. Výsledný počet odpovědí je roven počtu účastníků, tedy 160.

Výsledek má objasnit, zda je síla vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání ovlivněna pohlavím účastníků.

Tabulka č. 13 – Výpočet chí-kvadrátu nezávislosti: pohlaví / síla bariéry

Pohlaví	Síla bariéry				Σ
	podprůměrná	průměrná	nadprůměrná	žádná	
muži	15 (13,05)	15 (14,63)	5 (7,2)	1 (1,13)	36
ženy	43 (44,95)	50 (50,38)	27 (24,8)	4 (3,88)	124
Σ	58	65	32	5	160

V tabulce č. 13 jsou uvedeny hodnoty pozorované četnosti a v závorkách hodnoty očekávané četnosti.

Chí kvadrát nezávislosti je vypočítán dle vzorečku:  $\chi^2 = \sum \frac{(P-O)^2}{O}$

$$\chi^2 = 0,3 + 0,009 + 0,67 + 0,02 + 0,08 + 0,003 + 0,19 + 0,004 = 1,276.$$

Stupeň volnosti je vypočítán dle vzorečku:  $f = (4-1) \cdot (2-1) = 3 \cdot 1 = 3$

Dle tabulky „Kritické hodnoty testového kritéria chí-kvadrát“, kdy stupeň volnosti je 3 a hladina významnosti 0,05, je hodnotou číslo 7,815.

$1,276 < 7,815$ , proto nelze odmítnout nulovou hypotézu.

### Výsledek:

Vztah mezi pohlavím účastníků a silou vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání tedy **není** statisticky významný.

### Výzkumná otázka č. 8

*Existuje vztah mezi věkovou kategorií účastníků a druhem vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání?*

Účastníci byli rozděleni podle věkové kategorie a zároveň podle druhu bariér. Byli zařazeni do věkové kategorie „časné dospělosti“ (19–26 let), „střední dospělosti“ (27–45 let) a „pozdní dospělosti“ (46–65 let). Co se týče typu bariér, nešlo všechny účastníky zařadit pouze do jednoho z typů bariér, mnoho účastníků vnímá několik druhů bariér zcela totožně. Výsledný počet odpovědí je zde 198, přestože účastníků je pouhých 160.

Výsledek má objasnit, zda je druh vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání ovlivněn věkem, resp. věkovou kategorií účastníků.

Tabulka č. 14 – Výpočet chí-kvadrátu nezávislosti: věková kategorie / druh bariéry

Věk	Druh bariéry					Σ
	situační	institucionální	osobnostní	jiná	žádná	
19-26 let	34 (30,3)	30 (31,3)	19 (22,3)	8 (7,59)	3 (2,37)	94
27-46 let	21 (24,2)	28 (25)	20 (17,8)	6 (6,06)	0 (1,89)	75
46-65 let	9 (9,37)	8 (9,6)	8 (6,89)	2 (2,34)	2 (0,73)	29
Σ	64	66	47	16	5	198

V tabulce č. 14 jsou uvedeny hodnoty pozorované četnosti a v závorkách hodnoty očekávané četnosti.

Chí kvadrát nezávislosti je vypočítán dle vzorečku:  $\chi^2 = \sum \frac{(P-O)^2}{O}$

$$\chi^2 = 0,45 + 0,05 + 0,49 + 0,02 + 0,08 + 0,42 + 0,36 + 0,5 + 0,005 + 1,89 + 0,015 + 0,3 + 0,18 + 0,05 + 2,21 = 7,02$$

Stupeň volnosti je vypočítán dle vzorečku:  $f = (3-1) \cdot (5-1) = 2 \cdot 4 = 8$

Dle tabulky „Kritické hodnoty testového kritéria chí-kvadrát“, kdy stupeň volnosti je 8 a hladina významnosti 0,05, je hodnotou číslo 15,507.

$7,02 < 15,507$ , proto nelze odmítnout nulovou hypotézu.

### Výsledek:

Vztah mezi věkovou kategorií účastníků a druhem vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání tedy **není** statisticky významný.

### Výzkumná otázka č. 9

*Existuje vztah mezi věkovou kategorií účastníků a silou vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání?*

Účastníci byli rozděleni podle věkové kategorie a zároveň podle síly vnímaných bariér. Byli zařazeni do věkové kategorie „časné dospělosti“ (19–26 let), „střední dospělosti“ (27–45 let) a „pozdní dospělosti“ (46–65 let). Síla bariéry je určena průměrnou hodnotou nejsilnějšího druhu bariéry účastníka. Podprůměrná síla je vyjádřena průměrnou hodnotou 1–2,49, průměrná síla hodnotou 2,5–3,49 a nadprůměrná síla hodnotou 3,5–5. Výsledný počet odpovědí je roven počtu účastníků, tedy 160.

Výsledek má objasnit, zda je síla vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání ovlivněna věkem, resp. věkovou kategorií účastníků.

Tabulka č. 15 – Výpočet chí-kvadrátu nezávislosti: věková kategorie / síla bariéry

Věk	Síla bariéry				Σ
	podprůměrná	průměrná	nadprůměrná	žádná	
19-26 let	28 (25,3)	26 (28,4)	13 (14)	3 (2,18)	70
27-46 let	20 (23,2)	34 (26)	10 (12,8)	0 (2)	64
46-65 let	10 (9,4)	5 (10,56)	9 (5,2)	2 (0,8)	26
Σ	58	65	32	5	160

V tabulce č. 15 jsou uvedeny hodnoty pozorované četnosti a v závorkách hodnoty očekávané četnosti.

Chí kvadrát nezávislosti je vypočítán dle vzorečku:  $x^2 = \sum \frac{(P-O)^2}{O}$

$$x^2 = 0,29 + 0,2 + 0,07 + 0,3 + 0,4 + 2,46 + 0,6 + 2 + 0,04 + 2,93 + 2,78 + 1,8 = 13,87$$

Stupeň volnosti je vypočítán dle vzorečku:  $f = (4-1) \cdot (3-1) = 3 \cdot 2 = 6$

Dle tabulky „Kritické hodnoty testového kritéria chí-kvadrát“, kdy stupeň volnosti je 6 a hladina významnosti 0,05, je hodnotou číslo 12,592.

$13,87 > 12,592$ , proto lze odmítnout nulovou hypotézu.

### Výsledek:

Vztah mezi věkovou kategorií účastníků a druhem vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání tedy **je** statisticky významný. Je tedy potvrzen předpoklad, že čím je účastník starší, tím má silnější bariéry v účasti na dalším vzdělávání.

### Výzkumná otázka č. 10

*Existuje vztah mezi dobou, po které účastníci pokračují v dalším vzdělávání, a druhem vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání?*

Účastníci byli rozděleni podle doby pokračování v dalším vzdělávání. Jsou zařazeni do třech kategorií. První jsou účastníci, kteří pokračují v dalším vzdělávání ihned po předchozím studiu, druhou kategorií jsou účastníci, kteří se vrátili k dalšímu vzdělávání po době kratší než 10 let. Poslední kategorii tvoří účastníci, kteří v dalším vzdělávání pokračují po době delší než 10 let. Co se týče typu bariér, nešlo všechny účastníky zařadit pouze do jednoho z typů bariér, mnoho účastníků vnímá několik druhů bariér zcela totožně, proto je zde výsledný počet odpovědí 198, přestože účastníků je pouhých 160.

Výsledek má objasnit, zda je druh vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání ovlivněn dobou, po které účastníci pokračují v dalším vzdělávání.

Tabulka č. 16 – Výpočet chí-kvadrátu nezávislosti: doba pokračování ve vzdělávání / druh bariéry

Pokračuje	Druh bariéry					Σ
	situační	institucionální	osobnostní	jiná	žádná	
ihned	40 (37,8)	42 (39)	16 (27,7)	10 (9,45)	4 (2,95)	117
< 10 let	18 (18,1)	19 (18,67)	18 (13,29)	2 (4,53)	0 (1,41)	56
> 10 let	6 (8,08)	5 (8,33)	13 (5,9)	4 (2,02)	1 (0,63)	25
Σ	64	66	47	16	5	198

V tabulce č. 16 jsou uvedeny hodnoty pozorované četnosti a v závorkách hodnoty očekávané četnosti.

Chí kvadrát nezávislosti je vypočítán dle vzorečku:  $\chi^2 = \sum \frac{(P-O)^2}{O}$

$$\chi^2 = 0,13 + 0,23 + 4,94 + 0,03 + 0,37 + 0,005 + 0,006 + 1,67 + 1,41 + 0,54 + 1,33 + 8,54 + 1,94 + 0,22 = 22,77$$

Stupeň volnosti je vypočítán dle vzorečku:  $f = (5-1) \cdot (3-1) = 4 \cdot 2 = 8$

Dle tabulky „Kritické hodnoty testového kritéria chí-kvadrát“, kdy stupeň volnosti je 8 a hladina významnosti 0,05, je hodnotou číslo 15,507.

$22,77 > 15,507$ , proto lze odmítnout nulovou hypotézu.

### Výsledek:

Vztah mezi dobou, po které účastníci pokračují v dalším vzdělávání, a druhem vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání tedy **je** statisticky významný. Nejvyšší hodnoty jsou u bariéry osobnostní. Lze tedy potvrdit, že se zvyšující se délkou návaznosti dalšího vzdělávání na počáteční vzdělávání se zvyšují také osobnostní bariéry účastníků dalšího vzdělávání.

### Výzkumná otázka č. 11

*Existuje vztah mezi dobou, po které účastníci pokračují v dalším vzdělávání, a silou vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání?*

Podle toho, po jaké době pokračují v dalším vzdělávání, byli účastníci rozděleni do tří kategorií. První jsou účastníci, kteří pokračují v dalším vzdělávání ihned po předchozím studiu. Druhou kategorií jsou účastníci, kteří se vrátili k dalšímu vzdělávání po době kratší než 10 let. Třetí tvoří účastníci, kteří v dalším vzdělávání pokračují po době delší než 10 let. Síla bariéry je určena průměrnou hodnotou nejsilnějšího druhu bariéry účastníka.

Podprůměrná síla je vyjádřena průměrnou hodnotou 1–2,49, průměrná síla hodnotou 2,5–3,49 a nadprůměrná síla hodnotou 3,5–5. Výsledný počet odpovědí je roven počtu účastníků, tedy 160.

Výsledek má objasnit, zda je síla vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání ovlivněna dobou, po které účastníci pokračují v dalším vzdělávání.

Tabulka č. 17 – Výpočet chí-kvadrátu nezávislosti: doba pokračování / síla bariéry

Pokračuje	Síla bariéry				Σ
	podprůměrná	průměrná	nadprůměrná	žádná	
ihned	30 (31,5)	39 (35,3)	14 (17,4)	4 (2,72)	87
< 10 let	21 (18,1)	18 (20,3)	11 (10)	0 (1,56)	50
> 10 let	7 (8,34)	8 (9,34)	7 (4,6)	1 (0,72)	23
Σ	58	65	32	5	160

V tabulce č. 17 jsou uvedeny hodnoty pozorované četnosti a v závorkách hodnoty očekávané četnosti.

Chí kvadrát nezávislosti je vypočítán dle vzorečku:  $x^2 = \sum \frac{(P-O)^2}{O}$

$$x^2 = 0,07 + 0,39 + 0,66 + 0,60 + 0,46 + 0,26 + 0,1 + 1,56 + 0,22 + 0,19 + 1,25 + 0,72 = 6,48$$

Stupeň volnosti je vypočítán dle vzorečku:  $f = (4-1) \cdot (3-1) = 3 \cdot 2 = 6$

Dle tabulky „Kritické hodnoty testového kritéria chí-kvadrát“, kdy stupeň volnosti je 6 a hladina významnosti 0,05, je hodnotou číslo 12,592.

$6,48 < 12,592$ , proto nelze odmítnout nulovou hypotézu.

### Výsledek:

Vztah mezi dobou, po které účastníci pokračují v dalším vzdělávání, a silou vnímané bariéry v účasti na dalším vzdělávání tedy **není** statisticky významný.



## 8 BARIÉRY VE VZDĚLÁVÁNÍ ZPŮSOBENÉ OPATŘENÍM V SOUVISLOSTI S PANDEMIÍ COVID-19

Poslední část výzkumu se týká bariér, které jsou způsobeny opatřeními v souvislosti s pandemií COVID-19. Tyto bariéry byly zahrnuty do baterie bariér, resp. do bariér situačních, jež byly analyzovány v otázce číslo 9.

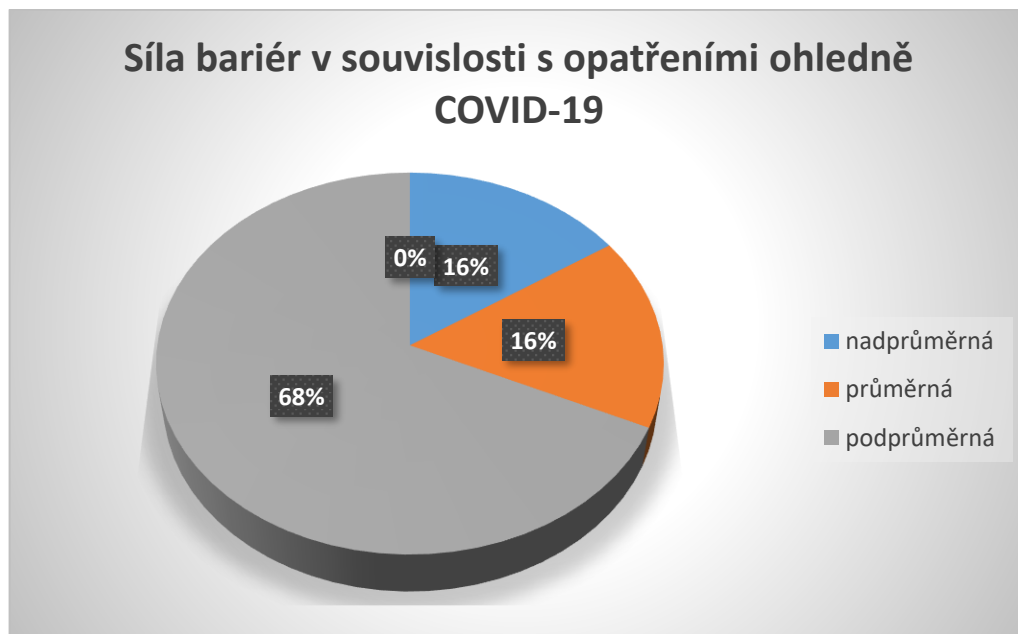
Opatření v souvislosti s pandemií COVID-19 se týkaly konkrétně tyto položky:

- a) *Jako největší bariéru v účasti na dalším vzdělávání vnímám systémová opatření v souvislosti s pandemií COVID-19 (výuka na dálku, online testy, online konzultace aj.).*
- b) *Jako největší bariéru v účasti na dalším vzdělávání vnímám technické omezení v souvislosti s pandemií COVID-19 (problémová komunikace, špatné připojení k síti, nedostatečné technické vybavení atd.).*

Tabulka č. 18 – Odpovědi respondentů na otázky týkající se bariér v souvislosti s COVID-19

	NESOUHLASÍM	SPÍŠE NESOUHLASÍM	NEVÍM	SPÍŠE SOUHLASÍM	SOUHLASÍM	PRŮMĚRNÁ HODNOTA
<b>Systémová opatření</b>	87	25	14	18	16	<b>2,38</b>
<b>Technická omezení</b>	91	29	15	12	13	<b>1,92</b>

Z výše uvedené tabulky (**tabulka č. 26**) je zřejmé, jak respondenti odpovídali na otázky týkající se bariér v souvislosti s opatřeními zavedenými státem ohledně pandemie COVID-19. Z těchto dvou bariér se respondentů dotkla více systémová opatření (výuka na dálku, online konzultace, online testy) než technická omezení. Systémová opatření mají průměrný index hodnoty 2,38, technická omezení mají index hodnoty 1,92.



Graf č. 15 – Síla bariér v souvislosti s opatřeními ohledně COVID-19

U každého z respondentů byl vypočten průměr obou těchto bariér. U **109** respondentů (68 %) se průměrná hodnota obou bariér pohybovala v rozmezí 1–2,49, tudíž tyto bariéry vnímají jako podprůměrné. U **26** respondentů (16 %) se průměr hodnot pohyboval v rozmezí 2,5–3,49, tudíž tyto bariéry vnímají jako průměrné. **25** respondentů (16 %) tyto bariéry vnímá jako nadprůměrné, jejich průměr hodnot byl v rozmezí 3,5–5 (**viz graf č. 15**). Z grafu tedy vyplývá, že na většinu respondentů nemají restriktce jako takové významný vliv.

V souvislosti s těmito dvěma bariérami bylo dále zjišťováno, zda má jejich síla (tedy to, jestli je respondenti vnímají jako podprůměrné, průměrné nebo nadprůměrné) vliv na celkovou sílu bariér.

Tabulka č. 19 – Výpočet chí-kvadrátu nezávislosti (síla bariér COVID / síla všech bariér)

Síla bariéry COVID	Síla všech bariér				Σ
	podprůměrná	průměrná	nadprůměrná	žádná	
<b>podprůměrná</b>	50 (39,5)	40 (44,28)	14 (21,8)	5 (3,4)	<b>109</b>
<b>průměrná</b>	5 (9,43)	14 (10,6)	7 (5,2)	0 (0,8)	<b>26</b>
<b>nadprůměrná</b>	3 (9,06)	11 (10,16)	11 (5)	0 (0,78)	<b>25</b>
<b>Σ</b>	<b>58</b>	<b>65</b>	<b>32</b>	<b>5</b>	<b>160</b>

V tabulce č. 19 jsou uvedeny hodnoty pozorované četnosti a v závorkách hodnoty očekávané četnosti.

Chí kvadrát nezávislosti je vypočítán dle vzorečku:  $x^2 = \sum \frac{(P-O)^2}{O}$

$$x^2 = 2,79 + 2,08 + 4,05 + 0,41 + 1,09 + 0,07 + 2,79 + 0,62 + 7,2 + 0,75 + 0,8 + 0,78 = \mathbf{23,43}$$

Stupeň volnosti je vypočítán dle vzorečku:  $f = (4-1) \cdot (3-1) = 3 \cdot 2 = 6$

Dle tabulky „Kritické hodnoty testového kritéria chí-kvadrát“, kdy stupeň volnosti je 6 a hladina významnosti 0,05, je hodnotou číslo 12,592.

**23,43 > 12,592**, proto lze odmítnout nulovou hypotézu.

Na základě shora uvedeného je zjištěno, že i když většina účastníků vnímá bariéry v souvislosti s restrikcemi ohledně pandemie COVID-19 jako podprůměrné, přesto existuje statisticky významný vztah mezi silou vnímaných bariér v souvislosti s pandemií COVID-19 a celkovou silou všech bariér. Bariéry v souvislosti s restrikcemi ohledně pandemie COVID-19 tedy **ovlivňují** sílu všech vnímaných bariér ve vzdělávání respondentů.

## 9 SHRNU TÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI

Praktická část je členěna do čtyř pasáží.

Úvodní část (viz kapitola 4) vymezuje výzkumný problém, a to jak problém deskriptivní, tak problém relační. Deskriptivní problém popisuje a podrobně analyzuje jednotlivé položky dotazníku. Relační problém pak řeší korelaci proměnných, uvedených ve výzkumných otázkách.

Hlavním cílem je zjištění existence korelace mezi hodnotovými orientacemi účastníků dalšího vzdělávání a percepce bariér vedoucích k účasti na něm. Dílčí cíle zkoumají motivační faktory vedoucí účastníky k dalšímu vzdělávání, analyzují hodnoty a hodnotové orientace těchto účastníků, srovnávají různé typy bariér ve vztahu k věkové kategorii účastníků, jejich pohlaví, nejvyššímu dosaženému vzdělání i délce návaznosti dalšího vzdělávání na vzdělání primární.

Ve druhé části (kapitole 5) praktické části jsou vyhodnoceny a podrobně analyzovány odpovědi na jednotlivé položky dotazníku. Je zde konstatováno, že výzkumu se zúčastnilo celkem 160 respondentů, z toho 124 žen a 36 mužů. Výzkum probíhal prostřednictvím dotazníku, který byl zveřejněn na [www.surveymonkey.com](http://www.surveymonkey.com). Výběr výzkumného vzorku tedy probíhal záměrně.

V rozdělení respondentů podle věkových kategorií převládají kategorie „časná dospělost“ a „střední dospělost“. Kategorii „starší dospělosti“ tvoří pouze 16 % respondentů. Co se týče zaměstnaneckého statusu, mezi respondenty převládá z nadpoloviční většiny status „zaměstnanec“. Příjem většiny respondentů je „okolo průměru“ nebo „nízký“. Jako nejvyšší stupeň dosaženého vzdělání je nejčastěji uváděno středoškolské vzdělání s maturitou a vysokoškolské vzdělání.

Respondenti byli také dotázáni, s jakým časovým odstupem pokračují v dalším vzdělávání. Dle zjištěných informací nejčastěji studují ihned po počátečním vzdělávání, z dostupných dat lze vyčíst, že doba, po které se obě věkové kategorie respondentů vrací ke studiu, má klesající tendenci. Zjištěná data vypovídají o tom, že čím delší je prodleva od počátečního vzdělávání, tím hůře se na něj navazuje.

V rámci kapitoly 5 byla zkoumána otázka hodnotových orientací, motivace a bariér, které účastníkům brání v účasti na dalším vzdělávání.

Rozdělení účastníků podle hodnotových orientací bylo inspirováno autorem Petrem Sakem. Jednalo se o tyto hodnotové orientace: egoisticko-materiální, profesně-rozvojová, reprodukční, globální, liberální, sociální a hédonistická. V tomto směru účastníky nebylo možno rozdělit pouze do jednoho určitého typu hodnotového orientace, protože u mnohých účastníků převládalo se stejným průměrným indexem i několik hodnotových orientací. Dle indexů by se dalo shrnout, že účastníci jsou nejvíce orientováni reprodukčně. Sestupně následují orientace: globální, liberální, hédonistická, profesně-rozvojová, egoisticko-materialistická a sociální. Převážná většina účastníků měla nadprůměrné indexy u hodnotových orientací: reprodukční, globální, liberální, profesně-rozvojové a hédonistické. Podprůměrný index byl u většiny účastníků u hodnotové orientace sociální. Nejvíce rozporuplná je hodnotová orientace egoisticko-materialistická. Zde lze účastníky rozdělit na ty, kteří jsou orientováni egoisticko-materialisticky podprůměrně (60 respondentů), průměrně (68 respondentů) a nadprůměrně (70 respondentů).

Dále byl zkoumán rozdíl mezi hodnotovou orientací mužů a žen. Na základě zjištění lze shrnout, že muži jsou nejvíce orientováni reprodukčně, ženy zase globálně a liberálně.

V závislosti na věkové kategorii je skupina nejmladších účastníků v rozmezí 19–26 let nejvíce orientována liberálně. U dvou starších kategorií v celkovém rozmezí 27–65 let s totožnými hodnotami převládala orientace reprodukční.

Další oblastí, která byla v kapitole 5 analyzována, je motivace k účasti na dalším vzdělávání. Motivace je zde rozdělena na vnitřní, jež vychází přímo z jedince samotného, a vnější, která je dána souborem impulzů zvenčí. Ve výzkumu bylo zjištěno, že u většiny účastníků (132 osob) převládá motivace vnitřní. Nejvyššími vnitřními motivačními faktory jsou „touha po zlepšení pracovního uplatnění“ a „snaha o osobní rozvoj“. 17 účastníků je ke vzdělání motivováno vnější motivací. Jako nejsilnější vnější motivátory jsou ve výzkumu uvedeny „podnět od lidí z okolí“ a „ocitnutí se v problémové situaci“. Motivace (ať už vnitřní, vnější, nebo jiná) je z větší části nadprůměrná.

V kapitole 5 byly zkoumány i bariéry v účasti na dalším vzdělávání. Typologie bariér byla inspirována Patricií Crossovou (1981), která je dělí na situační, institucionální a osobnostní. Z výzkumu bylo zjištěno, že průměrné hodnoty indexů bariér účastníků jsou více méně pod průměrem. Jedinou bariérou s nadprůměrnou hodnotou je „nedostatek času“. Dalšími dvěma bariérami, blízcími se k průměru, jsou „nemožnost skloubit studium s pracovním životem“ a „nemožnost skloubit studium s rodinným životem“.

Z hlediska typů bariér mají nejvyšší procento bariéry institucionální a situační. Jako největší situační bariéra je již zmiňovaný „nedostatek času“, jako největší institucionální bariéra „nevyhovující rozvrh“. K podobnému závěru došli ve svém výzkumu také Kalenda a Kočvarová (2017).

Pokud srovnáme jednotlivé druhy bariér ve vztahu k pohlaví, je zde zřejmé, že u žen převládá typ bariér institucionálních a u mužů osobnostních.

Z hlediska věku převládají bariéry situační, zejména u nejmladší kategorie (19–26 let). U dvou starších kategorií (ve věkovém rozmezí 27–65) převládají bariéry institucionální.

Dle dalších provedených zjištění lze shrnout, že své dosavadní vzdělání považuje v souvislosti se svým stávajícím povoláním většina respondentů za dostatečné. Většina respondentů také pohlíží na další vzdělávání jako na věc užitečnou, což znamená, že si uvědomují potřebu dalšího vzdělávání.

V kapitole 6 praktické části jsou vyhodnoceny výzkumné otázky prostřednictvím testu chí-kvadrát nezávislosti. Je zde zkoumáno, zda a jak ovlivňují účast na dalším vzdělávání proměnné jako věk účastníků, pohlaví, nejvyšší dosažené vzdělání či délka toho, po jak dlouhé době se ke vzdělání vrací. Je zkoumán vztah k typu či síle bariér účastníků, které se váží k účasti na dalším vzdělávání.

V tomto výzkumu bylo zjištěno, že statisticky významný **není** vztah mezi:

- a) Typem hodnotové orientace a typem bariéry.
- b) Typem hodnotové orientace a silou bariéry.
- c) Egoisticko-materialistickou hodnotovou orientací a typem bariéry.
- d) Egoisticko-materialistickou orientací a silou bariéry.
- e) Silou motivace a silou bariéry.
- f) Pohlavím a druhem bariéry.
- g) Pohlavím a silou bariéry.
- h) Věkovou kategorií a druhem bariéry a dobou pokračování ve vzdělání a silou bariéry.

Naopak statisticky významný je vztah mezi:

- a) Věkovou kategorií a silou bariéry.
- b) Dobou pokračování ve vzdělávání a druhem bariéry.

Výše uvedeným je tedy zjištěno to, že čím je účastník starší, tím má silnější bariéry v účasti na dalším vzdělávání, a také to, že se zvětšující se délkou návaznosti dalšího vzdělávání na počáteční vzdělávání se zvyšují osobnostní bariéry účastníků dalšího vzdělávání. Jako nejvýznamnější z osobnostních bariér účastníci vnímají bariéru „nevěřím si“.

Čtvrtá část (kapitola 7) nám objasňuje aktuální otázku týkající se bariér ve vzdělávání způsobených opatřeními v souvislosti s pandemií COVID-19. Zkoumá, zda tato opatření (ať už v menší, či větší míře) ovlivňují účastníky dalšího vzdělávání v jejich účasti či neúčasti na něm. Jsou zde vymezeny dvě hlavní bariéry, a to systémová opatření v souvislosti s pandemií (výuka na dálku, online konzultace, online testy) a technická omezení (nedostatečné technické vybavení, špatné připojení k síti, problémová internetová komunikace). Z těchto dvou bariér účastníci vnímají jako výraznější systémová opatření. S technickým vybavením nemají zásadnější problém. Výzkumem je zde zjištěno, že většina účastníků vnímá bariéry spojené s restrikcemi ohledně pandemie COVID-19 jako podprůměrné. Přesto však bylo pomocí testu chí-kvadrát nezávislosti odhaleno, že tyto bariéry ovlivňují sílu všech vnímaných bariér ve vzdělávání respondentů, a to tak, že sílu zvyšují.

## DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Tato práce analyzuje vnímané bariéry účastníků dalšího vzdělávání a přináší empirické poznatky o jednotlivých typech bariér ve vzdělávání dospělých ve vztahu k vybranému vzorku respondentů.

Z výzkumu, který je podrobněji specifikován v praktické části práce, vyplývá, že účastníci dalšího vzdělávání vnímají i přes velmi silnou vnitřní motivaci bariéry, které je omezují nebo jim brání ve studiu. Jedná se především o bariéry situační, které ovšem vyplývají z momentální situace jedince a z jeho objektivních podmínek a které nelze příliš ovlivnit. Stejnou měrou jako bariéry situační však respondenti vnímají i bariéry institucionální, které již představují překážky na straně nabídky vzdělávání. V tomto výzkumu se jedná především o tyto bariéry: „nevhodné vzdělávací programy“, „nevyhovující rozvrh“ a „nedostatek informací o možnostech vzdělávání“.

Co se týče první bariéry, tj. nevhodných vzdělávacích programů, zde je důležité, aby docházelo k rozvoji obsahu vzdělávacích programů, které by reagovaly na současné, ale i na budoucí potřeby související s poptávkou na trhu práce. „Nevyhovující rozvrh“ zase většinou souvisí s nedostatečnou podporou ze strany zaměstnavatelů, kdy u zaměstnanců dochází k problému skloubit svůj pracovní život s časovými nároky zaměstnavatele. Jednou z možných cest je například poskytnutí studijního nebo pracovního volna s náhradou mzdy či finanční motivace, která by zajisté spoustu zaměstnanců motivovala k tomu, aby prostřednictvím dalšího vzdělávání dále rozvíjeli své znalosti, dovednosti a kompetence. Při odstranění poslední ze zmiňovaných bariér, tedy „nedostatku informací o možnosti vzdělávání“, je důležitá participace institucí, například úřadů práce. Tyto zajisté dokážou mapovat nabídku pracovních míst a skutečnou situaci na trhu práce v daném regionu. Mohou pomoci zejména těm dospělým, jejichž základní dovednosti se stávají nebo už se staly zastaralými, a poskytnout jim optimální nabídku programů dalšího vzdělávání nebo odpovídajících vzdělávacích kurzů.

Celkově je potřeba, aby například stát výrazně podpořil ideu vzdělávání, a to nejen řadou dokumentů, ale i konkrétními činy, aby celkově došlo k posunu ve vnímání důležitosti a nezbytnosti vzdělávání. Tím by také mohlo dojít ke snadnějšímu překonávání bariér, a to i v případě účastníků starší věkové kategorie či účastníků, kteří v dalším vzdělávání pokračují po delší časové prodlevě.



## ZÁVĚR

Hodnotová orientace tvoří nejdůležitější součást vnitřní struktury osobnosti, odráží její životní zkušenosti a umožňuje člověku rozlišovat podstatné od nepodstatného. Tato práce se proto zaměřila na otázku hodnotových orientací a jejich vlivu na další vzdělávání účastníků, jejich motivaci i bariéry, které jim v účasti a realizaci dalšího vzdělávání brání.

Hlavním cílem diplomové práce bylo najít souvislost mezi hodnotovými orientacemi účastníků dalšího vzdělávání a percepcí bariér bránících k účasti na něm. Výzkumem však žádná souvislost prokázána nebyla. Bylo zjištěno, že materiální založení účastníků nikterak neovlivňuje sílu či typ bariéry v účasti na dalším vzdělávání. Síla bariér je ovlivněna víceméně spíše dobou, po které se účastníci k dalšímu vzdělávání vrací. U účastníků starší věkové kategorie jsou také prokázány silnější osobnostní bariéry, především strach z návratu k učení nebo nedostatek důvěry v sebe sama.

Účastníci pocítují bariéry nejen takové, které by vyplývaly z jejich objektivních podmínek či postojů ke vzdělávacím aktivitám, ale i bariéry institucionální, které představují překážky na straně nabídky vzdělávání. Je proto potřeba vzdělávací systém modifikovat do podoby otevřené novým poznatkům a rozvoji obsahu vzdělávacích programů celoživotního vzdělávání, které by reagovaly na současné, ale i budoucí potřeby související s poptávkou na trhu práce.

Účastníci sice své vzdělání v souvislosti s výkonem stávajícího povolání považují za dostatečné, ale na druhou stranu si velmi dobře uvědomují užitečnost i určitou nezbytnost svého dalšího profesního rozvoje. Navíc jsou k účasti na dalším vzdělávání velmi silně vnitřně motivováni, což prokázal i výzkum v této diplomové práci. Proto je důležité takto motivované osoby podpořit například poskytnutím studijního nebo pracovního volna s náhradou mzdy či finanční motivací ze strany zaměstnavatelů. Zaměstnanci s lepšími znalostmi, dovednostmi i kompetencemi pak zajisté budou přínosem pro každého zaměstnavatele. Klíčovou se také stává modernizace vzdělávacího systému, protože je všeobecně známo, že význam vzdělanosti a vzdělávání pro společnost neustále roste a vzdělanost populace rozhoduje i bude rozhodovat o budoucnosti každé země.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- ARMSTRONG, M., 2002. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada. 856 s. ISBN 80-247-0469-2.
- BARTÁK, J., 2008. *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa Nakladatelství. 197 s. ISBN 978-80-87197-12-7.
- BARTLOVÁ, P., 2008. *BADED - barriers in adult education*. Praha: National Training Fund. 36 s. ISBN 978-80-86728-41-4.
- BAUMEISTER, R. F., 1993. *Meanings of life*. New York: The Guilford Press. 426 s. ISBN 0898625319.
- BEDRNOVÁ, E. a I. NOVÝ, 2007. *Psychologie a sociologie řízení*. 3. rozš. a dopl. vyd. Praha: Management Press. 798 s. ISBN 978-80-7261-169-0.
- BENEŠ, M., 2014. *Andragogika*. 2. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada. 176 s. ISBN 978-80-247-4824-5.
- CELÁ, J., 2006. *Kapitoly z teorie výchovy*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. 93 s. ISBN 80-7318-504-0.
- CROSS, K. P., 1981. *Adults as learners: increasing participation and facilitating learning. First edition*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. 300 s. ISBN 1-55542-445-7.
- DOROTÍKOVÁ, S., 1998. *Filosofie hodnot: problémy lidské existence, poznání a hodnocení*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. 162 s. ISBN 80-86039-79-x.
- DVOŘÁKOVÁ, M. a M. ŠERÁK, 2016. *Andragogika a vzdělávání dospělých: vybrané kapitoly*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. 169 s. ISBN 978-80-7308-694-7.
- HAYES, N., 2003. *Aplikovaná psychologie*. Praha: Portál. 220 s. ISBN 80-7178-807-4.
- HAYES, N., 2013. *Základy sociální psychologie*. 7. vyd. Praha: Portál. 166 s. ISBN 978-80-262-0534-0.
- HOFSTEDE, G. a G. J. HOFSTEDE, 2007. *Kultury a organizace: software lidské mysli : spolupráce mezi kulturami a její důležitost pro přežití*. Praha: Linde. 335 s. ISBN 978-80-86131-70-2.
- HORÁK, J., 1997. *Škola a hodnotová orientace dětí a mládeže*. Liberec: Technická univerzita. 45 s. ISBN 80-7083-257-6.

- CHRÁSKA, M., 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. 269 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- KNOWLES, M. S., 1990. *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development*. Houston: Gulf publishing Company. 293 s. ISBN 0-7506-7837-2.
- KŘIVOHLAVÝ, J., 2006. *Psychologie smysluplnosti existence: otázky na vrcholu života*. Praha: Grada. 204 s. ISBN 80-247-1370-5.
- KUČEROVÁ, S., 1996. *Člověk - hodnoty - výchova: kapitoly z filosofie výchovy*. Prešov: vl. n. 231 s. ISBN 80-85668-34-3.
- LANGMEIER, J., D. KREJČÍŘOVÁ a M. LANGMEIER, 1998. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie*, Praha: H&H. 132 s. ISSN 1210-0366.
- MADSEN, K. B., 1972. *Teorie motivace*. Praha: Academia. 381 s. ISBN 21-090-72.
- MUŽÍK, J., 2005. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus. 202 s. ISBN 80-7238-220-9.
- NAKONEČNÝ, M., 1996. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia. 272 s. ISBN 80-200-0592-7.
- PALÁN, Z. a T. LANGER, 2008. *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. 184 s. ISBN 978-80-86723-58-7.
- PALÁN, Z., 2002. *Lidské zdroje: výkladový slovník*. Praha: Academia. 280 s. ISBN 80-200-0950-7.
- PEKÁRKOVÁ, A., 2007. *Přemýšlíme o hodnotách*. Praha: Projekt Odyssea. 49 s. ISBN 978-80-87145-18-0.
- PLAMÍNEK, J., 2014. *Vzdělávání dospělých*. 2. rozš. vyd. Praha: Grada. 336 s. ISBN 978-80-247-4806-1.
- PRUDKÝ, L., 2009. *Inventura hodnot: výsledky sociologických výzkumů hodnot ve společnosti České republiky*. Praha: Academia. Novověk. 341 s. ISBN 978-80-200-1751-2.
- PRUDKÝ, L., 2009. *Studie o hodnotách*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk. 236 s. ISBN 978-80-7380-266-0.
- PRŮCHA, J., 2015. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál. 270 s. ISBN 978-80-262-0872-3.

RABUŠICOVÁ, M. a L. RABUŠIC eds., 2008. *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita. 340 s. ISBN 978-80-210-4779-2.

SAK, P. a J. MAREŠ, 2007. *Člověk a vzdělání v informační společnosti*. Praha: Portál. 290 s. ISBN 978-80-7367-230-0.

SAK, P. a K. KOLESÁROVÁ, 2004. *Mládež na křižovatce: sociologická analýza postavení mládeže ve společnosti a její úlohy v procesech evropeizace a informatizace*. Praha: Svoboda Servis. 240 s. ISBN 80-86320-33-2.

SAK, P., 2000. *Proměny české mládeže: česká mládež v pohledu sociologických výzkumů*. Praha: Petrklíč. 291 a. ISBN 80-7229-042-8.

VÁGNEROVÁ, M., 2004. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum. 358 s. ISBN 978-80-246-0841-9.

VETEŠKA, J. a T. VACÍNOVÁ, 2011. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. 208 s. ISBN 978-80-7452-012-9.

VYHNÁNKOVÁ, K., 2007. *Vzdělávání dospělých v České republice a Evropské unii*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. 136 s. ISBN 978-80-86723-46-4.

#### **Internetové zdroje:**

GAJDOŠÍKOVÁ, Veronika, 2014. *Motivace k dalšímu vzdělávání žen na mateřské a rodičovské dovolené*. Zlín. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. Vedoucí práce Jan Kalenda. Dostupné také z: [https://theses.cz/id/ahaati/BP-\\_Gajdokov\\_Veronika.pdf](https://theses.cz/id/ahaati/BP-_Gajdokov_Veronika.pdf)

KALENDA, J. a I. KOČVAROVÁ, 2017. Proměny bariér ke vzdělávání dospělých v České republice: 2005–2015. *Studia pedagogica* [online]. Roč. 22, č. 3, s. 22 [cit. 2021-01-20]. ISSN 1803-7437. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/SP2017-3-5>

NÁRODNÍ VZDĚLÁVACÍ FOND, 2000. Memorandum k celoživotnímu učení. In: *Nvf.cz* [online]. listopad 2000 [cit. 2021-01-14] Dostupné z: <http://old.nvf.cz/archiv/memorandum/obsah.htm>

OECD, 2018. *The Future of Education and Skills Education 2030*. Paris: OECD Publishing. 23 s. Dostupné také z: <http://hdl.voced.edu.au/10707/452200>

OECD, 2021. *Getting Skills Right: Future-ready adult learning systems*. Paris: OECD Publishing, 2021. ISSN 25206125. Dostupné také z: <https://doi.org/10.1787/25206125>

*Strategie celoživotního učení ČR*, 2007. Praha: MŠMT ČR. ISBN 978-80-254-2218-2. Dostupné také z: [https://www.msmt.cz/uploads/Zalezitosti\\_EU/strategie\\_2007\\_CZ\\_web\\_jednostrany.pdf](https://www.msmt.cz/uploads/Zalezitosti_EU/strategie_2007_CZ_web_jednostrany.pdf)

UNESCO, 2019. *GRALE IV. 4th Global Report on Adult Learning and Education. Leave no one Behind: Participation, Equity and Inclusion*. Hamburg: UNESCO Institute for Life long Learning. ISBN 978-92-820-1233-8. Dostupné také z: [https://uil.unesco.org/system/files/grale\\_4\\_final.pdf](https://uil.unesco.org/system/files/grale_4_final.pdf)

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

aj.	a jiné
atd.	a tak dále
ČR	Česká republika
Eg.mat. orientace	egoisticko-materialistická orientace
EU	Evropská unie
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
např.	například
OBSE	Organizace pro bezpečnost a spolupráci v Evropě
OECD	Organizace pro hospodářskou organizaci a rozvoj
tj.	to je
tzv.	tak zvané
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

**SEZNAM GRAFŮ**

Graf č. 1 – Rozdělení respondentů podle pohlaví.....	58
Graf č. 2 – Rozdělení respondentů podle věku a pohlaví .....	59
Graf č. 3 – Zaměstnanecký status respondentů.....	59
Graf č. 4 – Současný příjem respondentů .....	60
Graf č. 5 – Po jaké době respondenti pokračují v dalším vzdělávání .....	61
Graf č. 6 – Hodnotové orientace účastníků výzkumu (průměr hodnot u jednotlivých orientací).....	63
Graf č. 7 – Motivace účastníků k dalšímu vzdělávání.....	66
Graf č. 8 – Rozdělení respondentů podle síly motivace .....	68
Graf č. 9 – Bariéry bránící respondentům v dalším vzdělávání.....	70
Graf č. 10 – Druhy bariér podle průměrného indexu hodnot.....	71
Graf č. 11 – Rozdělení respondentů podle typu bariér .....	72
Graf č. 12 – Rozdělení respondentů podle síly bariér.....	73
Graf č. 13 – Pohled účastníků na dostatečnost svých znalostí a dovedností v souvislosti s povoláním.....	75
Graf č. 14 – Pohled respondentů na další vzdělávání .....	76
Graf č. 15 – Síla bariér v souvislosti s opatřeními ohledně COVID-19 .....	90

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka č. 1 – Stupeň vzdělání u respondentů .....	61
Tabulka č. 2 – Hodnotové orientace (muži/ženy).....	64
Tabulka č. 3 – Hodnotové orientace účastníků (v závislosti na věkové kategorii) .....	65
Tabulka č. 4 – Srovnání vnitřní a vnější motivace u respondentů .....	67
Tabulka č. 5 – Srovnání typu bariér (muži/ženy) .....	73
Tabulka č. 6 – Srovnání typu bariér podle věkových kategorií .....	73
Tabulka č. 7 – Výpočet chí-kvadrátu nezávislosti: hodnotová orientace / druh bariéry .....	77
Tabulka č. 8 – Výpočet chí-kvadrátu nezávislosti: hodnotová orientace / síla bariéry .....	78
Tabulka č. 9 – Výpočet chí-kvadrátu nezávislosti: egoisticko-materialistická orientace / druh bariéry .....	79
Tabulka č. 10 – Výpočet chí-kvadrátu nezávislosti: egoisticko-materialistická orientace / síla bariéry .....	81
Tabulka č. 11 – Výpočet chí-kvadrátu nezávislosti: síla motivace / síla bariéry.....	82
Tabulka č. 12 – Výpočet chí-kvadrátu nezávislosti: pohlaví / druh bariéry .....	83
Tabulka č. 13 – Výpočet chí-kvadrátu nezávislosti: pohlaví / síla bariéry .....	84
Tabulka č. 14 – Výpočet chí-kvadrátu nezávislosti: věková kategorie / druh bariéry.....	85
Tabulka č. 15 – Výpočet chí-kvadrátu nezávislosti: věková kategorie / síla bariéry .....	86
Tabulka č. 16 – Výpočet chí-kvadrátu nezávislosti: doba pokračování ve vzdělávání / druh bariéry .....	87
Tabulka č. 17 – Výpočet chí-kvadrátu nezávislosti: doba pokračování / síla bariéry .....	88
Tabulka č. 18 – Odpovědi respondentů na otázky týkající se bariér v souvislosti s COVID-19 .....	89
Tabulka č. 19 – Výpočet chí-kvadrátu nezávislosti (síla bariér COVID / síla všech bariér) .....	90



## SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA 1 – P I: Dotazník.....	106
--------------------------------	-----

## **PŘÍLOHA 1 – P I: DOTAZNÍK**

### **Hodnotové orientace účastníků dalšího vzdělávání a percepce bariér k účasti na dalším vzdělávání**

#### **1 Vaše pohlaví:**

- muž
- žena

#### **2. Váš věk:**

- 19-26 let
- 27-45 let
- 46-65 let
- více než 65 let

#### **3. Váš zaměstnanecký status:**

- zaměstnanec
- OSVČ
- nezaměstnaný
- na MD
- důchodce (starobní, invalidní)
- jiný

#### **4. Váš současný příjem:**

- nízký (pod průměrem)
- střední (okolo průměru)
- vyšší (nad průměrem)
- vysoký (vysoce nad průměrem)
- nemám příjem (pouze dávky státní sociální podpory, mateřské, rodičovské příj. nemocenské)
- jiná možnost

#### **5. Nejvyšší stupeň dosaženého vzdělání**

- základní
- střední odborné bez maturity (vyučen)
- střední odborné s maturitou
- střední všeobecné s maturitou (gymnázium)
- vyšší odborné (VOŠ, konzervatoř)
- 1. stupeň vysokoškolského vzdělání (Bc.)
- 2. stupeň vysokoškolského vzdělání (Mgr.,Ing. atd.)
- jiná možnost

#### **6. V dalším vzdělání, po ukončení svého odborného či profesního vzdělání:**

- pokračuji ihned po tomto studiu
- pokračuji s časovým odstupem méně než 10 let
- pokračuji s časovým odstupem více než 10 let

### 7. V mém životě má největší význam a důležitost:

1- zcela nesouhlasím, 2- spíše nesouhlasím, 3- nevím, 4- spíše souhlasím, 5- zcela souhlasím

majetek	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
dobrý plat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
společenská prestiž	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
soukromé podnikání	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vzdělání	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
rozvoj vlastní osobnosti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
zajímavá práce	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
úspěšnost v zaměstnání	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
životní partner	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
rodina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
děti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
láska	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
zdravé životní prostředí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mír	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
zdraví	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
svoboda	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
demokracie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
politická angažovanost	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
veřejně prospěšné práce	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
být užitečný druhým lidem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
koničky a zájmy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
přátelství	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### 8. K dalšímu vzdělání mě nejvíce motivuje:

1- zcela nesouhlasím, 2- spíše nesouhlasím, 3- nevím, 4- spíše souhlasím, 5- zcela souhlasím

snaha o osobní rozvoj	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
zlepšení pracovního uplatnění	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
zvědavost, radost z poznání, učení	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
zvýšení prestiže	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
touha po uznání	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
hodnotné trávení volného času	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
podnět od lidí z okolí (rodina, přátelé, známí)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ocitnutí se v nové nebo problémové situaci	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
požadavek zaměstnavatele	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
touha změnit zaměstnání	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vlastní nezaměstnanost	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
okolnosti spojené s pandemií COVID-19 (ztráta zaměstnání, obava ze ztráty zaměstnání)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
jiný důvod	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### 9. Jako největší bariéru k účasti na dalším vzdělávání vnímám:

1- zcela nesouhlasím, 2- spíše nesouhlasím, 3- nevím, 4- spíše souhlasím, 5- zcela souhlasím

nedostatek času	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
nedostatek peněz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
špatná doprava do místa vzdělání	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
nedostatečná motivace	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
negativní postoj partnera a rodiny	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
nemožnost skloubit studium s rodinným životem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
nemožnost skloubit studium s pracovním životem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
nevyhovující rozvrh	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
nevhodné vzdělávací programy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
nedostatek informací o možnostech vzdělávání	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
demotivující zkušenost z předešlého vzdělávání	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
strach z návratu k učení	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pocit, že studovat už nepotřebuji	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
nevěřím si	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
věk (pocit, že už jsem starý/á)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
obava o své zdraví	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
zdravotní problémy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
systemová opatření v souvislosti s pandemií COVID-19 (výuka na dálku, online testy, online konzultace atd.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
technické omezení v souvislosti s pandemií COVID-19 (problémová komunikace, špatné připojení k síti, nedostatečné technické vybavení atd.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
jiné bariéry	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### 10. Považuji své znalosti a dovednosti pro výkon své současné profese v současných podmínkách za vyhovující a dostatečné

1- zcela nesouhlasím, 2- spíše nesouhlasím, 3- nevím, 4- spíše souhlasím, 5- zcela souhlasím

### 11. Na další vzdělávání pohlížím jako na věc:

1- zcela nesouhlasím, 2- spíše nesouhlasím, 3- nevím, 4- spíše souhlasím, 5- zcela souhlasím

zbytečnou	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
užitečnou	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
nezbytnou	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
nevyhnutelnou	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>