

Bariéry v dalším vzdělávání studentů oboru Sociální pedagogika

Bc. Daniela Bagarová

;

Diplomová práce
2020



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2019/2020

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Bc. Daniela Bagarová
Osobní číslo: H18359
Studijní program: N7501 Pedagogika
Studijní obor: Sociální pedagogika
Forma studia: Prezenční
Téma práce: Bariéry v dalším vzdělávání studentů oboru Sociální pedagogika

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti vzdělávání dospělých, bariér ve vzdělávání dospělých a sociální pedagogiky.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím Q - metodologie.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí.

Rozsah diplomové práce:
Rozsah příloh:
Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

BARTÁK, Jan. Jak vzdělávat dospělé. 1. vyd. Praha: Alfa Nakladatelství, 2008, 197 s. ISBN 978-80-87197-12-7.
CHRÁSKA, Miroslav; KOČVAROVÁ, Ilona. Kvantitativní metody sběru dat v pedagogických výzkumech. 1. vyd. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015, 132 s. ISBN 978-80-7454-553-5.
KALENDA, Jan; KOČVAROVÁ, Ilona. Proměny bariér ke vzdělávání dospělých v České republice: 2005?2015. *Studia paedagogica*, [online]. 2017 v. 22, n. 3, p. 69?89 [cit. 2019-09-30]. DOI: 10.5817/SP2017-3-5. ISSN 2336-4521. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/1657>
RABUŠICOVÁ, Milada; RABUŠIC, Ladislav. Učíme se po celý život? : O vzdělávání dospělých v České republice. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 339 s. ISBN 978-80-210-4779-2.
TIGHT, Malcom. Key concepts in adult education and training. 2nd ed. London RoutledgeFalmer, 2002. 196 s. ISBN 0-415-27579-2.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Ilona Kočvarová, Ph.D.**
Centrum výzkumu FHS

Datum zadání diplomové práce: 4. října 2019
Termín odevzdání diplomové práce: 24. dubna 2020

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Pracovní úkol: ...
Zadání práce: ...
Literatura: ...
Termín odevzdání: ...

Podpis vedoucího ústavu

Pracovní úkol: ...
Zadání práce: ...
Literatura: ...
Termín odevzdání: ...

Podpis diplomujícího

Pracovní úkol: ...
Zadání práce: ...
Literatura: ...
Termín odevzdání: ...

Podpis vedoucího katedry

Pracovní úkol: ...
Zadání práce: ...
Literatura: ...
Termín odevzdání: ...

Pracovní úkol: ...
Zadání práce: ...
Literatura: ...
Termín odevzdání: ...

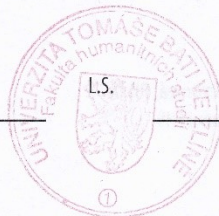
Pracovní úkol: ...
Zadání práce: ...
Literatura: ...
Termín odevzdání: ...

Pracovní úkol: ...
Zadání práce: ...
Literatura: ...
Termín odevzdání: ...

Pracovní úkol: ...
Zadání práce: ...
Literatura: ...
Termín odevzdání: ...

Pracovní úkol: ...
Zadání práce: ...
Literatura: ...
Termín odevzdání: ...

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



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

Ve Zlíně dne 8. ledna 2020

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 obhajoby¹⁾;
- 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. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – 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

10.4.2020

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

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

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k 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). Oápřívá-li autor takového díla udělit svolení bez věcného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat náhradení obyčejného projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

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

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělků 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 větší výdělků dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce s názvem „Bariéry v dalším vzdělávání studentů oboru Sociální pedagogika“ zjišťuje překážky, které studentům brání v pokračování ve studiu. Teoretická část je rozdělena do tří kapitol. První kapitola uvádí do problematiky celoživotního učení, umožňující lidem studovat v jakémkoliv věku. Dále se věnuje terciárnímu vzdělávání a charakteristice vysokoškolského studenta. Druhá kapitola je věnována bariérám ve vzdělávání studentů a životním podmínkám. Kapitola třetí se věnuje oblasti sociální pedagogiky. V praktické části se nachází realizovaný kvantitativní výzkum, jehož cílem je, za pomoci Q – metodologie, zjistit bariéry ve vzdělávání studentů.

Klíčová slova: celoživotní učení, terciární vzdělávání, vysokoškolský student, bariéry ve vzdělávání, sociální pedagogika

ABSTRACT

This master thesis is called „Obstacles in Further Education of Social Pedagogy Students“ and as its name suggests it aims to establish obstacles that prevent students from continuing their studies. The theoretical part comprises of three chapters. The first chapter provides a basic insight into lifelong learning that encourages people to study at any age. It also covers tertiary education and strives to characterise a profile of a university student. The second chapter introduces the individual barriers in education of students and their living conditions. The last theoretical chapter describes in further detail social pedagogy. In the practical part, the paper introduces in great detail a quantitative research executed using Q – methodology. The aim of this research was to identify the respective barriers in student education.

Keywords: lifelong learning, tertiary education, university student, education obstacles, social pedagogy

Poděkování:

Tímto bych chtěla poděkovat své vedoucí diplomové práce paní Mgr. Iloně Kočvarové, Ph.D., za odborné vedení, cenné rady, vstřícnost a pomoc při zpracování mé diplomové práce. Děkuji všem respondentům za ochotu spolupracovat při získávání údajů ve výzkumné části práce. Poděkování patří také celé mé rodině, zejména rodičům, kterým nesmírně děkuji za jejich podporu a pomoc po celou dobu mého studia.

„Má-li problém řešení, nemá smysl dělat si starosti.

Když řešení nemá, starosti nepomohou.“

Dalajláma

Čestné prohlášení:

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ STUDENTŮ	13
1.1 CELOŽIVOTNÍ UČENÍ.....	13
1.2 TERCIÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	18
1.3 VYSOKOŠKOLSKÝ STUDENT	23
2 BARIÉRY VE VZDĚLÁVÁNÍ	28
2.1 DRUHY BARIÉR.....	28
2.2 VZDĚLÁVÁNÍ A TRH PRÁCE.....	38
2.3 ŽIVOTNÍ PODMÍNKY	40
3 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA	42
3.1 HISTORIE SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY	42
3.2 POJETÍ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY	46
3.3 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA JAKO STUDIJNÍ OBOR	50
3.4 PROFESE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA.....	53
SHRNUTÍ.....	57
II PRAKTICKÁ ČÁST	59
4 VÝZKUM.....	60
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	60
4.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR	61
4.3 TECHNIKA SBĚRU DAT A ZPŮSOB JEJICH ZPRACOVÁNÍ	61
5 PREZENTACE VÝSLEDKŮ ANALÝZY A JEJICH INTERPRETACE.....	64
5.1 ZODPOVĚZENÍ PRVNÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY	64
5.2 ZODPOVĚZENÍ DRUHÉ VÝZKUMNÉ OTÁZKY	65
5.3 ZODPOVĚZENÍ TŘETÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY	66
5.4 ZODPOVĚZENÍ ČTVRTÉ VÝZKUMNÉ OTÁZKY	67
5.5 ZODPOVĚZENÍ PÁTÉ VÝZKUMNÉ OTÁZKY	69
5.6 ZODPOVĚZENÍ ŠESTÉ VÝZKUMNÉ OTÁZKY	70
ZÁVĚR	73
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	75
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	81
SEZNAM OBRÁZKŮ	82
SEZNAM TABULEK.....	83

SEZNAM PŘÍLOH.....	84
---------------------------	-----------

ÚVOD

Vzdělávání můžeme považovat za proces probíhající ve všech etapách našeho života. Je proto důležité věnovat vzdělání patřičnou pozornost. Nejedná se pouze o školní docházku, ale také o sbírání užitečných zkušeností, osvojení si znalostí a praktických dovedností, se kterými se během života neustále setkáváme. Vzdělávání ovlivňuje mnoho faktorů, jak samotná potřeba jedince, tak širší vnější okolí. Je nutným předpokladem pro rozvoj každého z nás, ale i rozvoj společnosti jako celku. Pomůže nám zlepšit kvalitu života i práce. Vzdělání, které získáme z běžné školní docházky je pro dnešní společnost nedostatečné. Nároky společnosti kladené na jedince se neustále zvyšují.

Podle dat získaných ze SIMS (Sdružené informace z matrik studentů), můžeme zjistit, že počet studentů, studujících v prezenční formě na Fakultě humanitních studií ve Zlíně, je v bakalářském studijním programu jednoznačně vyšší než v navazujícím magisterském studiu. Bylo zjištěno, že ke dni 20. 1. 2020 studovalo bakalářské studijní programy 926 osob, avšak navazující magisterské pouze 85 studentů. Tento stav byl zjištěn u studentů, kteří dosud neabsolvovali. (MŠMT, 2020) I když je známo, že na této škole některé bakalářské programy neumožňují přímé navazující magisterské studium, přesto je rozdíl mezi počtem studentů, kteří ukončují studium získáním bakalářského diplomu a těmi, kteří pokračují vyšší formou studia zarážející. Smyslem této práce je charakterizovat fenomén vzdělávání dospělých studentů a představit faktory, které jej ovlivňují a především překážky, které jej znesnadňují.

O problematiku bariéry ve vzdělávání dospělých jsem se začala zajímat při svém studiu na vysoké škole. I přesto, že jsem studentkou prezenčního studia oboru Sociální pedagogika, musela jsem se potýkat s překážkami, které snaha sladit osobní a studijní život přináší. Pro výběr tématu práce mě inspirovaly vlastní poznatky, ale zaznamenala jsem i zkušenosti ostatních kolegů, kteří se mnou studují. Mnoho mých spolužáků, o kterých jsem si myslela, že se určitě rozhodnou pro navazující magisterské studium, z různých důvodů nepokračují nebo nastoupili na kombinované studium. Já sama jsem dlouhou dobu přemýšlela, zda budu pokračovat prezenčním magisterským studiem. Měla jsem obavy z neúspěchu, selhání.

Lidé se potýkají s různými překážkami v rámci vzdělávání a je tedy vhodné se těmito záležitostmi zabývat. Práce přispěje k odhalení bariér, které studenty v rámci studia zatěžují a poskytne tak užší vhled do této problematiky. Cílem této práce je zaměřit se na dospělé osoby studující poslední ročník bakalářského studia oboru Sociální pedagogika a zjistit, jaké

překážky v dalším vzdělávání shledávají oni sami. Nastíněné problematice je věnována teoretická část práce, ve které pro úplnost zmíníme oblast celoživotního učení, jehož součástí jsou všechny formy vzdělávání. Zejména se však budeme věnovat terciárnímu vzdělávání, uvedeme významné dokumenty vztahující se k této problematice, specifikujeme bariéry ve vzdělávání a jejich dělení, životní podmínky studentů a souvislost mezi vzděláváním a trhem práce. Dále se budeme zabývat historií sociální pedagogiky a jejímu vývoji jako vědní disciplíny, vysokoškolskému oboru a profesi sociálního pedagoga. Praktická část se zabývá kvantitativním výzkumem a je zaměřena na studenty třetího ročníku bakalářského studia oboru Sociální pedagogika. Výzkum je realizován pomocí Q – metodologie.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ STUDENTŮ

Naše práce se věnuje problematice dalšího vzdělávání studentů. Především těch, kteří se nyní nachází na konci bakalářského studijního programu a stojí před rozhodnutím, zda budou pokračovat dále ve studiu, stanou se aktivními na trhu práce, plně se zapojí do plnění rodičovských povinností nebo se budou ubírat úplně jiným směrem. Jelikož student vysoké školy není dle literatury považován za dospělého, nemůžeme zde hovořit o vzdělávání dospělých. Ve skutečnosti se nejedná ani o další vzdělávání jako takové, jež zmiňujeme níže. Předmětem našeho zaměření bude tedy jednak oblast celoživotního učení, které je důležité pro všechny jedince a odehrává se ve všech etapách života a terciární vzdělávání, jenž se právě týká vysokoškolských studentů.

Než se dostaneme k samotnému celoživotnímu učení, pro úplnost můžeme zmínit jednu z forem dalšího vzdělávání, která se nazývá studium při zaměstnání. Pro tento termín je charakteristické, že jde o ucelené vzdělávání, jenž se shoduje s určitým stupněm vzdělání v rámci formálního vzdělávacího systému. Jedná se o středoškolské vzdělávání při zaměstnání, vysokoškolské vzdělávání při zaměstnání, a to bakalářské, magisterské i doktorské studium. Je realizováno ve formě prezenční, dálkové i distanční. (Průcha, 1999, s. 179 – 180)

V rámci první kapitoly se podíváme na již zmiňované celoživotní učení, jeho koncepci, zmíníme významné mezinárodní dokumenty a vymezíme si základní pojmy pojící se ke vzdělávání obecně. Poté se zaměříme se na terciární vzdělávání, jeho legislativní ukotvení, vymezení koncepčních a strategických dokumentů. Charakterizujeme si vysokoškolského studenta a z hlediska vývojového období, dále mladou dospělost, její znaky, respektive i období mezi adolescencí a mladou dospělostí.

1.1 Celoživotní učení

Celoživotní učení nás doprovází po celý život. Pomáhá nám zlepšovat kvalitu života, podporuje osobní růst, práci i společenské vztahy. Můžeme jej chápat jako propojený celek, který usnadňuje přechod mezi vzděláváním a zaměstnáním, a také získávání kvalifikace a kompetencí kdykoliv během života. Každý člověk by měl mít přístup ke vzdělání v různých stádiích svého života, v souladu s jeho potřebami, možnostmi i zájmy. Schopnost učit se a rozvíjet má každý člověk. Je velice důležité se učit po celý život, jelikož žijeme ve společnosti, ve které je stále větší důraz kladen na široké znalosti a vědomosti. Celý svět se neustále vyvíjí, zrychluje se tempo změn. Člověku nebude stačit orientovat se jen v určitém okruhu

oborů, aby držel krok, ale musí se nestále zdokonalovat. Celoživotní učení je jeden z klíčů k budoucnosti a snaží se vést učícího k využití celého jeho potenciálu. Vede člověka k lepšímu úspěchu na trhu práce, přeneseně k přežití ve stále větší konkurenci ekonomického světa. Jedinec musí získávat nové dovednosti, reagovat na změny, porozumět světu, naučit se správně učit, sebezdokonalovat se, aby získal zaměstnání a dále se po celý život rozvíjel. Jedním z výsledků této snahy je také získání uznání, obdivu či sebeuspokojení, což může dále motivovat k dalšímu učení. Ke vzdělávání je potřeba vynaložit mnoho energie, času, nadšení, úsilí, často i peněz. Celoživotní učení musí být soustavné, vědomé a musíme nad ním získat kontrolu. Jedná se o hlavní životní úkol, který tvoří základ pro osobní rozvoj a úspěšnou kariéru. (Payne, Whittaker, 2007, str. 5 – 6) Celoživotní učení zahrnuje institucionální a meziosobní aktivity, které slouží k vytvoření všeobecné vzdělanosti (kulturace), morální, politické sociální vychovanosti (socializace), odborné vzdělanosti (profesní kvalifikace), přetvoření osobnostních složek (reedukace) a kultivaci osobnosti (Vašutová, 2002, str. 33). Celoživotní učení je považováno za neustálý proces, ve kterém jde o nepřetržitou připravenost člověka učit se. Proto se tedy spíše hovoří o celoživotním učení a nikoliv vzdělávání, aby se zdůraznil význam učebních aktivit, které nemají organizovaný ráz, tedy určitou formu samostatného učení např. při práci, na kulturních akcích. (Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 9)

Koncepce celoživotního učení je nejen vzdělávání dětí, mládeže a další vzdělávání dospělých, ale i tři druhy učení:

- **Formální vzdělávání** – je zpravidla realizováno ve vzdělávacích institucích, jeho formy, funkce, cíle, obsahy, organizační formy a hodnocení jsou vymezeny právními předpisy. Zahrnuje do sebe po sobě jdoucí stupně vzdělání (základní, střední, střední s výučním listem, střední s maturitní zkouškou, vyšší odborné vzdělání, v konzervatoři, vysokoškolské vzdělání), jejich absolvování je potvrzeno osvědčením.
- **Neformální vzdělávání** – je zaměřeno na získávání vědomostí, dovedností pro lepší společenské či pracovní uplatnění. Většinou je poskytováno prostřednictvím nestátních neziskových organizací, soukromých vzdělávacích institucí. Patří sem přednášky, školení, organizované volnočasové aktivity pro děti, mládež i dospělé. Podmínkou je účast odborného lektora a nevede k dosažení stupně vzdělání.
- **Informální vzdělávání** – je chápáno jako získávání dovedností, znalostí, osvojení si kompetencí z běžných každodenních zkušeností a činností ve volném čase. Vzdělávání je nezáměrně, neorganizované. (Strategie celoživotního učení, 2007, s. 8)

Vymezení základních pojmů

Vzdělávání charakterizujeme jako dlouhodobý proces řízeného rozvíjení a utváření kognitivních, psychomotorických a sociálně-afektivních složek osobnosti. Uskutečňuje se převážně ve vzdělávacích institucích. Výsledkem tohoto vzdělávacího procesu je dosažení určité úrovně rozvoje osobnosti. Označuje se jako vzdělání, tedy získání vědomostí, dovedností, hodnot a postojů. **Vzdělání** je obecně spojováno s pojmy jako rozvoj, kultivace, formování a utváření člověka. Vzdělávání tedy vnímáme jako proces a vzdělání jako výsledek tohoto procesu. (Walterová, 2004, s. 23) **Sebevzdělávání** je zaměřeno na osobní iniciativu vzdělávat se, vede k sebezdokonalování a seberealizaci.

Výuka je chápána jako organizačně metodické uspořádání záměrného učení. Jedná se o aktivitu, jež má procesuální charakter. Jde o vzájemnou interakci mezi vyučovací činností učitele a učební činností studenta. Učitel a student jsou tedy interaktivnímu subjekty ve vysokoškolském prostředí. Učitel zprostředkovává, dle různých výukových forem a strategií, studentovi vědecko-technické, umělecké poznání. Výuka je prostředkem vzdělávání. (Vašutová, 2002, str. 37 – 38)

Učení můžeme obecně chápat jako přirozený proces, jež provází člověka po celý život. Obvykle je spojováno s praktickými zkušenostmi, tedy i s fyzickým vykonáváním činností, které se opakují, až dojde k jejich zvládnutí a osvojení (Payne, Whittaker, 2007, str. 5 – 6). Učení můžeme definovat jako proces individuálního či skupinového zdokonalování. Největší význam má pro člověka učení v širším slova smyslu. Stává se tak součástí rozvoje jedince a je součástí jeho společenského i pracovního zapojení. Lidé se učí ve vzdělávacích institucích, ve vzájemné komunikaci, sebevzděláváním či prostřednictvím médií. Člověk není zapojen pouze do formalizovaného vyučování, kde je kladen důraz na osvojování a procvičování ve výuce, ale velký význam má i proces šíření informací. (Mužík, 2004, s. 16)

Studium je pojem, jež se využívá především ve vysokoškolském vzdělávání. Jde o používání myšlenkových procesů v poznávání a chápání určitého tématu tu předmětu. Studovat může znamenat přemýšlet, zkoumat, ověřovat, zprostředkovat, užívat kritické myšlení, reflektovat, organizovat čas či učební aktivity. Je považováno jako specifická činnost studenta, kterou se snaží dosáhnout požadovaných studijních výsledků. (Vašutová, 2002, str. 37 – 38) Studium na vysoké škole ovlivňuje mnoho individuálních faktorů. Vyučující se snaží v učebním procesu vést v rámci přednášek, seminářích, konzultacích, práce se specifickými listy,

ale přístup učících je většinou pasivní. Učení musí být aktivní, aby byla nad učícím se procesem převzata kontrola. Tento přístup obohatí intelektuálně, vědomostně, zvětší myšlenkovou kapacitu a rozšíří obzory. Důležité je tedy samostatné učení, vlastní disciplína a odpovědnost. (Payne, Whittaker, 2007, str. 7 – 8)

Musíme odlišovat dva pojmy, a to žák a student. **Žák** je jedinec, který studuje na primárních a sekundárních školách. Je ve větší míře závislý na vedení jiného subjektu, tedy učitele. Výuka je postavena na pedagogických a didaktických principech. Pojem **student** můžeme definovat jako osobu, jež studuje na vyšší úrovni odbornosti a také intelektové náročnosti. Studuje na univerzitách či jiných vysokých školách. Je u něj očekávána větší míra samostatnosti, tedy že je relativně nezávislý na učiteli. Má určitou vyšší míru odpovědnosti při získávání znalostí, dovedností, a to zkoumáním, řešením problému, ověřováním. Výuka má charakter teoretický, abstraktní, metodologický. Vysokoškolský student se identifikuje se vzorem chování skupiny vysokoškoláků. (Vašutová, 2002, str. 37) Studijní skupina vzniká při rozdělení studentů určitého ročníku podle vzdělávacího záměru, nejčastěji podle oborové specializace. Tyto skupiny fungují dlouhodobě, a to po dobu studia na vysoké škole. Počet studentů ve skupině je podmíněn počtu přijatých studentů ke studiu. Výuková skupina charakterizuje seskupení studentů v rámci organizační formy výuky. Může se jednat o seminář, přednášku. Ve skupinách mohou být i studenti jiných ročníků. Existují kratší dobu, a to na semestr nebo akademický rok. (Vašutová, 2002, str. 37 – 38)

Dokumenty mezinárodních organizací o celoživotním učení

V roce 1972 vydala mezinárodní komise pro vzdělávání UNESCO dokument „*Learning to be*“, kterým definovala mnohá doporučení pro vzdělávání dospělých. Základní myšlenka zněla, že každé osobě musí být zpřístupněno a umožněno vzdělávání během celého života. Roku 1973 vyšel dokument OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj), který pojednával o cyklickém vzdělávání a zdůrazňoval rovný přístup ke vzdělávání. V Jomtien v Thajsku byla roku 1990 přijata světovou konferencí o výchově vzdělávání tzv. Jomtienská deklarace aneb „*Celosvětová deklarace: vzdělávání pro všechny*“. V roce 1996 byla komisí UNESCO vydána tzv. Delorsova zpráva, známá jako „*Učení: dosažitelný poklad*“, která zpracovává čtyři pilíře celoživotního učení: učit se vědět, učit se dělat, učit se spolužití a učit se být. (Palán, 2002, s 29 – 30) Téhož roku OECD vydala koncept celoživotního učení, tzv. *Celoživotní učení pro všechny*. Tento dokument byl zaměřen na rozvoj ekonomiky, podporu vyšší zaměstnanosti, prohloubení demokracie a politické soudržnosti. Ve stejném roce

vyšla tzv. „*Bílá kniha o vzdělávání*“, která zdůrazňuje potřebu učící se společnosti. Budoucností celoživotního učení se zabývá dokument zvaný „*Memorandum o celoživotním učení*“ z roku 2000. Zdůrazňuje především dva úkoly celoživotního učení, a to podporu aktivního občanství a podporu zaměstnanosti. Vymezuje také tři základní kategorie učení: formální, neformální, informální. Pojednává i o šesti základních idejích, na kterých by mělo celoživotní učení probíhat. Jedná se o:

1. investice do lidských zdrojů,
2. oceňování učení,
3. nové dovednosti pro všechny,
4. přiblížení učení domovu,
5. inovace ve vyučování a učení,
6. přehodnocení poradenství. (Šerák, 2009, s. 15 – 17)

Strategické dokumenty v oblasti celoživotního učení v České republice dle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy jsou:

- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha (2001)

Zaměřuje se především na rozvoj vzdělávací soustavy, ale také na celoživotní učení. Snaží se o zajištění práva, které umožní vzdělávání každého jedince. Zdůrazňuje především vzdělávání pro život a využití všech možností učení, ať už v rámci tradičních vzdělávacích institucí či mimo ně. (Národní program vzdělávání ČR, 2001, s. 7 – 9)

- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy ČR pro rok 2015 – 2020

Považuje za hlavní úkol zvyšování dostupnosti a kvality dalšího vzdělávání, podpora systému uznávání předchozího vzdělávání a rozvoj center celoživotního učení. (Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy ČR, str. 70)

- Strategie celoživotního učení ČR

Vychází ze strategických dokumentů ČR i EU. Je rozdělena do čtyř částí a poskytuje informace pro odbornou i širší veřejnost. V první části se hovoří o celoživotním učení, druhá část je analytická, navazuje část strategická, která podává informace o úkolech a krocích, jak situaci zlepšit. Poslední část definuje strategie a návrhy opatření celoživotního učení. (Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 21 - 23)

➤ Strategie rozvoje lidských zdrojů v ČR

Je komplexním dokumentem, který byl vydán v roce 2003. Obsahuje doporučení na národní i regionální úrovni rozvíjení celoživotního učení, které bude zaměřeno na učení jako běžné, všeobecně pochopené a přijaté praxe. Důraz je kladen na iniciativu, aktivitu každého jedince a jeho odpovědnost, svobodnou volbu vzdělávání a využití komunikačních a informačních technologií. (Strategie rozvoje lidských zdrojů pro ČR, 2003, s. 2 – 5)

Celoživotní učení tedy členíme do dvou základních etap, a to počáteční a další vzdělávání. Počáteční vzdělávání zahrnuje základní, střední a terciární vzdělávání. Probíhá především v mladém věku a po splnění povinné školní docházky může být prakticky ukončeno kdykoliv, a to buď vstupem na trh práce, nebo přechodem mezi osoby ekonomicky neaktivní. Další vzdělávání probíhá po ukončení a dosažení určitého stupně vzdělání, tedy po vstupu na trh práce. (Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 8 – 9)

V rámci naší praktické části se však zaměřujeme na studenty vysoké školy, proto se dále budeme věnovat terciárnímu vzdělávání.

1.2 Terciární vzdělávání

Jako první bychom mohli zmínit vytváření Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání, známé jako Boloňský proces, jenž se stal prvním a zásadním východiskem pro terciární vzdělávání. Zprvu proces zahajovala tzv. Sorbonnská deklarace v roce 1998, kterou podepsali tehdejší ministři školství z Německa, Itálie, Spojeného království a Francie. Ve svých školských systémech se lišili, ale na hlavních cílech se shodli. V roce 1999 byl zahájen Boloňský proces, jehož cílem bylo do roku 2010 vytvořit mezinárodně konkurenceschopný Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání. V březnu roku 2010 byl vyhlášen Evropský prostor a vytvořily se společné postupy a standardy vzdělávání. Boloňská deklarace je dokument, jenž byl podepsán v Boloni 19. června 1999. Zdůrazňuje kulturní, sociální, intelektuální, vědeckou a technologickou dimenzi v Evropě a posiluje mezinárodní konkurenceschopnost evropského systému a vysoké školství, udržuje kvalitu a upevňuje prostor pro vysokoškolské vzdělávání. (Andrysová, Martincová a kol., 2014, s. 73 – 74)

Terciární vzdělávání je chápáno jako vzdělávání, jež umožňuje absolventům dle svých jednotlivých stupňů vstup na trh práce nebo pokračování v dalším vzdělávání, a to buď přímo či po určitém čase. Předpokladem pro splnění jsou vstupní podmínky, které určitý stupeň terciárního vzdělávání požaduje. Je poskytováno vyššími odbornými školami (ISCED 655),

kteří upravuje školský zákon č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a vysokými školami (ISCED 645, 7 a 8), jež upravuje zákon o č. 111/1998 Sb. O vysokých školách. (Počáteční odborné vzdělávání v České republice 2005, str. 48)

Parlament české republiky dne 22. dubna 1998 přijal návrh zákona o vysokých školách. Tento zákon nabytí platnosti dne 29. května 1998 a účinnosti dne 1. července 1998. Zákon upravuje celou problematiku vysokého školství, který je nejvyšším článkem vzdělávací soustavy v České republice. Upravuje státní, soukromé, vojenské, policejní vysoké školy. Dále zákon stanovuje proces přijímacího řízení, postavení studentů, jejich práva a povinnosti, postavení akademických pracovníků, proces akreditace, spolupráci se zahraničními vysokými školami a státní správu vysokých škol. Zabývá se posláním vysokých škol, jež jsou nejvyšším článkem vzdělávací soustavy, centrem vzdělanosti a tvůrčí činnosti. Klíčové úlohy vysokých škol, do nichž patří kulturní, ekonomický, vědecký, sociální rozvoj společnosti. Stanovuje základní rámec pro financování veřejných vysokých škol. (Česko, 1998)

Vysoká škola uskutečňuje akreditované studijní programy a programy celoživotního vzdělávání. V České republice se dělí na univerzitní a neuniverzitní typ. Vysoké školy univerzitního typu uskutečňují tři studijní programy, a to bakalářské, magisterské (navazující) a doktorské studijní programy. Věnují se vědecké, výzkumné, vývojové, umělecké nebo další tvůrčí činnosti. Vysoké školy neuniverzitního typu uskutečňují bakalářské studijní programy, též magisterské studijní programy a v souvislosti s tím podporují tvůrčí činnost. Tento typ škol se nečlení na fakulty. Vysoké školy mohou být veřejné, státní a soukromé. Studium na veřejných vysokých školách je bezplatné, mohou však být stanoveny poplatky za úkony spojené s přijímacím řízením, studiem, jež je delší než standardní doba studia prodloužená o jeden rok či za studium studijního programu poskytovaného v cizím jazyce. Na soukromých vysokých školách se platí školné. (Česko, 1998)

V příloze zákona se nachází výčet veřejných, státních vysokých škol. V novele tohoto zákona se je uveden i seznam oblastí vzdělávání, pro které může získat institucionální akreditaci. Obsahuje nová pravidla pro akreditaci a také zavedla zřízení Národního akreditačního úřadu pro vysoké školství. Novela byla schválena v dubnu roku 2016, a nabytí účinnosti od 1. září 2016. Další novela tohoto zákona vstoupila v platnost 1. července 2019 a týká se oblasti pracovní doby, vzdělávací a výzkumné činnosti akademických pracovníků. Činnost vyso-

kých škol se řídí i podle vlastních vnitřních předpisů, které však podléhají registraci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Každá vysoká škola má stanoveno deset vnitřních předpisů. Určité oblasti vysokoškolského vzdělávání upravují prováděcí předpisy:

- Nařízení vlády o oblastech vzdělávání ve vysokém školství.
- Nařízení vlády o standardech pro akreditaci.
- Vyhláška o předávání statistických údajů vysokými školami.
- Vyhláška o předávání údajů do registru řízení o žádosti o uznání zahraničního vzdělávání a kvalifikaci.
- Vyhláška o postupu a podmínkách při zveřejňování průběhu přijímacího řízení na VŠ. (Česká republika: Terciární vzdělávání, 2019)

Studijní programy a formy studia

Bakalářský studijní program je dle zákona zaměřen zejména na přípravu k výkonu povolání a ke studiu v magisterském studijním programu. Standardní doba studia je nejméně tři a nejvýše čtyři roky. Studium je zakončeno státní závěrečnou zkouškou a obhajobou bakalářské práce. Studentovi je po splnění udělen akademický titul „bakalář“. Magisterský studijní program se zaměřuje na získání teoretických poznatků založených na soudobém stavu vědeckého poznání, výzkumu, vývoje, jejich aplikaci a rozvinutí schopností k tvůrčí činnosti. Standardní doba studia tohoto programu, který navazuje na bakalářský studijní program je nejméně jeden nejvýše tři roky. V případě, že nenavazuje na bakalářský studijní program je standardní doba studia nejméně čtyři nejvýše šest roků. Student zakončuje studium státní závěrečnou zkouškou a obhajobou diplomové práce. Po dokončení je udělen akademický titul, dle studované oblasti (magistr, inženýr, atd.) Doktorský studijní program je zaměřen na samostatné vědecké bádání a tvůrčí činnost v oblasti výzkumu. Studuje se v délce tři až čtyři roky. Studium se zakončuje státní doktorskou zkouškou a obhajobou disertační práce. Poté získá akademický titul „doktor“. (Česko, 1998)

Studijní programy se uskutečňují v různých formách studia. Jedná se o poměr přímé výuky a samostudia v daném studijním programu. Lze je v současnosti definovat jako prezenční, distanční a kombinovaná forma studia.

- **Prezenční forma** má charakter pravidelného týdenního rozvrhu, vyžaduje přímou účast studentů na výuce, tedy že dochází a je součástí plnění studijních povinností.
- **Distanční forma** je řízena pomocí počítačových, textových a audiovizuálních materiálů, učitel a student nejsou v přímém kontaktu.

- **Forma kombinovaná** má charakter obou již zmíněných ve stejném poměru. (Vašutová, 2002, str. 30)

Koncepční a strategické dokumenty

Česká republika má mnoho koncepčních a strategických dokumentů, které se týkají oblasti vzdělávání. Zde asi zmíníme alespoň některé dokumenty, jenž se týkají terciárního vzdělávání.

- Národní program vzdělávání v České republice: Bílá kniha

Tento program vznikl na základě usnesení vlády č. 277 ze dne 7. dubna 1999, ve kterém schválila hlavní cíle vzdělávací politiky. Na základě tohoto programu vznikla Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR, zveřejněné MŠMT, která má za úkol rozvoj školství ve všech vzdělávacích institucích a aktivit, které se budou podílet na utváření národní vzdělanosti. Do budoucnosti usazovat přijaté rámce vzdělávací politiky a jasně vymezit střednědobé a dlouhodobé záměry. Na základě uvedeného byl vyhlášen závazný dokument „*Bílá kniha*“, jenž je projektem, který formuluje východiska, rozvojové programy a obecné záměry, které jsou směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy. „*Bílá kniha*“ byla schválena dne 7. února 2001.

Terciární vzdělávání je podle tohoto dokumentu definováno následovně: „*terciárním sektorem vzdělávání se rozumí všechny typy státem uznaného vzdělávání občanů, navazující na úplné střední všeobecné vzdělání nebo úplné střední vzdělání ukončené maturitní zkouškou*“.
(Národní program vzdělávání České republiky, 2001, s 7 – 8)

Terciární vzdělávání v České republice sleduje tyto záměry:

- zajistit rovný přístup ke vzdělávání
- klást důraz na celoživotní učení,
- umožnit přístup ke vzdělání nebo pokračovat ve studiu v jakémkoliv věku,
- umožnit studium mimo vlastní školu, tedy v zahraničí,
- podporovat rozvoj lidských zdrojů. (Národní program vzdělávání České republiky, 2001, s. 66 – 67)

- Bílá kniha terciárního vzdělávání

Jedná se o koncepční a strategický dokument, který stanovuje, jakým směrem se má terciární vzdělávání ubírat v následujících deseti až dvaceti letech. Formuluje koncepční základ pro

legislativní změny, které mohou naplnit potřeby společnosti, očekávání vlády i vnějších ak-térů činnosti institucí terciárního vzdělávání. Tento dokument definuje takový systém terciár-ního vzdělávání, který:

- posílí autonomii vysokých škol a odpovědnost za jejich vlastní rozvoj,
- umožní univerzitám a vysokým školám poskytovat vzdělání na špičkové světové úrovni a posilovat tak prestiž naší země,
- podpoří rozvoj kulturních a sociálních funkcí,
- odstraní či zmírní bariéry v přístupu k terciárnímu vzdělávání,
- posílí zodpovědnost institucí a studentů za kvalitu vyučování a učení,
- přispěje k produkci nových znalostí, prostřednictvím výzkumných a vývojových aktivit. (Bílá kniha terciárního vzdělávání, 2009, s. 9 – 11)

➤ Dlouhodobý záměr pro oblast vysokých škol (2016 – 2020)

Zde jsou definovány především prioritní cíle, které představují žádoucí stav vysokého škol-ství v ČR, kterých má ministerstvo dosáhnout do roku 2020. Je stanoveno sedm prioritních cílů, které jsou:

- Prioritní cíl 1 – vysoké školy budou zajišťovat kvalitu svých činností, a to zajiště-ním odpovědnosti za naplňování hodnot vůči studentům, akademické obci i společ-nosti. Bude mít nastavené silné strategické řízení, jasnou profilaci studijních pro-gramů, mechanismy zjišťování kvality, srozumitelné informace pro všechny.
- Prioritní cíl 2 – vysoké školy budou nabízet přístup ke kvalitnímu a diverzifikova-nému vzdělávání a budou vycházet z potřeb, zájmů i možností široké veřejnosti. Diverzita v tomto ohledu představuje, poskytnutí vzdělání všem bez ohledu na věk, ekonomické postavení, národnost, předchozí vzdělání atd.
- Prioritní cíl 3 – internacionalizace, ve smyslu, že výuka i tvůrčí činnost vysokých škol bude mít mezinárodní charakter.
- Prioritní cíl 4 – relevance, jenž představuje, že vysoké školy budou reflektovat nej-novější vědecké poznatky, společenský vývoj a potřeby partnerů.
- Prioritní cíl 5 – kvalitní relevantní výzkum, inovace a vývoj, jehož výsledky budou mezinárodně relevantní a aplikovatelné.
- Prioritní cíl 6 – řízení vysokoškolské politiky bude transparentní, koncepční a zalo-žené na datech.

- Prioritní cíl 7 – vysoké školy budou financovány stabilně a efektivně. (Dlouhodobý záměr pro oblast vysokých škol, s. 8 – 9)

1.3 Vysokoškolský student

Počet studentů, kteří jeví zájem o vysokou školu, stále roste. Zájem o studium je dán nejen vyšší otevřeností vysokých škol a tím daný i vyšší počet studijních míst, ale také zvyšující se požadavky trhu práce. Může se jednat i o měnící se hodnotový žebříček, kdy si mladí lidé uvědomují hodnotu vzdělání. S vyšším dosaženým vzděláním roste i šance na lepší pracovní místo a vyšší platové ohodnocení. Velkou roli zájmu uchazečů o vysoké školy hrají i možnosti volby strukturovaného studia, tedy bakalářského studijního programu a dále na ně navazujícího magisterského. Ke studiu však nejsou přijímáni pouze absolventi středních škol, ale také uchazeči s odloženou poptávkou. Může se jednat o jedince, kteří nemají předchozí zkušenosti se studiem, ale také o ty, kteří studium předčasně ukončili v minulých letech. Ne však všichni vysokoškolské studium úspěšně ukončí. Nejčastějším problematickým důvodem předčasného ukončení může být sladění práce a studia. (Piláková, Vojtěch, Kleňha, 2014, s. 6 – 7) Dle mého názoru je to i jeden z důvodů, proč studenti bakalářského studia nepokračují v navazujícím magisterském studiu.

Charakteristika vysokoškolského studenta

Vysokoškolákům však při charakteristice jednotlivých vývojových období není věnována velká pozornost. Zaměření je velice orientované na adolescenci, tedy na období na střední škole a poté na ranou dospělost, v rámci, které je spíše popisován profesního život.

Vašutová (2002) uvádí charakteristiku dnešních vysokoškolských studentů. Vnímá studenty jako osoby, které jsou velice otevřené, někdy až kritické, nechybí jim sebevědomí, nemají potíže s moderními technologiemi ani cizími jazyky. Vnímá studenty, že jsou svobodnější, nikoliv však samostatnější či zodpovědnější.

Autorka vnímá studenta ve třech úhlech pohledu, a to:

- student jako osobnost – chápán jako individualita daná sociální a psychosomatickou charakteristikou, s určitými zájmy a potřebami, s vyhraněnými postoji a hodnotovou orientací, charakterovými vlastnostmi i osobními problémy,
- student jako učící se jedinec – jež má určité vzdělávací zájmy, motivaci k učení a určitou intelektuální výbavu,

- student jako klient – který je subjektem výuky a má očekávání, že jej vysoká škola připraví na úspěšný výkon zaměstnání či profese a vybaví jej potřebnými znalostmi v oboru. (Vašutová, 2002, str. 158 – 159)

Dále můžeme studenty dělit na tradiční a netradiční, a to:

- tradiční neboli studenti prezenčního pregraduálního studia,
- netradiční neboli studenti ostatních forem studia – jsou studenti patřící do věkové skupiny střední dospělosti, tedy 30 – 45 let.

V našem případě nás zajímají studenti prezenčního pregraduálního studia. Můžeme je definovat jako specifickou sociální skupinu ve věku 18 až 26 let. Tato skupina mladších dospělých osob se vyznačuje určitou úrovní intelektového zrání, s již zažitými studijními a životními zkušenostmi, osvojenými poznatky, s určitým očekáváním a většina s jasnými životními cíli. Jejich hlavní činností v období docházky na vysokou školu je studium, kterému věnují patřičný čas i úsilí. V učení mají vysokou schopnost koncentrace, rozvinutého systematického myšlení, sociálního učení i tvořivosti. Jsou významnou subkulturou vysokoškolského prostředí. (Vašutová, 2002, str. 159 – 160)

Další kategorizaci studentů přináší rakouský sociolog Langer a rozlišuje je na určité typy:

- typ orientovaný na vědní obor studuje pro vědecké poznání a vědu,
- typ orientovaný na profesi je zaměřen na vlastní studijní činnosti a aktivity,
- typ přelétavý student studuje pro přítomnost,
- typ nepravý student chce získat novou sociální příslušnost,
- typ orientovaný na status studuje pro budoucí společenské postavení,
- typ, který chce vyniknout přes kompetence, usiluje o dosažení expertního vědění.

(Langer in Vašutová, 2002, str. 161)

Charakteristika vysokoškolského studenta dle vývojového období

Jelikož se práce týká vysokoškolských studentů, pokusíme se tento termín specifikovat. Obecně podle zákona o státní sociální podpoře č. 117/1995 Sb., ve znění pozdějších předpisů, je student pojímán jako osoba, jenž se soustavně připravuje na budoucí povolání, nejdéle však do dvaceti šesti let věku. (Česko, 1995) Z hlediska zákona je člověk považován za dospělého v osmnácti letech věku, tedy kdy se člověk nabývá zletilosti a stává se plně svéprávným. (Česko, 2012) Avšak americký psycholog Jeffrey Arnett přišel s konceptem

emerging adulthood, neboli vynořující se dospělost, která charakterizuje období věku 18 – 25 let. Mnozí autoři však hranici dospělosti přesouvají i na 27 – 29 let věku.

Z hlediska periodizace vývojové psychologie se v době studia na vysoké škole prolínají dvě období, a to období pozdní adolescence a rané dospělosti. Podle věkového hlediska zde řadíme studenty od 19 do 26 let. Pozdní adolescence končí dle mnoha odborníků dvacátým rokem. Z hlediska naší praktické části nás tedy bude zajímat období rané dospělosti. Ačkoliv je v České republice člověk považován za dospělého od osmnácti let, student na vysoké škole se ještě zcela nezapojuje do činností spojených s plněním úkolů dospělosti. Studenti jsou ekonomicky závislí na rodičích, a většina z nich není nijak aktivně zapojena do pracovního procesu. Vágnerová (2012) sama uvádí, že období adolescence končí, v případě, že je ukončena profesní příprava a nastává odchod do zaměstnání. (Vágnerová, 2012, s. 370) Pracuje se i s pojmem emerging adulthood, do češtiny se překládá jako vynořující se dospělost, a popisuje období právě mezi fázemi adolescence a rané dospělosti (Arnett, 2014, s. 8).

Emerging adulthood

Arnett ve své teorii zmiňuje, že se jedná o období, ve kterém se mladý člověk snaží zkoumat svou vlastní identitu (identity explorations), nestabilitu (instability), zaměření na sebe sama (self-focus), pocit mezi (feeling in-between) a možnostmi (possibilities). Lidé se staví k možnostem a příležitostem optimisticky a snaží se díky nim získat nové zkušenosti, které budou ovlivňovat jejich budoucí směřování. V rámci těchto příležitostí se snaží nalézt svoji identitu. Zkouší nové věci, různé zaměstnání či vztahy, aby zjistili, co jim bude vyhovovat v budoucnosti a aby zjistili, co od života chtějí. Také se hovoří o nestabilitě, jelikož se snaží být nezávislí na rodičích, ale ještě nejsou zcela připraveni na dospělý život, který zahrnuje založení vlastní rodiny či nalezení stálého zaměstnání. Je to způsobeno i tím, že často mění svá rozhodnutí, plány a zaměřují se spíš jen na sami sebe. Tím, že se zaměří jen na sami sebe, dokážou rozvíjet své schopnosti a dovednosti, které jim pomohou v rozhodnutí, jak bude vypadat jejich budoucí život. A hlavní myšlenku vyjadřuje právě pocit mezi, která vedla k vytvoření pojmu vynořující se dospělost (emerging adulthood), jelikož přesně vystihuje pocity mladých lidí v období mezi adolescencí a mladou dospělostí. (Arnett, 2014, s. 9 – 15)

Období mladé dospělosti

Mladá dospělost není v odborné literatuře jednotně vymezena. Z pohledu různých autorů se toto období značně liší. Langmeier a Krejčíková (2006) ji pojímá jako časnou dospělost, tedy

v období od 20 do 25 - 30 let. Pro období rané dospělosti je charakteristické psychické osamostatnění. Jedinec se snaží dosáhnout samostatnosti a vytvoření si vlastní identity, která je založena na uvědomění si vlastní jedinečnosti a také reálného pohledu na svou osobu. Postupně se identifikuje s rolí dospělého. Snaží se také postupně ukončit závislost na rodině, hledá životního partnera a předběžně si volí povolání. (Langmeier, Krejčíková, 2006, s. 167 – 168) Vágnerová charakterizuje mladou dospělost v rozmezí 20 – 40 let a apeluje na to, že kolem dvacátého šestého roku studenti poprvé pocítí konec různých výhod. V tomto období nastává také rozpor mezi potřebou nezávislosti a potřebou získání nových rolí, jež jsou spojeny s důležitými životními mezníky partnerství, rodičovství, zaměstnání. (Vágnerová, 2007, s. 14 – 15)

Tělesný vývoj bývá v tomto období již ukončen, tělesné změny jsou nepatrné a lidskou psychiku příliš nenarušují (výjimka je těhotenství, porod). Z biologického hlediska se významně projevuje sexualita, chápané i jako období sexuální zralosti a potřeba zplodit potomka. Psychosociální oblast je důležitá pro stanovení své identity, vytvoření stabilních vztahů s jinými lidmi, změnou osobnosti ve smyslu svobody rozhodování, zvládání emocí a jednání, nakonec i odhad vlastních sil. (Vágnerová, 2007, s. 9 – 10) V rámci kognitivního vývoje je dovršuje rozvoj analyticko-syntetických činností. Nachází se zde vhodné podmínky pro efektivní učení. Převažuje také tvořivý a racionální přístup k řešení problémů. Rozvíjí se poznávací procesy. Rozvoj myšlení ovlivňuje především zkušenost jedince. Rozšiřuje se formální myšlení, také nazýváno jako myšlení postformální, to znamená, že si jedinec uvědomuje všechny složky problému, tedy jeho celkový kontext. Komplexnost toho myšlení dává jedinci schopnost kompromisu i sebekritičnosti. Chápe, že v rámci jednoho názoru se mohou objevit i protiklady. Takové požadavky jsou kladeny na vysokoškolského studenta, aby studium zvládl. (Vágnerová, 2007, s. 18 – 19)

Znaky vývoje dospělého člověka ve věku 20 – 30 let jsou charakterizovány jako:

- soustavně se připravuje na pracovní uplatnění, tedy i studiem na vysoké škole, zabývá se produktivní prací, chápe její smysl a činí jej soběstačným,
- snaží se samostatně hospodařit, opatřuje si osobní věci,
- je schopen spolupracovat, vyhýbá se zbytečným konfliktům, umí přijímat radu a poskytuje pomoc,
- jeho jednání je v práci či ve studiu vyspělé, jedná vstřícně se svými nadřízenými, nejedná impulzivně, avšak umí si prosadit svoji vůli,
- umí si vyhradit plány do budoucnosti, které odpovídají jeho zájmům,

- bydlí samostatně nebo v bytě rodičů, kde má však ohraničený svůj vlastní prostor,
- je schopen trávit svůj volný čas sám, má několik přátel, se kterými čas tráví,
- vyhledává a stýká se s příslušníky opačného pohlaví, umí přijímat a poskytovat lásku, snaží se navázat dlouhodobý vztah,
- pečuje o blaho rodiny, přátel a širšího sociálního okolí. (Říčan, 2014, s. 230 – 231)

Musíme však uznat, že vysokoškolský student, jenž spadá do tohoto období dospělosti, nemůže splňovat všechny předešlé znaky. V současné době rostou jak náklady na studium, tak na bydlení. Student má menší šanci na osamostatnění, i když se většina snaží přivydělat brigádami, nebudou tyto částky dosahovat na pokrytí nákladů samostatného bydlení.

2 BARIÉRY VE VZDĚLÁVÁNÍ

Druhou kapitolou navazujeme na předchozí text, který se především zabýval vzděláváním a charakteristikou vysokoškolského studenta. V praktické části diplomové práce se zaměřujeme na bariéry v dalším vzdělávání studentů třetího ročníku bakalářského studijního programu. Pro pochopení této práce, a tedy i následného výzkumu je třeba si uvědomit, že se v průběhu života setkáváme s nejrůznějšími překážkami. Bariéry mohou naše rozhodnutí ovlivnit natolik, že dalšímu studiu zabrání nebo jej omezí. Cesta k cíli většinou není jednoduchá a překážky, které nám brání určitého cíle dosáhnout, je tedy nutné identifikovat. Musíme se podívat na to, co lidem ve vzdělávání brání, najít faktory, které rozhodování o dalším vzdělávání negativně ovlivňují nebo je znesnadňují.

V této části práce si tedy představíme překážky, se kterými se mladý člověk během studia může potýkat. Uvedeme zde druhy bariér a jejich dělení dle různých autorů. Představíme i problematiku vzdělávání a trhu práce, tedy problémy, týkající se především sladění studia a práce. Nakonec zmíníme i životní podmínky studentů, které mohou mít negativní i pozitivní vliv na jejich studium.

2.1 Druhy bariér

Můžeme konstatovat, že neexistuje jednoznačné rozčlenění bariér. V literatuře se můžeme setkat s různým rozdělením. Pokusíme se tedy vyjmenovat alespoň ta nejčastěji používaná. Jedním z nich je rozdělení na dvě kategorie bariér, a to vnitřní a vnější. Mezi vnitřní překážky tedy osobnostní, zahrnujeme především:

- a) špatné zkušenosti s předchozím vzděláním (špatné školní výsledky, nezdary),
- b) nedostatečný zájem o osobní rozvoj v rámci formálního vzdělávání,
- c) přesvědčení o vlastních dostatečných znalostech a dovednostech,
- d) zažitý tradiční model formálního vzdělávání (probíhající v mladém věku).

(Rabušic, Rabušicová, 2008, str. 99 - 104)

Mezi **osobnostní bariéry** dále řadíme takové, které se týkají nedostatku motivace a nedostatku sebevědomí.

Nedostatek motivace

Správná motivace vždy vede člověka k cíli a pomáhá cíle dosáhnout. Čím větší a hlubší je jedincova motivace, tím lépe dokáže překonávat překážky. Pokud je motivace slabá, dosažení úspěchu se zpravidla nedostaví. Dospělí jsou motivováni tehdy, když cítí potřebu získat nové znalosti a dovednosti. Nedostatek motivace ve vzdělání je tedy velkou překážkou. (Rabušic, Rabušicová, 2008, str. 99 - 104) Musíme si však uvědomit, že ale také nadměrná motivace, která je způsobena uvědoměním si důležitosti nějakého úkolu či situace, může u jedince vyvolat vysoké psychické, vnitřní napětí, jenž naruší jeho psychiku a sníží tak jeho výkon. Tedy nedostatečná motivace, ale také nadměrná může být škodlivá. (Bedrnová, Nový, 2002, s. 258).

Nedostatek sebevědomí

Klíč ke štěstí a úspěchu začíná v naší mysli, je tedy důležité mít zdravé sebevědomí. Důležité je uvědomovat si své přednosti a nedostatky a umět je přijmout. Sebevědomí je faktor, který nám umožňuje uvědomit si sebe sama, naučit se mít rád a vážit si sám sebe. Určuje, do jaké míry si člověk uvědomí své možnosti případně schopnosti a zhodnotí, v jakých životních situacích dokáže obstát. Sebevědomí ovlivňují faktory pozitivní i negativní. Jedná se o náhled na svět, stanovení si cílů, úspěšnost i asertivitu. (Rabušic, Rabušicová, 2008, str. 99-104)

Zdravé sebevědomí	Poškozené sebevědomí
Organizace času, určení priorit.	Obtížné určování priorit.
Nevyhýbání se náročným úkolům.	Odkládání povinností.
Plnění úkolů dle svých nejlepších možností, schopností.	Perfekcionismus, nadměrná pečlivost.
Chyby jsou ponaučením, nese za ně zodpovědnost.	Chyby jsou neúspěchem, svádí chyby na druhé.

Tabulka 1 Vliv sebevědomí jedince na úspěšnost ve studiu.

Vnější překážky, tedy situační, bývají vyvolávány nedostatečným množstvím vnějších impulzů ke vzdělávací aktivitě (není nutné se dále vzdělávat pro získání či udržení zaměstnání). (Rabušic, Rabušicová, 2008, s. 104 – 105)

Situační bariéry mohou být chápány, jako soubory objektivních podmínek, podílejících se na znemožnění jedinci účast na dalším vzdělávání. Tyto překážky vyplývají z momentální situace jedince. Nejčastěji se vyskytují překážky týkající se nedostatku času a finanční nákladnosti. (Rabušic, Rabušicová, 2008, str. 99 - 104)

Nedostatek času

U ekonomicky aktivní věkové skupiny 20-29 let, včetně studentů, se mezi překážkami objevuje právě časové hledisko. Důležité je, nastavit si časový harmonogram a snažit se najít místo pro novou aktivitu, tedy studium. (Žáčková, 2010, str. 378)

Nedostatek financí

Ve výzkumu Kooperace z roku 2015 se však nejčastěji objevují **finanční bariéry**. U většiny mladých lidí je specifické, že nemají našetřeny své vlastní finanční prostředky, ale jsou mnohdy závislí na finanční podpoře rodiny. Vysoké finanční náklady představují i nepřímé náklady související se vzdáleností bydliště, dojíždění (cestovné), ale i učebnice či registrace v knihovně. (Žáčková, 2010, str. 381 – 382)

Setkáváme se s názorem, že mezi situační bariéry můžeme zařadit i rodinné povinnosti, etnické překážky nebo zdravotní bariéry, kvůli kterým nemůže jedinec zahájit či dokončit studium. Celý proces vzdělávání tedy ztíží nebo znemožní úplně. (Rabušic, Rabušicová, 2008, str. 105)

Rabušic, Rabušicová, (2008) doplňují členění na vnitřní a vnější ještě samostatnou skupinou **institucionálních bariér**. Tyto překážky rovněž negativně ovlivňují vzdělávání i jeho průběh. Může se jednat o nedostatek informací, způsobený špatnou komunikací mezi vzdělávaným, vzdělávajícím či institucí, což znesnadňuje samotný průběh vzdělávání. Řadíme sem i nedostatek vzdělávacích možností nebo nedostatečné množství vzdělávacích programů, které by byly dostupné a vhodné pro vzdělávaného. (Rabušic, Rabušicová, 2008, str. 105)

U Bártlové (2008) se setkáváme s mírně odlišným členěním. Ve svém výzkumu rozděluje bariéry rovněž na **externí** a **interní**, zdůrazňuje však, že jsou obě kategorie vzájemně neoddělitelné a provázané. Bariéry jsou zde děleny poněkud detailněji na:

Externí bariéry

- Nedostatek času

Bývá uváděn především ženami jako jeden z hlavních důvodů, proč nemohou pokračovat v dalším vzdělávání a také, že nemají dostatek času na plnění rodinných povinností. Zmiňují

také nedostatek pracovních příležitostí na zkrácený úvazek, jenž by jim umožnil kombinovat práci s péčí o domácnost, rodinu a další vzdělávání.

➤ Nedostatek finančních prostředků

Jeden ze zásadních důvodů, proč lidé nepokračují v dalším vzdělávání, je právě nedostatek financí.

➤ Omezená nabídka dobrých a kvalitních kurzů

Jedinci uvádějí, že existuje jen omezené množství kurzů, popřípadě je neshledávají atraktivními. Kurzy nevnímají jako prostředek sebevzdělávání a osobního rozvoje, ale pouze jen jako prostředek pro získání práce.

➤ Špatná informovanost o kurzech, špatný přístup k adekvátnímu poradenství

Zájemci o vzdělávání postrádají informace o kurzech. Některé kurzy považují za atraktivní, ale nevědí, jestli jsou pro ně tou správnou volbou.

➤ Rodinné problémy

Překážky, jenž brání osobnímu růstu nebo např. přestěhování se do lokality, kde je vzdělání méně dostupné.

➤ Chybějící praktická podpora

Lidé nemají v rodině takovou podporu, která by jim umožnila vyhranit si čas na vzdělávání, např. časově náročná práce v domácnosti.

➤ Lokalita

Vzdělávací instituce či kurzy jsou vzdálené od místa bydliště nebo se nachází v místě, kde je špatná dostupnost.

➤ Formální studium

Jedinci více oceňují neformální studium, jelikož těžce snáší požadavky a strukturu formálního studia. Za nejlepší školitele považují život, který je sám o sobě dost naučí.

➤ Ženy na mateřské dovolené

Ženy často uvádějí, že si připadají neatraktivní a snižuje se jim sebevědomí.

➤ Luxusní život

Za luxus se považuje i studium. Kvůli investici do vzdělávání by však nezbyly peníze vynakládané za věci nezbytné pro život, a to např. jídlo, ubytování. (Bártlová a kol., 2008, s. 17 – 18)

Interní bariéry

- Nedostatečná vůle

Často je uváděna tato bariéra, ve které dochází k absenci motivace nebo úplné averzi. Pocity bezvýchodné situace, které se velice špatně překonávají a řeší. Bývá také často spojována s leností.

- Rodinné a zdravotní problémy

V rámci těchto podmínek není vzdělání prioritou. Jedinci postrádají pozitivní myšlení, nemají dostatek energie, jsou vyčerpaní, což může mít velice špatný dopad na jejich duševní zdraví.

- Stereotypní myšlení

Objevuje se názor, že vzdělávací instituce mají navštěvovat pouze mladí lidé. Starší se domnívají se, že jsou na studium už příliš staří. Jako stereotyp lidé také často vnímají, že vzdělávání je pouze prostředek, jak získat zaměstnání, a ne příležitost k navázání sociálního kontaktu. Nevnímají vzdělávání ani jako určitou formu osobního růstu.

- Osobní nebo fyzické problémy

Závažnými problémy, jež ovlivňují další vzdělávání, mohou být nemoci, jako jsou deprese, stres, nespavost.

- Dezorientovanost

Lidé jsou dezorientovaní, nedokážou správně zhodnotit situaci a nejsou schopni ji posoudit.

- Špatné zkušenosti se systémem vzdělávání

Obava přetrvávající u některých jedinců od raného věku. Lidé mají negativní zážitky spojené se vzdělávacími institucemi, kdy byli ještě nízkého věku a bezbranní. Představa o dalším vzdělávání je děsí.

- Nedostatečná psychická podpora

Mnoho jedinců pociťuje, že nemají dostatečnou psychickou podporu od svých blízkých. Uvádějí i absenci služeb, jež by jim podporu poskytly.

- Život jako boj aneb život je těžký

Lidé považují život za neustálý boj, a to všude. Myslí si, že nemohou vyhrát, neboť vše je proti nim (společnost, bůh, systém). Život považují za těžké až vyčerpávající břemeno.

➤ Vykořisťování

Mnoho jedinců je toho názoru, že jsou bezvýznamnou součástí hospodářství a společnosti. Často z toho pro ně plyne, že je stát a další orgány vykořisťují. Proč by tedy měli investovat do systému, ve kterém nejsou považováni za důležitou součást společnosti.

➤ Oběť nebo situace, jenž je výhodná pouze pro jednu stranu

Dělat věci pro druhé je vzácná věc, ale často s sebou přináší nutnost vysoké oběti. Je často spojena s odpovědností vůči starším osobám, dětem a nemocným.

➤ Vzpoura

Občas se jedinci považují za rebely proti společnosti. Nerespektují názory jiných lidí, chtějí řešit veškeré problémy pouze podle svých představ. Nejsou schopni dosáhnout kompromisu.

➤ Jiné priority

Lidé dávají přednost jiným záležitostem, jako je péče o rodinu, trávení času s přáteli, před vzděláním.

➤ Strach

Jedinci jsou ovlivněni strachem, mají neustále obavy, že selžou, že budou neúspěšní. (Bártlová a kol., 2008, s. 18 – 20)

Ačkoli v této části práce máme bariéru ve formě strachu uvedenou jako poslední, v praxi je tato překážka uváděna studenty mezi nejčastějšími. V rámci této kapitoly bychom se tedy více zaměřili na pojmy, jako jsou **strach, obava, úzkost, stres**. Ze zkušeností víme, že strach doprovází studenty během studia velice často. Neustále se s tímto pojmem setkáváme, ať už ve smyslu strachu z konkrétního předmětu, situace, zkoušky nebo strachu ze selhání či neúspěchu.

Obavu či určitou pochybnost, definujeme jako mírnější či méně intenzivní formu strachu. Obavu lze snadno překonat, pokud se však dostaví i úspěch. Strach můžeme charakterizovat jako negativní emoci, která se týká určité situace, jednání či předmětu. Důsledkem strachu je tendence úniku z nepříjemné situace. Strach je jeden z komponentů trémy, ta je však spojována s touhou co nejlépe situaci zvládnout či vyřešit. (Novák, 2014, s. 15 – 19)

V této problematice se objevuje i pojem úzkost. Na rozdíl od strachu, který je zaměřen na určité ohrožení, je úzkost neurčitá, není konkrétní. Je vázána na budoucnost, souvisí s obavou, co může nastat či se objevit v budoucnu. V moderním pojetí je úzkost chápána jako psychické napětí. Strach i úzkost, na sebe mohou vzájemně působit. Jeden může vyvolávat

druhý, a tak snižovat odolnost a narušovat psychiku člověka. Sociální úzkostnost se objevuje v případě vlastní účasti v sociálních situacích. Tyto situace vyvolávají obavy z neúspěchu či pohrdání ze strany úspěšnějších. Člověk se ocitá v situaci, kdy je přesvědčen, že se od něj očekává víc, než je schopný poskytnout. Takovéto psychické napětí může vést až ke stresu a neurózám. V 60. letech 20. století přichází psychiatři Hoff a Ringel s pojmem zkoušková neuróza. Tito dva lékaři měli v péči dvacet devět studentů, kteří se vyznačovali nadprůměrnou inteligencí odpovídající vysokoškolskému studiu, vysokou motivací, studijní pílí, ale přesto častými neúspěchy u zkoušek. Zjistili, že studenti již v době přípravy na zkoušku měli pocity úzkosti i napětí. Tyto jevy se vyskytují u mnoha studentů, často jsou doprovázeny i trémou. Jejich myšlení snižuje soustředěnost na látku samotnou. Dále je doprovázejí představy, že nesloží nadcházející ani další zkoušky a státní závěrečnou zkoušku už vůbec ne. Tyto jevy autoři vysledovali i při nenáročné zkoušce z látky, kterou studenti dobře ovládali. Důvody takového jednání však uvedení psychiatři nedokázali vysvětlit. 26 z 29 studentů školu úspěšně dokončilo. (Novák, 2014, s. 15 – 19) Stres můžeme definovat jako vnitřní stav člověka, který je něčím přímo ohrožován anebo takové ohrožení očekává a domnívá se, že se nedokáže dostatečně bránit proti nepříznivým vlivům, jelikož jeho obrana není dostatečně silná. Být ve stresu také znamená být v tísní či pod tlakem (Křivohlavý, 1994, s. 10). Člověk se nachází pod tlakem stresorů. Stresory jsou negativní životní faktory, které člověka vystavují tlaku. Protikladem jsou salutory, jenž jsou pozitivní životní faktory, které jedince v tíživé situaci povzbuzují a dávají mu sílu v boji se stresem (Křivohlavý, 1994, s. 170). Stres člověka oslabuje, vyčerpává, narušuje imunitu. V případě, kdy stres působí dlouhodobě, může nastat vznik nějakého psychosomatického onemocnění, zdravotních potíží nebo narušení psychických funkcí (Miklánek, 2014, s. 156 – 158).

Musíme se uvědomit, že zátěžové situace, které doprovázejí tyto negativní jevy, mohou být důvodem, v našem případě bariérami, proč studenti nechtějí pokračovat v dalším studiu.

Na rozdíl od předchozích Vašutová (2002) rozšiřuje pohled na dělení překážek ve vzdělávání a zaměřuje se na bariéry učení, které celé studium ztěžují. Jedná se o souhrn fyzických, psychických, intelektových a dalších procesů a vlivů, jenž dopadají na každého studujícího jedince. Jedná se o bariéry, které si dále specifikujeme.

➤ Fyzické bariéry

Pro úspěšný průběh studia má význam studentův zdravotní stav. Zdravotní problémy, které negativně ovlivňují práci ve škole, mohou být stálé ale i dočasné. Pedagog nemůže sledovat zdravotní stav každého studenta, ale měl by zohlednit upozornění na obtíže nebo poskytnout specifické studijní podmínky. V souvislosti s uvedeným však dochází i ke zneužívání, kdy negativní zdravotní stav studenti simulují, aby si tak ulehčili studijní povinnosti.

➤ Psychické bariéry

Mnoho studentů přichází na vysokou školu s psychickými problémy, které mají již od raného období života anebo vzniknou až v důsledku současných zátěžových situací. Důležité je, aby takový student konzultoval své obtíže s pedagogem, měl k němu důvěru, našel u něj pochopení a pomoc při učení. Typické psychické problémy mohou být již zmiňované neurózy, stres, strach.

➤ Emocionální bariéry

Mnoho studentů vydává příliš mnoho energie na nesprávném místě, intenzivně až dramaticky prožívají určité studijní události, někdy i samotné učení. Objevuje se bezmocnost, hysterie.

➤ Intelektové bariéry

Studenti mají různé intelektové vybavení. Mnoho z nich nedokáže splňovat požadavky svého oboru či nároky učitele. Potíží může být i špatný způsob učení nebo neprofesionální přístup učitele, který vyjadřuje pochybnosti o intelektové schopnosti svých studentů.

➤ Sociální bariéry

Především se jedná o vztahy a vztahové bariéry. Část jedinců se řadí mezi introverty a nepožadují sociální kontakt. Způsoby kooperativní výuky jim nevyhovují. Většina však potřebuje oporu u přátel, vrstevníků a pocit sounáležitosti. Pokud mají nedostatečnou sociální oporu nebo špatné vztahy ve škole, dostávají se problémy, jako je např. nechuť pokračovat ve studiu.

➤ Akademické bariéry

Souvisí s adaptací studentů na vysoké škole. Problémy mají nepřipravení a neinformovaní studenti. Důležité je, aby získali potřebné informace o tom, jak se v instituci orientovat, jak instituce funguje, jak je organizováno studium. (Vašutová, 2002, str. 178 – 179)

Mezi další bariéry, které se vyčleňují ze standardního řazení, můžeme uvést, tzv. bariéry kultury, které nastávají hlavně v důsledku toho, že člověk během života získává mnoho zkušeností, ale neustále se podřizuje společenskému prostředí a dělá to, co se od něj očekává. Snaží se o sounáležitost a ztotožnění se s příslušnou komunitou, to však vede k omezení jeho tvořivého myšlení. Bariéry emoční představují strach ze selhání. Nakonec bariéry intelektuální, které souvisí s protichůdností názorů. Dospělý může mít odlišný názor, který získá během života a nemusí souhlasit s informacemi, které získá v rámci studia. (Barták, 2008, str. 18 – 20)

Následující překážky jsou autory prezentovány jako situace vedoucí k opuštění studia. Tyto skutečnosti se sice týkají především studentů, kteří opustí vzdělávání předčasně, ale dle mého názoru mohou být i příčinami toho, proč studenti nechtějí pokračovat v dalším studiu po ukončení bakalářského studia. Mezi tyto důvody patří zejména:

- Nespokojenost se studiem a podobou výuky – může představovat nedostatky vzdělávací instituce, jako je nevyhovující výuka, koncepce programu, odborná nezpůsobilost vyučujících. Často nespokojenost doprovází i nesplněná očekávání, špatná informovanost studentů.
- Nespokojenost s volbou oboru – dochází k nesouladu mezi očekáváním a realitou, a to z hlediska obsahu a cíle studia. Student zjišťuje, že mu studium nevyhovuje.
- Nedostatek motivace – o této problematice jsme se již hovořili, avšak doplňujícím údajem může být, že studenty demotivují jiné okolnosti, než je studium, a to např. cestování nebo zaměstnání.
- Nedostatek schopností – s tím souvisí nedostatečná intelektová kapacita pro zvládnutí studijní látky, nedostatek dovedností pro zorganizování si času a plánu pro studium, neplnění požadavků, které vysoká škola očekává.
- Další vnější činitelé – zde se objevují problémy již zmíněné, a to nedostatek financí, zdravotní, osobní, rodinné problémy, potíže při skloubení zaměstnání a vzdělávání, atd. (Mouralová, Tomášková, 2007, s. 19 – 21)

Dle výzkumu Eurostudent z roku 2016 můžeme obecně říct, že nejčastějším důvodem přerušení studia na vysoké škole případně i překážkou pokračování v dalším studiu u skupiny studentů, kteří se výzkumu zúčastnili, je nedostatečná motivace. Při bližším pohledu však musíme zohlednit i demografické faktory. Významnou roli hraje pohlaví a věk. Ženy uvádí mezi nejčastějšími důvody rodinné záležitosti a zdravotní stav, kdežto muži zase nedostatek

motivace ke studiu a pracovní důvody. V mladším věku studenti uvádějí, že jde o problémy s motivací, s přibývajícím věkem zase rodinné a pracovní povinnosti. Důvody se také liší mezi studenty „ekonomicky aktivními“, kteří uvádějí především finanční a pracovní důvody a „pouze studujícími“, jejichž odůvodněním je nejčastěji motivace. (Eurostudent VI, 2016, s. 23 – 36)

V období po ukončení studia byli studenti dotazováni, zda chtějí pokračovat v dalším studiu. Téměř polovina uvedla, že je rozhodnuta pokračovat bezprostředně či do roka po dokončení současného studia. Čtvrtina studentů uvedla, že dále pokračovat nehodlá a každý pátý student ještě neví. Tyto údaje se opět liší podle pohlaví. Muži chtějí z větší části bezprostředně pokračovat, zatímco ženy ještě nevědí. Názory se mění i z hlediska postavení studenta. Studenti, kteří jsou „pouze studujícími“ chtějí dále studovat, kdežto převážně pracující dále studovat nechtějí a ti, kteří mají i jiné aktivity mimo studia, přesně nevědí. U studentů, kteří se věnují především studiu, ale mají mnoho jiných aktivit ve volném čase, trpí nejčastěji nedostatkem motivace. Ekonomicky aktivním studentům nejčastěji brání finanční a pracovní důvody. Studentům, kteří jsou zaměřeni na jiné aktivity, než studium či práci, brání nejčastěji rodinné důvody (péče o rodiče, děti, těhotenství). (Eurostudent VI, 2016, s. 23 – 36)

Mimo hlavní zjištěné bariéry se často objevuje i problematika poradenství ohledně dalšího vzdělávání. Mnoho jedinců je názoru, že:

1. V případě, ve kterém potřebují nalézt možnosti dalšího vzdělávání, spoléhají na příslušné zdroje nebo volí svépomoc.
2. Netuší, na koho by se mohli v případě volby dalšího vzdělávání obrátit.
3. Poradenství by uvítali, aby prostřednictvím něj mohli řešit své osobní problémy, které sami neumějí vyřešit. Pomohlo by jim pracovat na zvyšování jejich sebedůvěry, posilovalo by motivaci a nasměrovalo je správným směrem, v případě, že se nacházejí na rozcestí. (Bártlová a kol., 2008, s. 21)

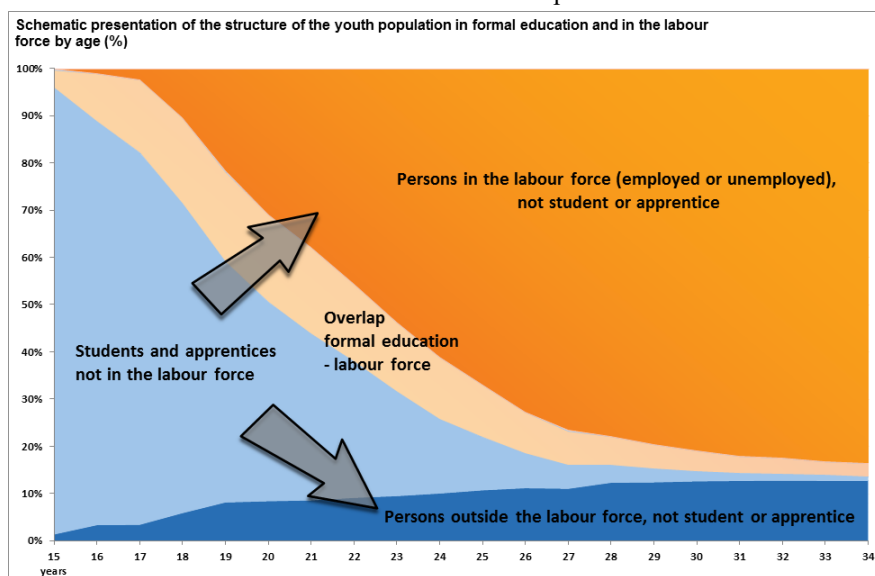
Z výše uvedeného textu je patrné, že existuje mnoho různých pohledů na rozčlenění bariér bránících v dalším vzdělávání studentů. Pokusili jsme se uvést dle našeho názoru takové, které nejlépe vyhovují zamýšlenému cíli praktické části, a to zjistit skutečnými studenty uváděné překážky a definovat jejich váhu prostřednictvím Q - metodologie

2.2 Vzdělávání a trh práce

Účast ve formálním vzdělávání a trhu práce se u mladých lidí vzájemně komplikuje a jde spíš o přímý přechod ze školy do práce. Často si ale studenti hledají zaměstnání i během studia, převážně v jiných zemích např. ve formě letních zaměstnání či brigád. Ve věku patnácti let je většina populace Evropské unie stále ve škole. Avšak jak mladí stárnou, klesá i podíl mladých lidí ve vzdělávání. V mladé populaci jako celku dochází k velkým změnám i když ne všichni opouštějí vzdělávání ve stejném věku. Tempo změn určují systémy vzdělávání a odborné přípravy, ale také další faktory jako kulturní determinanty a trh práce. S poklesem mladých lidí ve vzdělávání dochází k nárůstu počtu osob na trhu práce, a to zaměstnaných či nezaměstnaných. Avšak doba odchodu ze vzdělávání není totožná s dobou vstupu na trh práce, jelikož mnoho jedinců je na trhu práce i ve vzdělávání současně, dochází tedy k překrývání. (Participation of young people in education and the labour market, 2020)

Níže uvádíme schématické znázornění struktury populace mládeže ve formálním vzdělávání a na trhu práce podle věku. Jedná se o podíl mladých lidí ve věku 15 – 34 let ve formálním vzdělávání a na trhu práce. Světle oranžovou představují učni a studenti, jenž se účastní formálního vzdělávání i trhu práce. Světle modrá barva znázorňuje učně a studenty, jenž nejsou pracovní silou, ale studují. Tmavě oranžová barva představuje osoby, které se účastní neformálního vzdělávání, účastní se či neúčastní se na trhu práce a nejsou považováni za studenty či učně. Tmavě modrá barva představuje osoby, které stojí mimo trh práce a nejsou učni nebo studenti. (Participation of young people in education and the labour market, 2020)

Obrázek 1 Formální vzdělávání a trh práce dle věku

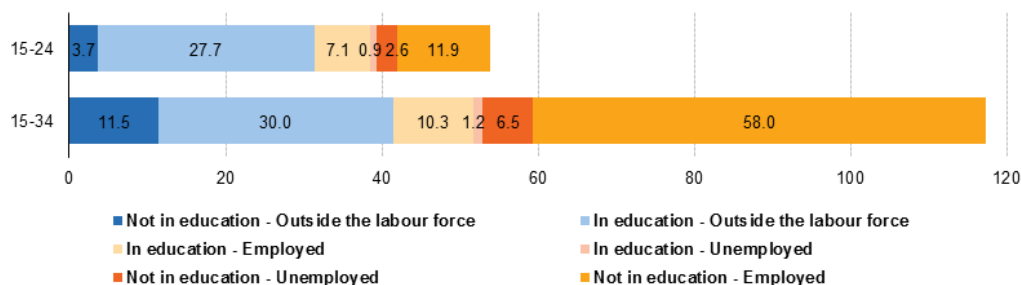


Source: Eurostat, EU Labour Force Survey, special calculation made for this article

Překrývání mezi vzděláváním a účastí na trhu práce se děje kvůli řadě různých situací. V mnohých případech je zaměstnání podřízeno vzdělání, především u studentů, kteří pracují jen několik hodin týdně. Mnozí jsou však zaměstnání i zapsáni ve formálním vzdělávání a učí se, aby získali diplom a tím následně dosáhli výhodnějšího uplatnění v práci. Souběh vzdělávání a práce může být ovlivněn také ročním období, např. sezónní zaměstnání. Někdy probíhá paralelně, typicky při práci o víkendech či ve večerních hodinách. Může se však jednat i o placené stáže nebo jiné formy práce, které jsou součástí studijních programů v terciárním vzdělávání. (Participation of young people in education and the labour market, 2020)

Na následujícím schématu můžeme vidět, že většina mladých nezaměstnaných není ve formálním vzdělávání (2,6 milionu ve věku 15–24 let a 6,5 milionu ve věku 15–34 let v roce 2018). Z nezaměstnaných je ve formálním vzdělávání pouze 0,9 milionu ve věku 15–24 let a 1,2 milionu ve věku 15–34 let v 2018. Ve formálním vzdělávání je poté zaměstnáno mnoho mladých lidí (7,1 milionu ve věku 15–24 let a 10,3 milionu ve věku 15–34 let v roce 2018). Jak je vidět, existuje více mladých lidí (pro obě věkové skupiny), kteří jsou zaměstnáni během formálního vzdělávání, než mladí lidé nezaměstnaní, ať už jsou či nejsou ve formálním vzdělávání. (Participation of young people in education and the labour market, 2020)

Number of young people, aged 15-24 and 15-34, in education and/or in the labour force, EU-28, 2018 (in thousands)



Source: Eurostat, EU Labour Force Survey, special calculation made for this article

eurostat 

Obrázek 2 Eurostat - počet mladých lidí

Na základě uvedeného usuzujeme, že právě nedostatek finančních prostředků určených na pokrytí nákladů spojených se vzděláváním, ubytováním a ostatními osobními záležitostmi je zásadním důvodem, proč se u studentů překrývá vzdělávání a zaměstnání. Nedostatek financí může být i jednou z hlavních bariér, proč mladí lidé nechtějí pokračovat v dalším vzdělávání.

2.3 Životní podmínky

Výzkum Eurostudent z roku 2016 nám přináší informace o životních podmínkách studentů v České republice. Na základě tohoto výzkumu lze zobecnit poznatky v následujících oblastech.

Bydlení a dojíždění

Mnoho studentů během prezenčního studia uvádí, že nejčastěji bydlí s jinými lidmi, popřípadě s rodiči. Samostatně žije jen nepatrná část. To přisuzujeme nejspíš vysokým nákladům na bydlení, které si studenti ekonomicky neaktivní nemohou dovolit. Spokojenost s bydlením u studentů většinou závisí na sociálním postavení rodičů. Pochopitelně jsou více spokojeni studenti, jejichž rodiče mají nadprůměrné příjmy než studenti, jejichž rodiče jsou v podprůměrné sociálním postavení. Spokojenost také souvisí s tím, zda studenti bydlí na koleji či nikoliv. Větší spokojenost zaznamenávají studenti, jenž na koleji nebydlí, jelikož mají více soukromí. S dojezdovou vzdáleností jsou lidé většinou spokojeni. Studenti nejčastěji stráví cestováním z místa bydliště do školy šestnáct až třicet minut. Více než čtvrtina stráví dopravou do školy dobu kratší než patnáct minut. (Eurostudent VI, 2016, s. 63 – 70)

Časové vytížení

Souvisí s rozložením času studentů, na čas věnovaný pobytu ve škole, samostudiu doma a dalším aktivitám. Nejčastěji tráví studenti prezenčního studia čas ve škole od pondělí do čtvrtka. Samostudiem se zabývají během týdne v průměru dvě hodiny denně, o víkendu až tři hodiny denně. Záleží však na typu studenta, vzdělání rodičů, studovaném oboru atd. S časem věnovaným studiu je téměř polovina studentů spokojena, jedna čtvrtina by škola ráda věnovala méně času a druhá čtvrtina času více. Necelá polovina studentů by se chtěla více věnovat samostudiu. Velká část studentů by se ráda více věnovala volnočasovým aktivitám, uvádí až 70%. (Eurostudent VI, 2016, s. 83 – 85)

Zdroj financí a životní náklady

U studentů prezenčního studia jsou nejčastějším zdrojem financí příspěvky od rodičů a ze současného zaměstnání či brigád. Průměrná výše zdrojů studentů činí přibližně 7900,- Kč za měsíc. Průměrně získávají studenti od rodičů okolo 4000,- Kč, z vlastního zaměstnání okolo 3500,- Kč, ze stipendia okolo 840,-Kč za měsíc. To vše opět záleží na sociálním postavení rodičů, postavení studenta, studovaném oboru, zda je student zaměstnán či jestli pobírá stipendium. Studenti nejčastěji uvádí, že bydlení, dopravu, denní spotřebu jim hradí

někdo jiný. Volnočasové aktivity, kulturu a telefon si hradí sami. (Eurostudent VI, 2016, s. 87 – 90)

Část studentů se v průběhu studia potýká s finančními problémy. Většina vzdělávacích institucí má pro tyto případy zavedeno tzv. sociální stipendium, které jistě může pomoci studentům tyto problémy alespoň z části vyřešit.

I před novelou zákona o vysokých školách, tedy zákona č. 505/2005 Sb., kterým se měnil zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách, ve znění pozdějších předpisů, který nabyl účinnosti 1. ledna 2006, měly možnost vysoké školy poskytovat sociální stipendium studentům, kteří se ocitli v tíživé životní situaci. Novela zákona ukládá povinnost vysokým školám poskytnout stipendium těm osobám, kterým byl uznán nárok na přírůstek na dítě ve zvýšené výměře. Jedná se o situaci, kdy příjmy rodiny nedosahují ve sledovaném období 1,1 násobek životního minima. Aby sociální stipendia mohla vysoká škola vyplácet, musí upravit svůj stipendijní řád a stanovit, komu má student podat žádost, kdo o žádosti rozhoduje, jakým způsobem a kdy se stipendium vyplácí. Stipendijní řády schvalují akademické senáty VŠ a registraci provádí Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

Nárok na sociální stipendium:

- má student, kterému byl přiznán přírůstek na dítě ve zvýšené výměře podle zvláštního právního předpisu,
- student má nárok na pobírání stipendia po standardní dobu studia za každý kalendářní měsíc, ale pouze deset měsíců v kalendářním roce,
- sociální stipendium činí měsíční násobek přírůstku na dítě ze zvýšené výměře dle nařízení vlády (dle nařízení vlády se jedná o minimální hranici, ale každá vysoká škola si ve stipendijním řádu může stanovit stipendium vyšší),
- vyplácí se tři měsíce zpětně. (Sociální stipendia ve stipendijních řádech VŠ, 2006)

Ze zákona je tedy dané sociální stipendium, které v roce 2020 činí částku 3650,- Kč pro studenty ze sociálně nejslabších rodin, jejichž příjem nepřevyšuje 1,5 násobku životního minima. Z rozhodnutí vysokých škol se uděluje ubytovací stipendium, prospěchové, mimořádné, při úspěšném ukončení prvního ročníku či za vynikající vývojové a inovační, umělecké nebo další tvůrčí výsledky, které přispějí k prohloubení znalostí na výzkumnou a vývojovou činnost. (Studenti, stipendia a podpora studentů, 2020)

3 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA

Předchozí dvě kapitoly nám představily stěžejní teoretickou část směřující především k pochopení části praktické. Tedy přinesly nám informace, které jsou pro naši diplomovou práci nejdůležitější. Jelikož pracujeme i s pojmem sociální pedagogika a praktická část je zaměřena výhradně na studenty oboru Sociální pedagogika, měli bychom si zde i tuto problematiku stručně objasnit.

Sociální pedagogika je považována za poměrně mladou vědní disciplínu v případě, že ji vnímáme jako obor vysokoškolského studia. Avšak má spojitost už s pedagogikou samotnou, která byla jako věda o výchově vždy vnímána jako sociální. Mnoho autorů si je vědomých, že narůstá složitost sociálních situací, které jedince, skupiny lidí i celou společnost staví před celou řadu nejrůznějších výzev. Z toho důvodu vznikla potřeba sociální pedagogiky, která byla dána společenskou poptávkou po oboru, který by dokázal nalézt odpovědi na otázky, týkající se problémů, které se začaly objevovat v devadesátých letech minulého století. (Procházka, 2012, s. 9 – 10)

Sociální pedagogika je velice obsáhlá, avšak pro její pochopení si v rámci této kapitoly představíme stručný nástin její historie a vývoje jako vědní disciplíny. Zaměříme se na vývoj u nás i v jiných zemích. Dále upozorníme na to, že definice předmět ani zaměření sociální pedagogiky nejsou jednotné, proto si tuto problematiku přiblížíme z pohledu různých autorů. V praktické části se zabýváme studenty oboru Sociální pedagogika, proto se zaměříme i na sociální pedagogiku jako studijní obor na vysokých školách. Charakterizujeme profesi sociálního pedagoga a možnost jeho uplatnění.

3.1 Historie sociální pedagogiky

Sociálně pedagogické názory o společenských souvislostech výchovy se začaly objevovat již v dobách antických. Už Aristoteles poukazoval na významnou roli výchovy v utváření člověka jako odpovědné a samostatné bytosti. Platon upozorňoval na sociální funkci výchovy především v tom smyslu, že výchova zajistí bezproblémové fungování státu. Jak ve starověku, tak i ve středověku však postrádáme empatii ve vztahu k lidem v nouzi. O pomoci potřebným se zmiňuje poprvé až Seneca. Ve středověku o vztahu k nemajetným uvažuje Tomáš Akvinský. Vnímá chudobu jako součást společenského uspořádání. Ten, kdo je nemajetný musí pracovat. V tomto období snad také poprvé zaznamenáváme rozvoj křesťanského filantropismu, tedy péče o chudé a nemocné. (Procházka, 2012, s. 16) Humanismus a

renesance (14. – 17. století) přináší odklon od Boha k člověku, ve výchově se klade důraz na rozvoj lidské individuality. Utopičtí socialisté Thomas More a Thomaso Campanella jsou názoru, že výchova je hlavním prostředkem, který zajistí vznik uspořádané společnosti. Nesmíme také opomenout Jana Ámose Komenského, který chápe výchovu jako prostředek nápravy světa, ale také kultivace jedince. Dle jeho názoru má být výchova a vzdělání poskytnuta všem bez rozdílu. Ve svém díle *Informatorium školy mateřské* zdůrazňuje důležitost vlivu prostředí na výchovu. Vliv na formování koncepce sociální pedagogiky měl také Robert Owen, jenž byl přesvědčen, že každý člověk je ve společenském prostředí produktem a výchovou u něj dosáhneme změny v jeho jednání. Sociologie měla vliv na rozvoj sociální pedagogiky. V 18. století přichází osvícenství, jehož základ tvořila ideje dobra a spravedlnosti. K významným představitelům patřili C. Helvetius, D. Diderot, F. Voltaire. Představitel Auguste Comte kladl důraz na úlohu výchovy, která je prostředkem socializace a přispívá ke stabilizaci společnosti. Cílem výchovy je podříditi individuální zájmy zájmům společnosti. (Kraus, 2014, s. 9 – 10)

Vznik sociální pedagogiky jako vědy

Sociální pedagogika se u nás začala rozvíjet na přelomu 19. a 20. století. Navazovala na sociálně pedagogické myšlenky významných osobností, jako byl Aristoteles, Platón, Komenský, Marx a také na sociologické teorie Augusta Comteho. Vlivem sociologických názorů se postupně vyvíjely výchovné teorie.

1. **Sociální pedagogika**, ve které se pedagogové snažili řešit problémy nevzdělanosti, chudoby, zaostalosti. Dále se tato teorie dělila na směry.

Praktický směr, za jehož zakladatele je považován Jan Henrich Pestalozzi. Napsal významná díla jako *Linhart a Gertruda* a *Jak Gertruda učí své děti*. Byl obhájcem utlačovaných a chudých dětí. Popsal také vliv prostředí na člověka (rodina, škola, venkov) a pokoušel se poukázat na postupy v péči o opuštěné děti.

Filozofický směr teoretického zaměření se pojí s významným jménem, a to Paul Natorp, jenž byl profesor filozofie a pedagogiky. Jako první použil pojem sociální pedagogika. Dle jeho názoru by se měla výchova zaměřovat na začleňování jedince do společnosti.

Sociální pedagogika experimentální, jejíž základy vypracoval francouzský inženýr Frederico Leplay. Zkoumal rodiny pomocí metody pozorování a dle něj byla rodina jako hlavní společenská skupina, chápána ve smyslu společenském, biologickém, hospodářském i výchovném. (Bakošová, 2008, s. 10 – 13)

2. **Sociologická pedagogika**, kde se sociologickými otázkami zabýval německý představitel Paul Barth. Napsal dílo *Dějiny sociálně pedagogických myšlenek*, ve kterém přináší svůj pohled na společenskou výchovu, zaměřený především na formování rozumu a vůle. (Knotová, 2014, s. 13)
3. **Pedagogická sociologie** je významně spojena s francouzským sociologem Emielem Durkheimem, který považuje sociologii za pomocnou disciplínu pro pedagogiku, která propojuje sociální a výchovné problémy. Zdůrazňuje to, že vlastnosti společnosti se promítají do výchovy a naopak.
4. **Sociologie výchovy**. Tento pojem použil polský autor Florian Znaniecki jako název svého díla, ve kterém mimo jiné zmiňuje, že výchova je druh společenské činnosti. Helena Radlinská je rovněž významnou polskou autorkou této teorie a zabývá se především rozeznáváním činitelů, které negativně působí na vývoj a hledá prostředky k jejich překonání. Českou významnou osobností je Arnošt Bláha, který přináší dílo *Sociologie dětství*, jenž je první studií sociologie výchovy u nás. (Bakošová, 2008, s. 14 – 15)
5. **Sociologie výchovy a sociální pedagogika**, kterou se poprvé v 60. letech minulého století jako propojeného celku zabývá slovenský profesor Juraj Čečetka. Napsal dílo *Sociológia v pedagogike*, ve kterém zdůrazňuje, že se pedagogika v praxi musí opírat o pedagogickou sociologii, ale také psychologii. Polský představitel Richard Wroczyński vnímá tuto teorii jako hybnou sílu, která rozebírá výchovné vlivy vycházející z prostředí. (Bakošová, 2008, s. 15 – 19)

Vývoj české (československé) sociální pedagogiky

Počátky sociální pedagogiky u nás jsou spojovány se jménem Gustav Adolf Lindner, jenž byl prvním profesorem pedagogiky a filozofie na Karlově univerzitě v Praze. V jeho nejznámějším díle *Pedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním* (1888) se u nás poprvé setkáváme s pojmem sociální pedagogika. Autor zde vysvětluje svůj pohled na sociální funkci výchovy. Více se sociální pedagogika začíná rozvíjet ve 20. a 30. letech dvacátého století, a to především s představitelem Arnoštem Bláhou, jenž byl profesorem sociologie na brněnské univerzitě. Zkoumá problémy prostředí a jeho vliv na rozvoj osobnosti člověka. Stanislav Velinský se snaží ve svém díle *Individuální základy sociální pedagogiky*, vymezit tento obor a jeho úkoly. Dle jeho názoru je stěžejním úkolem zjistit činitele sociálního původu, jenž mají vliv na život jedince ve společnosti a zjišťovat faktory, které působí

na chování člověka a přispívají tak k navození rovnováhy jeho osobnosti. Jako předmět sociální pedagogiky chápe rozvoj všech dispozic osobnosti, které se mění vlivem prostředí. K velkým změnám dochází pod vlivem politických změn v 60. letech. Začínají vznikat nová sociologická pracoviště, vychází Sociologický časopis a otevírá se prostor pro sociální pedagogiku. Autor Karel Galla vydává knihu *Úvod do sociologie výchovy*, ve které pojednává o sociální pedagogice v širším pojetí. Je zde chápána jako péče o vzdělávání širokých sociálních vrstev, tudíž i péče osvětová. Roku 1978 významný pedagog Ondrej Baláž vydává studii *Sociálna pedagogika v systéme vied* a vypracovává její model, tedy stanovuje témata a vazby na mimo-pedagogické a pedagogické obory. O sociálně pedagogické trendy v zahraničí se zajímal profesor brněnské univerzity Milan Přádka. Přináší nové informace, které u nás doposud nebyly publikovány. Zásadní zlom přichází po roce 1989, a to pro, tehdy československou, sociální pedagogiku. V roce 1991 vydává Ondřej Baláž stať *Sociálna pedagogika – problémy a perspektivy* a vymezuje zde sociální pedagogiku jako speciální pedagogickou disciplínu. Postupně se začal termín sociální pedagogika používat ve čtyřech významech:

- jako pedagogická disciplína, která je zaměřena na výchovný proces a oblasti s hlavním vlivem prostředí, který se uskutečňuje mimo vyučování a ve volném čase,
- jako studijní obor na vyšších odborných školách, později na fakultách vysokých škol,
- jako vyučovací předmět, jenž měl do té doby různorodý obsah,
- ve smyslu metodologickém, tedy jako sociálně-pedagogický přístup ve výchovném procesu. (Kraus, 2014, s. 15 – 18)

Sociální pedagogika v okolních zemích

Sociální pedagogika se rozvíjela v různých zemích. Zde si zmíníme jen pár z nich a představíme nejznámější autory.

Sociální pedagogika vzniká v Německu a má zde i nejdelší tradici. Utvářela se především v 2. polovině 19. století, podobně jako v jiných zemích a reagovala na společenskou situaci a problémy sociálního charakteru. Paul Natorp tvrdil, že člověk a společnost jsou dvě propojené a na sobě závislé kategorie. Stejně tak výchova nemůže existovat mimo společnost. Paul Barth zdůrazňuje důležitost výchovy. Říká, že elementární vzdělání má být poskytnuto všem dětem bez ohledu na to, z jaké společenské vrstvy pochází. Paul Bergmann byl pře-

svědčen, že důležité je stanovit cíle výchovy, opřít je o empirický základ a zkoumat společenské prostředí. Upozorňuje na důležitost kontroly činnosti rodiny pomocí výchovných rad, aby nedocházelo k nežádoucímu rozvoji osobnosti dítěte. Herman Nohl se zabývá otázkami sociálně výchovné péče v praxi, problémy lidí spatřuje v podmínkách, ve kterých žijí, a proto je potřeba je zlepšovat. Sociální pedagogika se dále v Německu rozvíjí jako potřeba řešit válečnou situaci, objevují se tedy sociální aktivity, které by měly kompenzovat ztráty a posílily by tak národ. Lukas je zastáncem toho, že sociální pedagogika má co dočinění se sociální prací, která zahrnuje činnost poradenskou, pečovatelskou, organizování volného času a pomoc všem potřebným. (Kraus, 2014, s. 13 – 14)

V Polsku je rozvoj sociální pedagogiky spojován s obdobím 2. poloviny 19. století. Hlavním představitelem toho období je S. Karpowicz, který se snaží odstranit volnost z výchovného procesu a formovat pedagogiku na objektivních základech. L. Krzywicki zmiňuje rovněž důležitost rozvoje osvěty s cílem, aby měl každý přístup ke vzdělávání. Za zakladatelku sociální pedagogiky v Polsku je považována Helena Radlinská, která tento pojem poprvé použila i v jedné ze svých studií. Klade důraz na výchovu jednotlivce v rámci společenské skupiny a národa. Po druhé světové válce vzniká katedra sociální pedagogiky v Lodži, jejíž vedoucí je právě Radlinská. Po roce 1949 byla sociální pedagogika v právě vznikajících zemích s totalitním režimem považována za buržoazní teorii, která odporuje ideám socialistického státu. Větší rozkvět zažívá až v závěru 60. let 20. století. R. Wroczyński ve svém díle *Úvod do sociální pedagogiky*, utváří její celou ucelenou koncepci a hovoří o profylaxi (potlačovat nežádoucí podněty a podporovat žádoucí) a o kompenzaci (vyrovnávat nedostatky pomocí výchovy a prostředí). Významným dílem tohoto období je učebnice *Funkce sociální pedagogiky* A. Kaminského. Po roce 1989 se sociální pedagogika neustále rozvíjí a přibývají další vysoké školy tohoto oboru. (Kraus, 2014, s. 12 – 21)

3.2 Pojetí sociální pedagogiky

Pro pochopení české sociální pedagogiky je potřeba si uvědomit, že největšího rozmachu dosáhla po roce 1989. Avšak charakterizovat ji v jedné definici je značně komplikované, snad i nemožné. Je to způsobeno tím, že jevy, kterými se zabývá, mají různou povahu a jako vědní obor se propojuje i s jinými disciplínami jako je pedagogika, psychologie, sociologie, právo atd. To znamená, že má charakter transdisciplinární. Charakteristika ovšem závisí i na samotném autorovi a jeho úhlu pohledu na danou problematiku. Tato vědní disciplína se snaží pochopit různé životní situace, problémy, které se v ní objevují a pomáhá je řešit pro

dobro jedince i celé společnosti. Chápání sociální pedagogiky je nejednoznačné a závisí na tom, zda ji hodnotíme z praktického či teoretického hlediska, jakou věkovou kategorií se zabýváme, anebo jestli ji vnímáme z pojetí užšího či širšího. (Andrysová, Martincová, 2014, s. 13)

Širší pojetí sociální pedagogiky

Jeden z nejvýznamnějších sociálních pedagogů současnosti Blahoslav Kraus definuje sociální pedagogiku jako transdisciplinární vědní obor, zaměřující se na roli prostředí ve výchově, a to nejen u problémů ohrožených, rizikových, potencionálně deviantně jednajících či nějak nezvýhodněných skupin, ale i celé populace. Měla by vytvářet soulad mezi potřebami jednotlivců a cele společnosti a přispívat tím k optimálnímu způsobu života v určité době a v daných společenských podmínkách (Kraus, Poláčková, 2001, s. 12). Poláčková chápe sociální pedagogiku jako integrující multidisciplinární obor, který rozvíjí preventivní, edukační a reedukační poznatky věd o člověku ve společnosti. Zkoumá bio-psycho-sociální jevy, které ovlivňují integraci jedince a zvládání nepříznivých životních situací. Zdůrazňuje vztahy mezi jedincem a prostředím, které usilují o optimalizaci (Kraus, Poláčková, 2001, s. 26). Ondřej Baláž je názoru, že sociální pedagogika je disciplína pedagogická a svými exaktními poznatky se snaží řešit vztahy společnosti a výchovy, podílí se na vymezení cílů výchovy a zabývá se výchovnými aspekty socializace. Pomáhá rozvíjet osobnost jedince ve výchovně-vzdělávacím procesu, a to ve školním, rodinném prostředí a také ve volném čase. (Baláž, 1991, s. 606)

Užší pojetí sociální pedagogiky

Velice úzce chápe sociální pedagogiku *Pedagogický slovník*, ten ji definuje jako aplikovanou pedagogickou disciplínu zabývající se problémy spjatými s výchovným působením na rizikové či sociálně znevýhodněné skupiny mládeže a dospělých. Nejčastějšími problémy jsou rodinné problémy a rodičovství, zanedbávání dětí, náhradní rodinná péče, mládež ohrožená drogami, jedinci propuštění z vazby. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 269) Světa Klápilová charakterizuje sociální pedagogiku jako životní pomoc ohrožené mládeži. (Klápilová, 1996, s. 13) *Slovník sociální práce* ji zase definuje jako odbornou disciplínu zabývající se rozpoznáváním sociálních činitelů, kteří ohrožují vývoj jedince a uplatňováním určitých postupů, jež jejich negativní působení vyvažuje. (Matoušek, 2003, s. 210).

Současná sociální pedagogika se člení na dvě **dimenze**, a to sociální a pedagogickou. **Sociální** dimenze klade důraz na danost sociálního rámce a společenských podmínek v určité

společnosti. Společnost má nastavené určité podmínky, které však komplikují socializaci jedince či skupin a nastávají určité rozpory. Sociální pedagogika je připravena na tyto rozpory reagovat. Snaží se hledat řešení a východiska pro optimální rozvoj osobnosti. **Pedagogická** dimenze představuje to, jak prosazovat určité společenské nároky, žádoucí cíle a minimalizovat rozpory pomocí pedagogických prostředků. Sociální pedagogika vstupuje do těch situací, kde standardní výchovné postupy selhávají a kde má co dočinění s jednotlivci nebo skupinami lidí potencionálně deviantními. (Kraus, 2014, s. 44 – 45)

Zaměření sociální pedagogiky je velice specifické, avšak Kraus ji rozděluje dle různých přístupů, a to:

- **k objektu výchovy**, kde je kladen důraz na sociální skupiny (např. komunity, vrstevnické skupiny, profesní skupiny) a působení těchto sociálních skupin na jedince,
- **k formám a podmínkám výchovy**, tedy výchovy v mimoškolních institucích, hlavně v rodině a lokálním prostředí,
- **k metodám a prostředkům**, ve kterých jsou uplatňovány nepřímé výchovné postupy,
- **k cílům výchovy**, směřujícím k demokracii a humanismu, altruistickému jednání, vzájemné pomoci a pomoci slabším a orientaci na společenské potřeby,
- **k sociální pomoci**, ve smyslu solidarity a pomoci těm, kteří se dostali do nepříznivé životní situace. (Kraus, 2014, s. 40)

Musíme si uvědomit, že definice i přístupy u jednotlivých autorů jsou nejednotné. Avšak důležité je, aby naplňovali základní funkce sociální pedagogiky, kterými jsou funkce:

- **Preventivní** (profylaktická) - hlavním úkolem je předcházet negativním činitelům, jenž zasahují do rozvoje osobnosti, kde je ústředním faktorem působení prostředí, tedy např. rodina, vrstevnické skupiny, různé hnutí či lokality. Na základě analýzy se navrhuje pedagogické zásahy, které neutralizují škodlivé činitele. Důležitá je především primární prevence, ve smyslu vytváření zdravého způsobu života a sekundární prevence, jako prostředek vyhledávání lidí s potencionálně sociálně-patologickým jednáním.
- **Terapeutická** (kompenzační) – jedná se o výchovné a převýchovné působení, které eliminuje nedostatky způsobené působením negativního prostředí. Můžeme ji tedy chápat jako terciární prevenci. (Kraus, 2014, s. 46 – 47)

Předmět zkoumání sociální pedagogiky, podobně jako její definice, není také přesně vymezen. Různí autoři prezentují různé názory. Zde si uvedeme několik z nich.

Poláčková vymezuje tyto oblasti zájmu sociální pedagogiky:

- zaměření na každodenní život jedince, vedení k samostatnosti a aktivizaci,
- zkoumání bio-psycho-sociálních jevů, jenž ovlivňují integraci jedince,
- podporování jedince při zvládání životních situací a zlepšování kvality jeho života,
- zaměření se na rozvoj sebepoznání, svépomoci,
- respektování potřeb jedince a jeho oprávněných zájmů, vedení k pochopení práv a povinností, vytváření předpokladů k reagování na vnější i vnitřní vlivy a jejich efektivní řešení. (Řezníček, Poláčková, 2004, s. 3)

Průcha klade důraz na problémy, kterými se sociální pedagogika začíná detailněji zabývat v devadesátých letech minulého století. Jedná se o:

- problémy v rodině,
- problematiku týraných, zneužívaných a zanedbávaných dětí,
- náhradní rodinnou péči a ústavní výchovu dětí a mládeže,
- vzdělávání dětí imigrantů,
- výskyt sociálních deviací ve škole,
- ovlivňování sociálního klimatu školy,
- poruchy chování,
- dodržování práv dítěte,
- dětskou prostituci,
- problematiku užívání drog dětí a mládeže,
- resocializaci osob propuštěných z výkonu trestu odnětí svobody. (Průcha, 2015, s. 89)

Pokusíme se dále ještě specifikovat aktuální úkoly sociální pedagogiky, jimiž jsou zejména:

- popisovat a analyzovat prostředí – společenské, kulturní, přírodní, tedy vše, co člověk obklopuje,
- reflektovat globální problémy – multikulturní, ekologické, generační, etnické,
- zkoumat, jak poskytnout pomoc – těm, kteří se ocitli v nepříznivé životní situaci a vyznačujícím se rizikovým chováním,

- přispívat k utváření zdravého životního stylu – hodnotné využívání volného času, rozvoj komunikace a mezilidských vztahů,
- rozpracovat formy a metody sociálně-výchovné činnosti,
- uplatňovat poznatky v praxi. (Kraus, 2014, s. 49 – 50)

3.3 Sociální pedagogika jako studijní obor

Sociální pedagogika se jako vysokoškolský obor objevuje v důsledku změn ve společnosti a současně s rozvojem ostatních sociálních věd po roce 1989. Jedná se tedy o obor poměrně nový. Náplní studia je především zkoumání vztahu procesů výchovy a vlivů prostředí na člověka. Sociální pedagogika jako obor analyzuje určité stránky výchovy a vzdělávání, které přispívají k cílevědomému, záměrnému působení na člověka. Tedy i optimalizaci osobnosti, ve smyslu cílových představ o osobnosti, které jsou ideální pro danou společnost. Zaměřuje se na aspekty sociální povahy. Je považována za mezioborovou tzn., že se snaží porozumět vztahům ve společnosti, působí v oblasti práce s menšinami, osobami sociálně znevýhodněnými, v krizových centrech apod. Předměty oboru jsou především teorie a metodologie sociální pedagogiky, které zahrnují poznatky z práva, filozofie, psychologie a managementu. Velká pozornost je věnována i fungování různých institucí, věnujícím se sociálním činnostem a organizaci volného času. Náplň studia sociální pedagogiky na vysoké škole je primárně zaměřena na zkoumání vztahu procesu výchovy a vlivu sociálního prostředí na jedince. Výuka se také zaměřuje na výchovu mimo vyučování, péči o problémové jedince, tedy děti, mládež i dospělé v krizových situacích. (Gošová, 2011)

Studium sociální pedagogiky je nabízeno mnoha vysokými školami v České republice. Převážně je vyučována na filozofických a pedagogických ale také na teologických fakultách. Masarykova univerzita dokonce nabízí toto studium na filozofické i pedagogické fakultě. Tato univerzita byla i první v ČR, kde se sociální pedagogika začala vyučovat a hlavním iniciátorem byl profesor Milan Přádka. Níže si uvedeme univerzity, na kterých je sociální pedagogika vyučována. (Andrysová, Martincová, 2014, s. 86)

V souvislosti s novelou zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách o změně a doplnění některých zákonů, je povolena akreditace pouze studijních programů, bez studijních oborů. Ministerstvo přistoupilo k novému způsobu kódování studijních programů, kterým byla udělena akreditace po 1. září 2016. Avšak studijním programům a oborům akreditovaným před

1. září 2016 zůstávají původní přidělené kódy. (Kódy studijních programů a oborů, 2018)
V následující tabulce je tedy užito již nového členění.

Tabulka 2 Studium sociální pedagogiky na vysokých školách v ČR

VŠ	FAKULTA	STUDIJNÍ PROGRAM	TYP PROGRAMU	FORMA STUDIA	DĚLKA STUDIA
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně	Humanitních studií	Sociální pedagogika	Bc.	P, K	3
			nMgr.	P, K	2
Masarykova univerzita v Brně	Filozofická fakulta	Sociální pedagogika a poradenství	Bc.	P	3
			nMgr.	P	2
	Pedagogická	Sociální pedagogika a volný čas	Bc.	P	3
Univerzita Palackého v Olomouci	Pedagogická	Sociální pedagogika	Bc.	P, K	3
			nMgr.	P, K	2
Univerzita Karlova v Praze	Husitská teologická	Sociální pedagogika	Bc.	P, K	3
			nMgr.	P, K	2
	Filozofická fakulta	Sociální pedagogika	Bc.	P	3

Ostravská univerzita	Pedagogická fakulta	Sociální pedagogika	Bc.	P, K	3
			nMgr.	P, K	2
Jihočeská univerzita	Pedagogická fakulta	Sociální pedagogika	Bc.	P, K	3
			nMgr.	P, K	2
Univerzita J. E. Purkyně, Ústí nad Labem	Pedagogická fakulta	Sociální pedagogika	Bc.	P, K	3
			nMgr.	P, K	2

(Registr vysokých škol a uskutečňovaných studijních programů, 2019)

V praktické části se zaměřujeme výhradně na studenty sociální pedagogiky bakalářského studia prezenční formy, kteří studují na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Proto si dále specifikujeme právě studium sociální pedagogiky na této univerzitě. Sociální pedagogiku lze studovat na fakultě humanitních studií v prezenční i kombinované formě, a to ve studijním programu Sociální pedagogika. Cílem bakalářského studia je připravit kvalifikované pedagogické pracovníky především pro oblast školství a sociálních služeb. Studenti si osvojí základní teoretické poznatky z oblasti psychologie, pedagogiky, filozofie, sociologie aj. Dále prohloubí své vědomosti a dovednosti v prakticky zaměřených předmětech. Předměty mají mezioborový charakter a zahrnují všechny problémy, s nimiž se může sociální pedagog aktuálně setkat ve společnosti. Důraz je kladen na zkušenostní učení, tzn. praktické činnosti na seminářích a cvičeních. Získané poznatky dále studenti využijí v rámci odborných praxí v sociálních a školských zařízeních. Studenti jsou podněcováni k samostatné činnosti při vytváření projektů, jež monitorují a řeší problémy vyskytující se ve společnosti. Absolvent nalezne uplatnění jako pedagog volného času, asistent pedagoga, vychovatel nebo sociální pracovník. (Přehled oborů na FHS, 2020)

Magisterský program, navazující na bakalářský rozšiřuje společensko-vědní znalosti v oblasti sociální, kulturní a pedagogické antropologie, andragogiky, práva, filozofie. Dále prohlubuje poznatky z oblasti managementu, řízení lidských zdrojů a kariérního poradenství s cílem poskytnout vzdělávání především pro kvalifikovaný výkon profesních činností, jež

směřují k poradenským manažerským a jiným funkcím v sociálně-pedagogické oblasti v rámci neziskových organizací a veřejné správě. Cílem studia je zvýšení kvalifikační úrovně pracovníků tak, aby odpovídala požadavkům, které zaměstnavatelé kladou na tuto profesi a také, aby zohledňovali soudobé poznatky vědy. Studium vytváří předpoklad pro odbornou a vědeckovýzkumnou práci profesní oblasti, a také předpoklad pro dosažení co nejširšího uplatnění na českém i evropském pracovním trhu. Absolventi naleznou uplatnění v sociální i pedagogické sféře jako odborníci pro projektovou činnost, řídicí pracovníci, realizátoři výzkumu. (Přehled oborů na FHS, 2020)

3.4 Profese sociálního pedagoga

Pojmu profese můžeme rozumět jako specifickému povolání, které je založeno na dlouhé teoretické přípravě, jež tvoří základ profesionální činnosti. Sociální pedagogové jsou stále potřebnější profesí z důvodu neustále narůstajícího rizikového chování ve společnosti. Jedním z cílů výuky na vysoké škole je vést na základě dlouhodobé přípravy studenty k výkonu této profese a dále je podněcovat k celoživotnímu učení, o kterém jsme se zmiňovali již v první kapitole. Profese sociálního pedagoga však není dosud legislativně ukotvena, což považujeme za velký nedostatek. (Andrysová, Martinová, 2014, s. 43 – 44) Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících stanovuje pouze to, že sociálním pedagogem může být asistent pedagoga, pedagog volného času a vychovatel (Česko, 2004).

Asistent pedagoga působí jako pedagogický pracovník ve školách a školských zařízeních. Pomáhá převážně žákům se sociálním či zdravotním znevýhodněním, ve školách při vzdělávání imigrantů, ve speciálních školách či v zařízeních sociální péče. Pro výkon této profese musí mít odbornou kvalifikaci, tedy vysokoškolské vzdělání bakalářského stupně s pedagogickým zaměřením nebo vyšší odborné vzdělání, či střední vzdělání s pedagogickým zaměřením. Pedagog volného času působí jako pedagogický pracovník v zájmovém vzdělávání ve školách a školských zařízeních. Musí získat odbornou kvalifikaci vysokoškolského studia v oblasti pedagogických věd, vyšší odborné vzdělání nebo střední vzdělání s pedagogickým zaměřením. Vychovatel je pedagogický pracovník, jenž působí ve školách a školských zařízeních a také v zařízeních ústavní a ochranné výchovy, i ve sféře výchovy mimo vyučování. Pro výkon musí získat vysokoškolské vzdělání, vyšší odborné vzdělání, střední vzdělání v oblasti celoživotního vzdělání nebo pedagogických věd. (Česko, 2004)

Kraus uvádí, že sociální pedagogika jako pomáhající profese je založena na dvou aspektech, a to:

- **psychologickém**, který je zaměřený na osobnostní charakteristiky pro úspěšný výkon povolání,
- **sociologickém**, jenž se zabývá takovými problémy, které jsou sociálně, kulturně, ekonomicky podmíněny a zahrnuje také význam vzniku a zániku profese. Orientuje se mimo jiné na mezilidské vztahy, jenž ovlivňují přípravu pro výkon tohoto povolání v praxi. (Kraus, Poláčková a kol., 2001, s. 33)

Pracovní činnosti sociálního pedagoga můžeme definovat ve dvou funkcích:

- **integrační** funkce se týká osob, které se ocitají v tíživé životní situaci, stávají se negativně vnímanou částí společnosti, potřebují podporu a odbornou pomoc,
- **rozvojová** funkce práce pedagoga vede jedince k osobnímu růstu, udává správný směr, hodnotně naplňuje volný čas a týká se především prevence. (Kraus, Poláčková a kol., 2001, s. 34)

Kompetence sociálního pedagoga jsou specifikovány jako soubor dovedností, znalostí, schopností, postojů a osobnostních rysů, jenž jsou nutné k efektivnímu výkonu povolání. Mohou se dělit na **osobnostní** (tvořivost, tolerance, empatie, schopnost řešit problémy) a na **profesní** (řídící, diagnostické, organizační, komunikativní aj.) (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 129 – 130)

Kategorie obsahující širokou škálu kompetencí nám představuje Voráčová:

- sociální kompetence – jedná se o dovednosti a schopnosti, které sociální pedagog využívá při práci s klientem (komunikační dovednosti, trpělivost, asertivita),
- osobnostní kompetence – vlastnosti k efektivnímu výkonu profese (zodpovědnost, pozitivní přístup k práci, odolnost vůči zátěžovým situacím),
- edukační kompetence – vzdělávání, výchova, sebevýchova, kritické myšlení,
- organizačně-manažerské kompetence – organizace, plánování, koordinace, práce v týmu, vedení spisů,
- poradensko-preventivní kompetence – diagnostika, důvěryhodnost, řešení problémů. (Voráčová, 2007, s. 34, 76)

Sociálního pedagoga obecně chápeme jako profesionálního pracovníka, jenž organizuje a řídí výchovný proces a působí tak na jiné jedince (děti, mládež i dospělé), rozvíjí jejich osobnost a snaží se poskytnout odbornou pomoc osobám, které se ocitli v krizové situaci. Jeho osobnost je založená na vnímavosti a rozeznávání veškerých životních situací, emocionální stabilitě, vyrovnanosti, trpělivosti, morální vyspělosti a jasné míře sebekontroly. Je aktivní, kreativní a umí asertivně jednat. (Kraus, Poláčková a kol., 2001, s. 34 – 36)

Sociální pedagog může nalézt uplatnění v nestátní sféře např. neziskové organizace, ale také v rezortech státní správy. Kraus (2014) dále charakterizuje možnosti profesního uplatnění ve státní sféře, a to zejména v následujících resortech.

Resort školství, mládeže a tělovýchovy (poradce, vychovatel, koordinátor):

- dětské domovy,
- školní kluby, družiny, domovy mládeže,
- zařízení ochranné výchovy,
- instituce výchovného poradenství,
- preventivní výchovná péče (střediska pro mládež, krizová centra).

Resort zdravotnictví:

- rehabilitační zařízení,
- kontaktní centra,
- psychiatrické léčebny.

Resort spravedlnosti (úředník, asistent, vychovatel):

- penitenciární a postpenitenciární péče,
- probační a mediační služba.

Resort vnitra a obrany (kurátor, sociální pedagog, sociální asistent):

- utečenecké tábory,
- azylová centra,
- humanitární služba Armády České republiky,
- nápravná zařízení.

Resort sociálních věcí:

- sociální kurátor pro děti a mládež,
- pracovník v ústavu sociální péče,

- sociální asistent,
- pracovník v sociálně výchovné péči o seniory. (Kraus, 2014, s. 205)

SHRNUTÍ

V teoretické části se pokoušíme uvést nejdůležitější informace pro pochopení smyslu této diplomové práce. První kapitola se zaměřuje na další vzdělávání studentů, tedy především těch, jež jsou studenty bakalářského studijního programu a rozhodují se, zda budou pokračovat v dalším vzdělávání. Věnujeme se nezbytnosti celoživotního učení, které je typické pro jakékoliv věkové období s poukazem na význam učebních aktivit, které nemají organizovaný ráz, ale určitou formu samostatné práce. V tomto smyslu poukazujeme na nutnost zajištění přístupu každého člověka ke vzdělání v různých stádiích jeho života, v souladu s jeho potřebami, možnostmi i zájmy. Na důležitost celoživotního učení poukazujeme rovněž z hlediska mezinárodních dokumentů, ze kterých lze usoudit, že nejen u nás, ale i v jiných zemích je této problematice věnována patřičná pozornost. V rámci zájmu o vysokoškolského studenta se zabýváme i terciárním vzděláváním. V této kapitole se seznamujeme s vývojem českého vysokého školství, zákony, studijními programy a formami, významnými dokumenty. Vysokoškolské studium je důležitou součástí vzdělávání jedince. V současné době počet vysokoškolských studentů stále roste. Studenti se nacházejí ve specifickém životním období, a to jak z hlediska vývoje, tak vývojových úkolů, které musí zvládnout. Dále, na základě výše uvedeného víme, že v období krátce po nabytí zletilosti studenti ještě nenaplnují všechny znaky a neplní všechny úkoly týkající se dospělosti. To souvisí s celou řadou potencionálních překážek souvisejících s dalším vzděláváním.

Ve druhé kapitole práce si tedy představujeme bariéry ve vzdělávání studentů. V úvodu kapitoly se věnujeme jejich členění, a to především z hlediska pohledů známých autorů věnujících se tomuto problému. Dotýkáme se rovněž oblasti vzdělávání a trhu práce především tedy z hlediska překrývání času, který věnujeme vzdělávání a výdělečné činnosti jako takové. Zmiňujeme souvislost životních podmínek studentů především pak jejich finanční situace se vznikem potencionálních bariér a zmiňujeme některé z možných forem podpory ze strany vysokých škol.

Třetí kapitola je věnována oblasti sociální pedagogiky. Stručně zmiňujeme nejdůležitější mezníky v historii a vývoji sociální pedagogiky jako vědní disciplíny. Dotkneme se vývoje u nás, i v jiných zemích. Představujeme sociální pedagogiku jako studijní obor na vysokých školách. Dozvídáme se, že je možné se v tomto studijním programu vzdělávat na sedmi vysokých školách v České republice. Charakterizujeme profesi sociálního pedagoga a jeho kompetence. Poukazujeme na možnost uplatnění absolventů. Všechny tyto poznatky dále

využijeme i v části praktické, která se zabývá konkrétními bariérami ve vzdělávání studentů oboru Sociální pedagogika.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUM

V našem výzkumu se zaměřujeme na zjišťování bariér ve vzdělávání z pohledu studentů třetího ročníku oboru Sociální pedagogika. Vzhledem k povaze zkoumaného problému, volíme kvantitativní metodu výzkumu. Realizujeme jej za pomoci Q – metodologie, pro jejíž název je typické označení skupin psychometrických a statistických procedur. (Chráška, 2016, s. 231) Dále stanovujeme hlavní a dílčí výzkumné cíle, a k tomu se vztahující výzkumné otázky. Uvádíme metodu výběru souboru, charakterizujeme základní i výběrový soubor. Dále se zabýváme technikou sběru dat, analýzou dat a její následnou interpretací.

4.1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, jaké jsou bariéry v dalším vzdělávání studentů oboru Sociální pedagogika.

Dílčí výzkumné cíle

- Identifikovat bariéry ve vzdělávání, které studenti považují za nejméně závažné.
- Identifikovat bariéry ve vzdělávání, které studenti považují za nejzávažnější.
- Určit, zda existuje rozdílnost v hodnocení výroků v závislosti na pohlaví.
- Určit, zda se liší hodnocení výroků v závislosti na nejvyšším dosaženém vzdělání rodičů.
- Určit, zda se liší hodnocení výroků v závislosti na socioekonomickém postavení rodiny.

Výzkumné otázky

1. Jaké jsou bariéry v dalším vzdělávání studentů oboru sociální pedagogika?
2. Jaké bariéry ve vzdělávání považují studenti za nejzávažnější?
3. Jaké bariéry ve vzdělávání považují studenti za nejméně závažné?
4. Jaká je rozdílnost v hodnocení výroků v závislosti na pohlaví?
5. Jaká je rozdílnost v hodnocení výroků v závislosti na nejvyšším dosaženém vzdělání rodičů?
6. Jaká je rozdílnost v hodnocení výroků v závislosti na socioekonomickém postavení rodiny?

4.2 Výzkumný soubor

Obor Sociální pedagogika je možné v rámci České republiky studovat na mnoha vysokých školách. Avšak pouze fakulta humanitních studií ve Zlíně a Cyrilometodějská teologická fakulta v Olomouci se zaměřuje na pomáhající profese. Rozhodli jsme se tedy výzkum uskutečnit v rámci fakulty humanitních studií ve Zlíně, a to s cílem doplnit výukový proces novými, snad užitečnými informacemi. Základní výzkumný soubor tedy tvoří všichni studenti oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně o celkovém součtu 198. Přesněji tvoří obor Specializace v pedagogice 132 studentů a nově v programu Sociální pedagogika studuje první ročník 66 studentů. Výběrový soubor je definován pomocí záměrného výběru a je tvořen 68 studenty, kteří studují třetí ročník bakalářského studia. Tito studenti jsou zvoleni z důvodu tříleté zkušenosti se studiem jako nejvhodnější skupina. Jedná se o 63 žen a 5 mužů. Tato specifická skupina osob byla vybrána proto, že nyní ukončuje své bakalářské studium, rozhoduje se, zda bude pokračovat v dalším studiu a v případě, že ano, jaké překážky v dalším studiu shledává.

	1. Ročník	2. ročník	3. ročník	SOUHRN
ZÁKLADNÍ SOUBOR	66	62	68	198
VÝBĚROVÝ SOUBOR	-	-	68	68

Tabulka 3 Výzkumný soubor

Musíme však konstatovat, že do první části výzkumného šetření se zapojilo pouze 45 studentů z 68, a to 42 žen a 3 muži. Do druhé části výzkumu se zapojilo 41 studentů z 68, a to 38 žen a 3 muži. Jedná se tedy o výběr dostupný.

4.3 Technika sběru dat a způsob jejich zpracování

Při výběru metod jsme zvolili kvantitativní výzkum za pomoci Q – metodologie, pro jejíž název je typické označení skupin psychometrických a statistických procedur. Tato metoda je vhodná pro výzkum, v nichž zjišťujeme, jak respondenti hodnotí určitou množinu objektů. Zkoumaným osobám je předložen balíček karet, na nichž stojí objekty, které se mají hodnotit (v našem případě jsou to výpovědi, názory vztahující se k bariérám), ty dále roztřídí dle

určitého kritéria, tedy podle závažnosti. Jednotlivé karty jsou nazývány q-typy. Těchto q-typů bývá velký počet, jako optimální se doporučuje 60 až 120. (Chráska, 2016, s. 231)

Q-typy jsou vytvořeny na základě úvah, které účastníci sami uvedou. V těchto úvahách se volně vyjadřují k názoru na bariéry ve vzdělávání a překážky, které sami musejí překonávat. Z těchto úvah a za pomoci odborné literatury je sestaveno 60 výroků (q-typů). Q-typy jsou rozděleny do tří částí, a to na osobnostní bariéry, situační bariéry a institucionální bariéry. Tyto výroky respondenti rozdělí do 11 kategorií podle vnímané závažnosti jednotlivých bariér. Rozdělení musí odpovídat normálnímu rozdělení, tedy tzv. kvazi-normální distribuci, to znamená, že respondenti musí do jednotlivých kategorií zařadit určitý počet q-typů. Kategorie jsou ohodnoceny od 0 do 10 bodů, kde 0 představuje naprosto nedůležité a 10 velmi důležité. Tato metoda je založena na předem dané minimální hranici krajních hodnot a maximální hranici hodnoty středové. (Chráska, 2016, s. 231)

První fáze výzkumného šetření se zaměřuje na zjištění překážek z vlastních úvah respondentů, které slouží k vytvoření jednotlivých q-typů. Šetření je doplněno o informační otázky týkající se údajů o pohlaví a otázky, zda chtějí studenti pokračovat v dalším studiu. (viz. Příloha I.) V druhé fázi zjišťujeme data za pomoci Q-metodologie. Druhá část výzkumného šetření je rozdělena do tří částí. První část obsahuje úvodní slovo s představením a žádost o účast na výzkumném šetření, druhá část je věnování informačním otázkám a část třetí je věnována samostatnému q-třídění. (viz. Příloha II.) Každý q-typ má přiřazené své číslo, respondenti přiřazují jednotlivá čísla do vytvořené tabulky, každý sloupec má omezený počet polí, tedy výroků. První část výzkumu slouží k zodpovězení výzkumné otázky č. 1, tedy jaké bariéry shledávají respondenti ve svém dalším studiu. Druhá část dotazníku slouží k zodpovězení otázky č. 4, 5 a 6, tedy jaká je rozdílnost v hodnocení výroků v závislosti na pohlaví, nejvyšším dosaženém vzdělání rodičů a socioekonomickém postavení rodiny. Tyto skutečnosti zjišťujeme, jelikož teoretická část nám napovídá, že ženy mohou často spatřovat bariéry např. v rodinné oblasti (mateřství), a to více než muži, kteří se orientují spíše na oblast práce a s tím pojící se jiné překážky. Existenci dalších odlišností v překážkách ve vzdělávání studentů předpokládáme v závislosti na nejvyšším dosaženém vzdělání rodičů. Domníváme se, že studenti, jejichž rodiče mají vyšší vzdělání, disponují většími předpoklady pokračovat dále ve svém vzdělávání. Také socioekonomické postavení rodiny může mít vliv na překážky, které studenti ve svém dalším studiu shledávají. Třetí část odpovídá na 2 a 3 výzkumnou otázku, a to, jaké bariéry respondenti považují na nejméně a nejvíce závažné.

Zpracování dat

Ze získaných dat je zjištěno průměrné hodnocení jednotlivých q-typů a vypočítána směrodatná odchylka. Výsledky jsou zaznamenány do tabulky. Tabulka slouží i k vyhodnocení získaných dat. Jednotlivé q-typy jsou do tabulky seřazeny sestupně na základě průměrného hodnocení, tedy od bariéry nejzávažnější po nejméně závažnou. Směrodatná odchylka nás informuje o tom, jak se respondenti v hodnocení jednotlivých q-typů shodují či rozcházejí. Dále se zabýváme tím, jak se liší hodnocení jednotlivých respondentů v závislosti na pohlaví (žena, muž), v závislosti na nejvyšším dosaženém vzdělání rodičů (základní, střední, vysokoškolské) a v závislosti na socioekonomickém postavení rodiny (podprůměrné, průměrné, nadprůměrné). (viz. Příloha III., IV., V. a VI.)

5 PREZENTACE VÝSLEDKŮ ANALÝZY A JEJICH INTERPRETACE

V následující části uvádíme výsledky výzkumu. Vycházíme z odpovědí na jednu hlavní a pět dílčích výzkumných otázek. Všechny odpovědi na jednotlivé otázky jsou zpracovávány samostatně a také samostatně hodnoceny. Pro přehlednost výsledky uvádíme pro jednotlivé otázky v samostatných tabulkách. Závěrem praktické části se pokoušíme o sumarizaci poznatků jednotlivých odpovědí.

5.1 Zodpovězení první výzkumné otázky

Jaké jsou bariéry v dalším vzdělávání studentů oboru Sociální pedagogika? Tyto informace jsme získali na základě vlastních úvah studentů. Níže si uvedeme několik příkladů.

*„Nechci být vázána na své rodiče, chci se finančně osamostatnit. Zároveň mi už tři roky do studia stačí a **nemám** moc **motivaci**. Bydlím s přítelem a chci také finančně pomáhat.“*

*„Nejsem si zcela jistá. Obávám se, že mě studium nikam neposouvá. O čem bych ještě uvažovala je dálkové studium, ale mám **strach**, že bych se nedokázala stoprocentně soustředit na školu a práci zároveň. Jelikož mám práci na DPČ, chtěla bych se zdokonalit v práci a se studiem na VŠ mi to nejde. K tomu **školu** neberu **jako** prioritu, spíše jako **překážku**.“*

*„**Nedostatek motivace**, snaha pracovat na plný úvazek v daném oboru pro získání dostatečné praxe, **strach z neúspěchu**, rodinná situace související s **finančními problémy**, které se vyřeší právě nástupem do práce na plný úvazek.“*

*„**Studium** je pro mě svým způsobem **neatraktivní**. V průběhu studia jsem našel jiné možnosti svého uplatnění. Tedy **nízká atraktivita**, **chybí motivace**, **vzdálenost**.“*

*„**Strach z neúspěchu** z důsledků **vysokých nároků u státních zkoušek**. **Finance**, **nedostatek financí**. **Časová náročnost** v denním studiu. **Nedostatečná připravenost na praxi** a na zaměstnání. **Nevědomost o rozsahu pracovních pozic**.“*

*„Při studiu se setkávám převážně s bariérou **nejistoty ohledně budoucího povolání**, zda seženu uplatnění, jak moc vysoké bude ohodnocení atd. Pokračování ve studiu mi nejvíce **znepokojuje časově, dojíždění**. Druhou bariérou vidím **brigády v době studia**.“*

„Mě osobně asi nejvíce brání **nedostatek motivace a plánování společné budoucnosti s partnerem**. Více než chodit do školy, **chci chodit do práce** a v blízké budoucnosti bychom chtěli **založit rodinu**, a to mě osobně nejde se školkou moc dohromady.

Z jednotlivých úvah jsme vytvořili 60 q-typů (viz. Příloha II.), jež jsou rozděleny na bariéry osobnostní, situační a institucionální. První výzkumné šetření bylo také doplněno otázkou, zda studenti chtějí pokračovat v dalším vzdělávání, tedy v navazujícím magisterském studiu. Dvacet šest studentů odpovědělo, že ano, osm, že ne a dvanáct studentů ještě neví. Druhá a tedy stěžejní část výzkumného šetření byla zaměřena na zjišťování determinantů bariér ve vzdělávání studentů oboru Sociální pedagogika s použitím výzkumného nástroje Q – metodologie.

5.2 Zodpovězení druhé výzkumné otázky

Jaké bariéry ke vzdělávání považují studenti za nejzávažnější? V tabulce je zaznamenáno devět výroků s nejvyšším průměrným hodnocením. Jde tedy o bariéry, které studentům nejvíce brání v dalším vzdělávání.

Pořadí	Q – typ	Průměrné hodnocení	Směrodatná odchylka
1.	1. Nedostatek motivace (vnitřní)	7,9	2,4
2.	13. Stres	7,5	1,9
3.	4. Strach z neúspěchu	7,2	2,6
4.	18. Obavy ze selhání	6,7	1,8
5.	2. Nedostatek motivace (vnější)	6,4	2,6
6.	44. Nedostatek času na osobní život	6,3	1,6
7.	41. Pracovní vytíženost	6,3	2,0
8.	15. Nedostatek vůle	6,2	2,0
9.	24. Strach ze závislosti na rodině	6,2	2,1

Tabulka 4 Nejzávažnější bariéry

Z tabulky je tedy patrné, že studenti považují za největší bariéru ve svém dalším studiu nedostatek vnitřní motivace. Ta jedince nutí se učit, učení mu přináší uspokojení. Avšak ne

vždy student tento stav pocítí. Často nedostatek vnitřní motivace souvisí i se stresem. Zkoušky a jiné stresové situace mu činí studium těžší. Člověk má pocit, že může selhat, má strach, že neuspěje. V důsledku tedy ztrácí chuť pokračovat dále ve studiu. Na pátém místě naší tabulky je uvedena motivace vnější. To znamená, že se člověk učí na základě jiných motivačních činitelů než těch vlastních. Může se jednat o to, že je nucen něco dělat, aniž by o to sám stál, např. učí se, aby prošel do dalšího ročníku. Často se také objevoval nedostatek času na osobní život, pracovní vytíženost. Zde můžeme vidět spojitost v tom, že někteří studenti mají již nějakou brigádu či zaměstnání. Nevládají sladit studium a práci. Nemají dost volného času, ztrácí vůli pokračovat dále, protože se již chtějí zapojit do pracovního procesu, vydělávat peníze, aby se tak mohli osamostatnit a nebýt závislí na rodičích. Dle směrodatné odchylky se nám respondenti nejvíce shodovali na č. 4, 2 a nejméně na č. 13, 18. Sedm bariér z devíti řadíme do osobnostních, poslední se týká situačních bariér.

5.3 Zodpovězení třetí výzkumné otázky

Jaké bariéry ke vzdělávání považují studenti za nejméně závažné? Níže uvádíme devět výroků, jež mají nejnižší průměrné hodnocení. Jedná se tedy o bariéry, které považují za nejméně závažné.

Pořadí	Q – typ	Průměrné hodnocení	Směrodatná odchylka
1.	26. Zdravotní problémy	2,4	2,9
2.	25. Rodinné problémy	2,8	3,3
3.	54. Špatné vztahy s pedagogy	3,2	1,6
4.	30. Založení rodiny	3,3	3,2
5.	56. Nedostatečné schopnosti pedagogů	3,4	2,2
6.	34. Nedostatečná sociální opora	3,4	2,3
7.	55. Špatné vztahy se spolužáky	3,8	1,6
8.	47. Nespokojenost se studiem na UTB	3,8	2,0
9.	39. Manželství	3,9	3,0

Tabulka 5 Nejméně závažné bariéry

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že nejmenší potíží studentům činí zdravotní problémy. Zde můžeme tedy jistě konstatovat a je pravděpodobné, že studenti v tomto věku netrpí žádnými závažnými chorobami. Z výroku č. 25 a 34 soudíme, že většina studentů se během svého studia nepotýká s rodinnými problémy a mají dostatečnou sociální oporu, ať už se jedná o podporu rodiny či širšího sociálního okolí. Z hlediska směrodatné odchylky 3,3 u výroku č. 25 můžeme však vidět, že mezi respondenty nepanuje shoda a jejich názory se rozcházejí. Problémy v rodině mohou být způsobeny určitou zátěžovou situací v rodině, jako je např. nutná zvýšená péče o její členy apod. Dalším z nejméně závažných problémů ve studiu uvádějí založení rodiny. Už v teoretické části se dovídáme, že většina studentů ještě plně nevykazuje znaky zcela dospělého člověka, mezi něž patří i schopnost založení vlastní funkční rodiny. Pokud se ale podíváme na hodnocení z hlediska směrodatné odchylky, zjistíme, že výrok č. 30 má hodnotu 3,2. To dokazuje, že mezi respondenty nepanovala shoda. Podobně tak manželství, které má směrodatnou odchylku 3,0. Můžeme konstatovat, že tyto všechny výroky se týkají situačních bariér. Tři výroky z devíti, tedy výrok č. 54, 55, 56, jsou řazeny do bariér institucionálních. V tabulce mají nejnížší směrodatnou odchylku, můžeme tedy tvrdit, že při jejich hodnocení panovala u respondentů největší shoda. Z toho usuzujeme, že většina studentů nemá problémy se spolužáky či pedagogy, dobře spolu vychází a ve výuce panuje harmonická atmosféra. Většina z nich je rovněž spokojena se studiem na Univerzitě Tomáše Bati.

5.4 Zodpovězení čtvrté výzkumné otázky

Jaká je rozdílnost výroků v závislosti na pohlaví? V níže uvedených tabulkách, uvedeme prvních pět výroků, které respondenti považují za nejvíce závažné, tedy co jim nejvíce brání v pokračování v dalším studiu. Tabulky jsou zpracovány samostatně pro ženy a muže a výsledky jsou porovnávány na základě průměrného hodnocení.

ŽENY

POŘADÍ	Q – TYP	PRŮMĚRNÉ HODNOCENÍ
1.	1. Nedostatek motivace (vnitřní)	8,0
2.	13. Stres	7,5
3.	4. Strach z neúspěchu	7,3

4.	18. Obavy ze selhání	6,8
5.	2. Nedostatek motivace (vnější)	6,6

Tabulka 6 Hodnocení bariér z pohledu žen

MUŽI

POŘADÍ	Q – TYP	PRŮMĚRNÉ HODNOCENÍ
1.	31. Studijní náročnost	7,33
2.	13. Stres	7,32
3.	24. Strach ze závislosti na rodině	7,0
4.	27. Nemožnost sladění studia a práce	6,7
5.	43. Nedostatek času na vzdělávání	6,7

Tabulka 7 Hodnocení bariér z pohledu mužů

Z výše uvedených tabulek vyplývá, že existuje určitá rozdílnost v hodnocení bariér z hlediska pohlaví. Ženy považují za nejzávažnější důvod nepokračování v dalším vzdělávání především nedostatek vnitřní motivace, kdežto muži především studijní náročnost. V druhém bodě se muži i ženy shodují a uvádí zde stres. Můžeme tedy konstatovat, že studenti jsou v určitém psychickém napětí, mohou se cítit být pod tlakem vyvolaným například zkouškami nebo jinými zátěžovými situacemi, které se v rámci studia objevují. I stres je tedy jednou z příčin negativního postoje v rozhodování se o dalším vzdělávání. Jako třetí ženy uvádějí strach z neúspěchu, kdežto muži strach ze závislosti na rodině. Z uvedeného můžeme usuzovat, že ženy považují studium především za prostředek dosažení úspěchu tak, aby nezklamaly sebe či okolí, kdežto muži se spíše snaží dále studovat proto, aby byli samostatní, schopní a nebyli dlouhou dobu závislí na rodičích či rodině. Také můžeme vidět, že ženám chybí častěji vnější motivace, kdežto muži mají problémy spíše s nedostatkem času na vzdělávání. Jedním z hlavních důvodů může být právě nedostatek času na práci a studium zároveň. Velkou roli tedy hraje i potřeba mužů stát se co nejdříve samostatně výdělečně činnými, aby se tak osamostatnili a zbavili se finanční závislosti na rodině.

5.5 Zodpovězení páté výzkumné otázky

Jaká je rozdílnost v hodnocení výroků v závislosti na nejvyšším dosaženém vzdělání rodičů? Žádný ze studentů neuvedl základní vzdělání rodičů. Níže uvádíme tabulky dle nejvyššího dosaženého vzdělání matky (střední, vysokoškolské) a nejvyššího dosaženého vzdělání otce (střední, vysokoškolské). Výsledky porovnááme na základě průměrného hodnocení.

MATKA

Q – typ	SŠ	Q – typ	VŠ
1. Nedostatek vnitřní motivace	7,7	1. Nedostatek vnitřní motivace	8,5
13. Stres	7,3	4. Strach z neúspěchu	8,4
4. Strach z neúspěchu	6,9	13. Stres	8,1
18. Obavy se selhání	6,5	18. Obavy se selhání	7,6
38. Nedostatek financí	6,5	2. Nedostatek vnější motivace	7,0

Tabulka 8 Hodnocení výroků dle nejvyšší dosaženého vzdělání matky

OTEC

Q – typ	SŠ	Q – typ	VŠ
1. Nedostatek vnitřní motivace	7,6	1. Nedostatek vnitřní motivace	8,7
13. Stres	7,5	4. Strach z neúspěchu	8,2
4. Strach z neúspěchu	6,8	13. Stres	7,4
38. Nedostatek financí	6,8	18. Obavy se selhání	7,3
18. Obavy se selhání	6,5	2. Nedostatek vnější motivace	6,8

Tabulka 9 Hodnocení výroků dle nejvyšší dosaženého vzdělání otce

Z výše uvedených tabulek vyplývá, že hodnocení výroků nezáleží zvlášť na vzdělání matky a vzdělání otce. Nepatrně se přesto liší podle nejvyššího dosaženého vzdělání obou rodičů. Můžeme si všimnout, že se závažnost výroků více méně opakuje, avšak u dosaženého středního vzdělání se objevuje především nedostatek financí, kdežto u vysokoškolského vzdělání je uváděn spíš nedostatek vnější motivace. Z výše získaných výsledků je patrné, že studenti, jejichž rodiče mají vysokoškolské vzdělání, jsou na tom finančně lépe než ti, jejichž rodiče

mají středoškolské vzdělání. Předpokládáme, že se jedná o důsledek lepšího platového ohodnocení osob s vysokoškolským titulem.

5.6 Zodpovězení šesté výzkumné otázky

Jaká je rozdílnost v hodnocení výroků v závislosti na socioekonomickém postavení rodiny? Níže uvádíme tabulku, jež je rozdělena podle průměrného a nadprůměrného socioekonomického postavení rodiny, nikdo z respondentů neuvedl podprůměrné. Výsledky porovnáváme na základě průměrného hodnocení.

Q – typ	PRŮMĚRNÉ	Q – typ	NADPRŮMĚRNÉ
1. Nedostatek vnitřní motivace	7,7	1. Nedostatek vnitřní motivace	9,3
13. Stres	7,5	2. Nedostatek vnější motivace	8,3
4. Strach z neúspěchu	7,1	4. Strach z neúspěchu	8,1
18. Obavy se selhání	6,6	18. Obavy se selhání	7,6
38. Nedostatek financí	6,4	13. Stres	7,0

Tabulka 10 Hodnocení výroků dle socioekonomického postavení rodičů

Z tabulky zjišťujeme, že studenti, jež považují socioekonomické postavení své rodiny jako průměrné, se častěji potýkají se stresem a častěji se u nich objevují problémy s nedostatkem financí. Kdežto studenty, jež pochází z rodiny, jež má nadprůměrné příjmy, finanční stránka příliš nezatěžuje, ale zato mají častěji problémy s nedostatkem motivace, a to jak vnitřní, tak vnější. Podobně jako u předchozí výzkumné otázky, můžeme tyto skutečnosti přisuzovat lepšímu platovému ohodnocení.

Níže uvádíme shrnující tabulku, která taktéž zodpovídá výzkumné otázky č. 4, 5 a 6, avšak z hlediska rozdělených bariér na osobnostní, situační a institucionální. V tabulce jsou uvedeny dvojice, které mezi sebou navzájem porovnáváme, a to opět na základě průměrného hodnocení.

	Pohlaví		Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů (matka, otec)		Socioekonomické postavení rodiny	
	ŽENA	MUŽ	SŠ	VŠ	PRŮMĚR	NADPRŮMĚR
OSOBNOSTNÍ BARIÉRY	5,7	4,9	5,6 5,5	5,8 5,7	5,6	5,3
SITUAČNÍ BARIÉRY	4,7	5,0	4,8 4,7	4,4 4,7	4,7	5,0
INSTITUCIONÁLNÍ BARIÉRY	4,4	5,2	4,4 4,5	4,6 4,4	4,5	4,5

Tabulka 11 Hodnocení výroků dle rozdělení bariér

Z výše uvedené tabulky můžeme usuzovat, že ženy spatřují překážky ve vzdělávání nejčastěji osobnostního charakteru, kdežto muži především charakteru institucionálního. U všech respondentů převládají, i z hlediska nejvyššího dosaženého vzdělání rodičů, osobnostní bariéry. Stejně je tomu u hodnocení z hlediska socioekonomického postavení rodičů. Situační a institucionální bariéry se příliš neliší.

SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ A DÍLČÍ ZÁVĚR

Z výzkumného šetření zřetelně vyplývá, že se mnoho studentů, studujících třetí ročník oboru Sociální pedagogika, potýká s různými překážkami, které jim brání pokračovat v dalším navazujícím studiu. V jednotlivých úvahách se často objevují takové pojmy jako je nedostatek motivace, nemožnost sladění studia a práce, studijní náročnost, stres apod. Zaměřili jsme se tedy na zjištění, jaké překážky jim v pokračování v dalším studiu činí největší a nejmenší komplikace. Nedostatek vnitřní motivace, stres, strach z neúspěchu a obavy ze selhání považují studenti za nejzávažnější překážky. Za nejméně závažné považují respondenti zdravotní problémy, rodinné problémy či vyvracejí, že by měli problémy s pedagogy. To poukazuje na to, že jsou překážky převážně osobnostního charakteru a jejich studium neohrožují vnější vlivy. To však platí pro respondenty jako celek. Při hodnocení závažnosti bariér se ženy ztotožňují s výsledky celku. Ženy mají strach, že zklamou, selžou, či studium nezvládnou, cítí se často ve stresu. Muži mají pohled trochu jiný. Muži považují za největší překážky

ve studiu převážně studijní náročnost, jež může být v některých případech stresující a také obavy ze závislosti na rodině. Při zjišťování rozdílů z hlediska vyšší dosaženého vzdělání rodičů, můžeme konstatovat, že se bylo dosaženo shody v odpovědích u stejně vzdělaných matek i otců. Nikdo neuvedl základní vzdělání rodičů. U studentů s oběma rodiči se středním vzděláním se však objevuje mezi pěti nejčastějšími překážkami nedostatek financí, kdežto u rodičů vysokoškolského vzdělání je uveden mezi hlavními nedostatky vnější motivace. Může se tedy jednat o důsledek lepšího platového ohodnocení rodičů s dosaženým vysokoškolským titulem. Výsledky posuzované z hlediska socioekonomického postavení rodiny jsou velmi podobné jako z hlediska vzdělání rodičů. Nikdo z respondentů neuvedl průměrné ekonomické postavení. U průměrného se objevoval nedostatek financí, nadprůměr spatřoval překážky opět více z hlediska vnější motivace.

LIMITY VÝZKUMU

Musíme si uvědomit, že tato diplomová práce a především její praktická část je limitována. Jsme si vědomi toho, že charakter výzkumného souboru spočívá na dostupném výběru, což nám znemožňuje zobecnit závěry výzkumného šetření na celou populaci, ale pouze jen na určitý okruh osob. V našem případě tedy na studenty studující třetí ročník oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Také víme, že studentů je v ročníku 68, avšak zúčastněných výzkumu je pouze 41. Někteří o účast ve výzkumu neprojeví zájem. Dále jsme si vědomi toho, že při tvorbě jednotlivých q-typů jsme vycházeli především z úvah studentů. Abychom však naplnili daný počet šedesát, využili jsme některé, důležité výroky, z odborné literatury. Jsme si vědomi toho, že by se zde mohli nacházet i jiné, jenž nebyly uvedeny, a se kterými by studenti mohli dále pracovat. Stanovené cíle výzkumu byly však po zodpovězení výzkumných otázek v interpretacích závěrů dle našeho názoru úspěšně dosaženy.

ZÁVĚR

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjištění bariér, které studentům třetího ročníku oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně brání v dalším vzdělávání. Tito studenti jsou také naším výzkumným souborem v praktické části. Samotného obsahu studia sociální pedagogiky se pro úplnost lehce dotýkáme ve třetí kapitole teoretické části. Oporou při realizaci praktické části, která zprostředkovává údaje o bariérách, které studenti ve svém dalším studiu shledávají, nám byla druhá kapitola teoretické části, která přináší informace o problematice překážek ve vzdělávání.

Vyhovět požadavkům doby je pro mladého dospělého velice náročné. Jedinec má na jedné straně mnoho možností, na straně druhé se však často v množství možností ztrácí, a dokonce mnohdy postrádá motivaci se dále vzdělávat. V teoretické části se proto zaměřujeme i na důležitost terciárního vzdělávání a celoživotního učení, abychom poukázali na to, že vzdělání je něco, čím bychom se měli zabývat a v čem bychom se měli neustále zdokonalovat. Avšak v rámci vzdělání se objevují překážky, které nám v dalším studiu brání.

V praktické části diplomové práce se za pomoci q – metodologie snažíme tyto bariéry identifikovat. Z výsledků výzkumu je zřejmé, že se studenti potýkají s různými překážkami a že nejčastějšími jsou především nedostatek vnitřní motivace, stres a strach z neúspěchu. Můžeme zde konstatovat, že námi zjištěná hlavní překážka ve vzdělávání studentů jako takových, a to nedostatek motivace, se shoduje se závěry výzkumu Eurostudent z roku 2016, jenž jsme zmiňovali v teoretické části. Pokud však porovnáme vlastní výsledky s výsledky výzkumu Eurostudent z hlediska pohlaví, vidíme, že ženy zde uvádí především rodinné problémy, na rozdíl od našeho výzkumu, kde se výsledky týkají spíše nedostatku motivace. Z pohledu mužů se výsledky potvrdily, jednalo se jak o nedostatek motivace, tak o nemožnost sladění studia a práce. Dále se výsledky našeho výzkumu potvrdily v případě srovnání průměrného ekonomického postavení rodiny, a to především v oblasti nedostatku financí na rozdíl od nadprůměrného ekonomického postavení rodiny, které se s takovými problémy nepotýká. Prostřednictvím analýzy a interpretací dat bylo dosaženo cílů, jež jsme stanovili v úvodu praktické části.

Věříme, že práce může obohatit oblast fenoménu bariér ve vzdělávání. V praxi by mohly výsledky přispět k rozšíření povědomí pedagogů a také celé instituce o to, v jaké oblasti studenti shledávají nejčastější bariéry a co jim brání v dalším studiu. V našem případě se jedná převážně o překážky vnitřní. Za pomoci výchovných subjektů by bylo vhodné studenty

stimulovat, ale také je vést k samostatné aktivitě, aby s překážkami dokázali pracovat. Vnější bariéry by zase mohly být eliminovány formou stipendií, poradenstvím atd. Výsledky výzkumu by dále mohly přispět k dalšímu bádání, jak jednotlivé bariéry odstranit nebo co by pomohlo negativní vliv překážek v dalším studiu alespoň zmírnit.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ANDRYSOVÁ, Pavla; MARTINCOVÁ, Jana. *Profesní kontext sociální pedagogiky: Motivace studentů k výkonu*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2014. 150 s. ISBN 978-80-7454-464-4.
- [2] ARNETT, Jeffrey Jensen. *Emerging Adulthood: The Winding Road from the Late Teens Through the Twenties*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2014, 416 s. ISBN 978-0199929382.
- [3] BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociální pedagogika jako životná pomoc*. Bratislava: Public promotion, 2008. 251 s. ISBN 978-80-969944-0-3.
- [4] BALÁŽ, Ondrej. Sociální pedagogika - problémy a perspektivy. *Pedagogická revue: časopis pre otázky pedagogickej teórie, praxe a psychológie*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1991, 43(8), s. 606-617. ISSN 1335-1982.
- [5] BARTÁK, Jan. *Jak vzdělávat dospělé*. 1. vyd. Praha: Alfa Nakladatelství, 2008, 197 s. ISBN 978-80-87197-12-7.
- [6] BÁRTLOVÁ, Petra a kol. *BADED – Bariéry ve vzdělávání dospělých*. Praha: National Training Fund, 2008. 36 s. ISBN 978-80-86728-41-4.
- [7] BEDRNOVÁ, Eva; NOVÝ, Ivan. *Psychologie a sociologie řízení*. 2. vyd. Praha: Management Press, 2002. 586 s. ISBN 80-7261-064-3.
- [8] KLAPILOVÁ, Světlá. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1996. 63 s. ISBN 80-7067-669-8.
- [9] KNOTOVÁ, Dana a kol. *Úvod do sociální pedagogiky. Studijní texty pro studenty oboru sociální pedagogika*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. 115 s. ISBN 978-80-210-7077-6.
- [10] KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. 2. vyd. Praha: Portál, 2014. 215 s. ISBN 978-80-262-0643-9.
- [11] KRAUS, Blahoslav; Věra Poláčková et al. *Člověk – prostředí – výchova*. K otázkám sociální pedagogiky. Brno: Paido, 2001. 199 s. ISBN 80-7315-004-2.
- [12] KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada, 1994. 190 s. ISBN 80-7169-121-6.

- [13] LANGMEIER, Josef; KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2. akt. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
- [14] MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce*. Praha: Portál, 2003. 287 s. ISBN 80-7178-549-0.
- [15] MIKLÁNEK, Jan. *Psychosomatická medicína, aneb, Jak se chtít skutečně vyléčit*. Zlín: Tigris, 2014. s. 312. ISBN 978-80-74-90-050-1.
- [16] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Bílá kniha. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha: Tauris, 2001, 98 s. ISBN 80-211-0372-8.
- [17] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Bílá kniha terciární vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2009. 79 s. ISBN 978-80-87197-12-7.
- [18] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Strategie celoživotního učení ČR*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2008, 89 s. ISBN 978-80-254-2218-2.
- [19] MUŽÍK, Jaroslav. *Androdidaktika*. 2. vyd. Praha: ASPI, 2004. 148 s. ISBN 80-7357-045-9.
- [20] NOVÁK, Tomáš. *Tréma – jak s ní bojovat*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2014, 152 s. ISBN 978-80-247-4775-0.
- [21] PALÁN, Zdeněk. *Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělávání, péče, řízení*. 1. vyd. Praha: Academia, 2002. 280 s. ISBN 8020009507.
- [22] PAYNE, Elaine; WHITTAKER, Lesley. *Klíč k úspěšnému studiu nejen na vysoké škole*. Brno: Vutium, 2007. 387 s. ISBN 978-80-214-3377-9.
- [23] PITHART, Petr; SLAVÍK, František; SÁHA, Petr. *Profesní příprava – celoživotní učení podmínka budoucí prosperity*. Kroměříž: PASK, 2002. 115 s.
- [24] PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky*. 4. vyd. Praha: Portál, 2015. 272 s. ISBN 978-80-262-0872-3.
- [25] PRŮCHA, Jan; WALTERTOVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2013. 400 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
- [26] PRŮCHA, Jan. *Vzdělávání a školství ve světě. Základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál, 1999. 320 s. ISBN 80-7178-290-4.

- [27] RABUŠICOVÁ, Milada; RABUŠIC, Ladislav. *Učíme se po celý život? : O vzdělávání dospělých v České republice*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 339 s. ISBN 978-80-210-4779-2.
- [28] ŘEZNÍČEK, Matouš.; POLÁČKOVÁ, Věra. *Sociální pedagogika I. Sociální deviace a její prevence*. Distanční text. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU, 2004.
- [29] ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. 392 s. ISBN 978-80-262-0772-6.
- [30] ŠERÁK, Zdeněk. *Zájmové vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. 207 s. ISBN 9788073675516.
- [31] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I. – Dětství a dospívání*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2012. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.
- [32] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie II. – Dospělost a stáří*. Praha: Karolinum, 2007. 461 s. ISBN 978-80-246-1318-5.
- [33] VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2002. s. 282. ISBN 80-7290-100-1.
- [34] WALTEROVÁ, Eliška. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido, 2004. 295 s. ISBN 80-7315-083-2.
- [35] ŽÁČKOVÁ, Hana. *Bariéry v účasti na dalším vzdělávání*. In: MATĚJŮ, Petr; STRAKOVÁ, Jana; VESELÝ, Arnošt. *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON, 2010. 376 - 401 s. ISBN 978-80-7419-032-2.

Internetové zdroje

- [36] Česká republika: *Terciární vzdělávání*. [online]. © 2019. [cit. 27. 01. 2020]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/higher-education-21_cs
- [37] ČESKO, 1998. *Zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách*. In: *Sbírka zákonů české republiky*. [online]. © [cit. 27. 01. 2020]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-111>
- [38] ČESKO, 2012. *Zákon č. 89/2012 Sb. Občanský zákoník*. In: *Sbírka zákonů české republiky*. [online]. © 2012 [cit. 27. 01. 2020]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-89>

- [39] ČESKO, 1995. *Zákon č. 117/1996 Sb. o státní sociální podpoře*. In: *Sbírka zákonů české republiky*. [online]. © 1996 [cit. 27. 01. 2020]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1995-117>
- [40] ČESKO, 2004. *Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. In: *Sbírka zákonů české republiky*. [online]. © 2004 [cit. 27. 01. 2020]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>
- [41] Eurostat: Statistics Explained. Participation of young people in education and the labour market. [online]. © 2020 [cit. 10. 12. 2019] Dostupné z: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Participation_of_young_people_in_education_and_the_labour_market#Participation_of_young_persons_in_formal_education_and_in_the_labour_market
- [42] FISCHER, Jakub; VLTAVSKÁ, Kristýna a kol. *Eurostudent VI. Základní výsledky šetření postojů podmínek studentů vysokých škol v České republice*. [online]. © 2016 [cit. 27. 01. 2020]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/odbor_30/TF/Analyticke_materialy/Eurostudent/E_VI_zaverecna_zprava.pdf
- [43] GOŠOVÁ, Věra. *Sociální pedagogika*. [online]. © 2011 [cit. 28. 01. 2020]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogický_lexikon/S/Sociální_pedagogika?highlight=soci%C3%A1ln%C3%AD+pedagogika
- [44] MOURALOVÁ, Magdalena; TOMÁŠKOVÁ, Alice. *Studijní neúspěšnost na českých vysokých školách*. [online]. © 2007 [cit. 10. 12. 2019] Dostupné z: <https://www.csvs.cz/wp-content/uploads/2019/01/03-2007-1-studijni-neuspesnost.pdf>
- [45] MŠMT. *Data o studentech, poprvé zapsaných a absolventech vysokých škol*. [online]. © 2019 [cit. 18. 12. 2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/data-o-studentech-poprve-zapsanych-a-absolventech-vysokych>
- [46] MŠMT. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy ČR*. [online] © [cit. 10. 10. 2019] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-3>

- [47] MŠMT. *Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2016-2020*. [online]. © 2015 [cit. 10. 10. 2019] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/dlouhodoby-zamer>
- [48] MŠMT. *Registr vysokých škol a uskutečňovaných studijních programů*. [online]. © 2019. [cit. 08. 02. 2020] Dostupné z: <https://regvssp.msmt.cz/registr-vssp/csplist.aspx>
- [49] MŠMT. *Sociální stipendia ve stipendijních rádech VŠ*. [online]. © 2006 [cit. 27. 01. 2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/socialni-stipendia-ve-stipendijnich-radech-vs>
- [50] MŠMT. *Studenti, stipendia a podpora studentů*. [online]. © 2020 [cit. 27. 01. 2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/studenti-stipendia-a-podpora-studentu>
- [51] Národní vzdělávací fond. *Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku*. [online]. © 2003 [cit. 02. 02. 2020]. Dostupné z: http://old.nvf.cz/rozvoj_lz/dokumenty/strategie2003.pdf
- [52] PILÍLKOVÁ, Simona; VOJTĚCH, Jiří; KLEŇHA, David. *Úspěšnost absolventů středních škol ve vysokoškolském studiu, předčasné odchody ze vzdělávání*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. [online]. © 2014. 58 s [cit. 10. 10. 2019]. Dostupné z: <https://www.infoabsolvent.cz/Temata/PublikaceAbsolventi?Stranka=9-0-95>
- [53] Počáteční odborné vzdělávání v České republice, podrobná zpráva. [online]. © 2005 [cit. 27. 01. 2019]. Dostupné z: http://refernet.cz/sites/default/files/download/pocatecni_vzdelavani_zprava.pdf
- [54] POTOČKOVÁ, Klára. *Osoby do 25 let a další profesní vzdělání: postoje, zkušenosti bariéry. Výstupní analytická zpráva projektu kooperace*. Fond dalšího vzdělávání, [online]. © 2015. 58 s [cit. 10. 10. 2019] Dostupné z: <https://koopolis.cz/>
- [55] Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií: *Přehled oborů na FHS* [online]. © 2020 [cit. 2020-02-25]. Dostupné z: <https://fhs.utb.cz/studium/prijimaci-rizeni/prehled-oboru-na-fhs/>
- [56] VORÁČOVÁ, Lenka. *Koncepce profilu sociálního pedagoga*. Bakalářská práce. Brno: Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. Katedra sociální pedagogiky. [online]. © 2007

[cit. 27. 01. 2020]. Dostupné z:
https://is.muni.cz/th/ohtip/KONCEPCE_PROFILU_SOCIALNIHO_PEDAGOGA.pdf

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Aj.	A jiné
Atd.	A tak dále
Bc.	Bakalářské studium
ČR	Česká republika
EU	Evropská unie
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
Např.	Například
nMgr.	Navazující magisterské studium
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
P, K	Prezenční studium, Kombinované studium
Tzv.	Tak zvaně
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Formální vzdělávání a trh práce dle věku	38
Obrázek 2 Eurostat - počet mladých lidí	39

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Vliv sebevědomí jedince na úspěšnost ve studiu.....	29
Tabulka 2 Studium sociální pedagogiky na vysokých školách v ČR.....	51
Tabulka 3 Výzkumný soubor.....	61
Tabulka 4 Nejzávažnější bariéry.....	65
Tabulka 5 Nejméně závažné bariéry.....	66
Tabulka 6 Hodnocení bariér z pohledu žen	68
Tabulka 7 Hodnocení bariér z pohledu mužů.....	68
Tabulka 8 Hodnocení výroků dle nejvyšší dosaženého vzdělání matky	69
Tabulka 9 Hodnocení výroků dle nejvyšší dosaženého vzdělání otce.....	69
Tabulka 10 Hodnocení výroků dle socioekonomického postavení rodičů	70
Tabulka 11 Hodnocení výroků dle rozdělení bariér	71

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha PI: Úvaha	85
Příloha PII: Q - Metodologie	86
Příloha PIII: Výsledky hodnocení Q - typů.....	90
Příloha IV: Výsledky hodnocení - pohlaví.....	93
Příloha V: Výsledky hodnocení – nejvyšší dosažené vzdělání rodičů	98
Příloha VI: Výsledky hodnocení – socioekonomické postavení rodiny	104

Příloha PI: Úvaha

Dobrý den,

mé jméno je Daniela Bagarová a jsem studentkou druhého ročníku navazujícího magisterského studia oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně.

Ráda bych v rámci své diplomové práce zjistila Váš názor na stávající překážky, se kterými se setkáváte při svém studiu a především na bariéry, které vám brání (nebo mohou bránit) pokračovat v navazujícím magisterském studiu (např. strach, nedostatek motivace, finance, zdravotní problémy, rodinné problémy atd.) Prosím o zaškrtnutí informačních otázek a bodový soupis překážek; v případě Vašeho zájmu i delšího textu na téma: Bariéry v dalším vzdělávání studentů oboru Sociální pedagogika. Šetření je anonymní a slouží výhradně k účelům mé diplomové práce. Děkuji.

- | | |
|---|-------------------------|
| 1. Jsem? | Žena / Muž |
| 2. Uvažuji o studiu na navazujícím magisterském studiu? | Ano / Ne / Nevím |
| 3. Vlastní úvaha: | |

„Mě osobně asi nejvíce brání nedostatek motivace a plánování společné budoucnosti s partnerem. Víc než chodit do školy chci chodit do práce a v blízké budoucnosti bychom chtěli založit rodinu, to mě osobně nejde se školou dohromady. Na druhou stranu jsem si vědoma toho, že dosažené vzdělání mi nikdo nevezme a je to na celý život. Zda budu pokračovat ve studiu nebo ne, je to prozatím ve hvězdách.“

Příloha PII: Q - Metodologie

Dobrý den,

mé jméno je Daniela Bagarová a jsem studentkou druhého ročníku navazujícího magisterského studia oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati. Toto šetření je anonymní a slouží výhradně k účelům mé diplomové práce.

Prosím o **tučné zvýraznění** informačních otázek a dále seřazení jednotlivých výroků dle vašeho pohledu o stupni závažnosti jednotlivých bariér.

1. Jsem? **Žena / Muž**
2. Nejvyšší dosažené vzdělání matky? **ZŠ/SŠ/VŠ**
3. Nejvyšší dosažené vzdělání otce? **ZŠ/SŠ/VŠ**
4. Socioekonomický status mé rodiny (dle příjmů)? **podprůměrný/průměrný/nadprůměrný**
5. V následující části je vám předloženo 60 výroků, které představují bariéry v dalším vzdělávání. Tyto výroky si prosím nejdřív přečtete. Poté 60 výroků roztrídíte do 11 kategorií, které jsou obodovány 0 až 10. Číslo 0 představuje, že je výrok nejméně závažnou bariérou ve vzdělávání a číslo 10 představuje nejzávažnější bariéru. **Číslo** výroku zapište do jednotlivého pole. Každý sloupec má omezený počet výroků. (Ukázka: do sloupce 0, můžete přiřadit pouze 2 výroky, např. 14. úzkost, 28. vzdálenost, do sloupce 4 – 9 výroků, atd.) Každé číslo výroku může být zapsáno pouze 1x.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
28	6	54	2	14	9	5	22	31	15	8
34	25	26	7	59	10	18	23	11	4	1
(2ks)	47	52	45	58	27	38	3	49	13	(2ks)
	(3ks)	46	50	57	17	48	56	12	(3ks)	
		(4ks)	51	53	44	32	29	(4ks)		
			16	30	60	33	20			
			55	39	41	35	19			
			(7ks)	40	21	36	(7ks)			
				42	43	37				
				(9ks)	24	(9ks)				
					(10ks)					

I.	Osobnostní bariéry
1.	Nedostatek motivace vnitřní (potřeba seberealizace, poznávací)
2.	Nedostatek motivace vnější (peníze, sociální kontakt, moc)
3.	Nedostatek sebevědomí
4.	Strach z neúspěchu
5.	Nedostatek schopností
6.	Strach z nedostatečného uplatnění
7.	Nemožnost osamostatnění se
8.	Spokojenost s titulem Bc.
9.	Přesvědčení o vlastních dostatečných dovednostech
10.	Přesvědčení o vlastních dostatečných znalostech
11.	Nezájem o osobní rozvoj v rámci formálního vzdělávání
12.	Špatné školní výsledky
13.	Stres
14.	Úzkost
15.	Nedostatek vůle
16.	Emocionální bariéry
17.	Postrádání smyslu vzdělávání
18.	Obavy ze selhání
19.	Nezvládnutí požadavků VŠ
20.	Pocit nedostatečného vzdělání
21.	Osobní problémy
22.	Nedostatek znalostí
23.	Nedostatek dovedností
24.	Strach ze závislosti na rodině

II.	Situační bariéry
25.	Rodinné problémy
26.	Zdravotní problémy
27.	Nemožnost sladění studia a práce
28.	Vzdálenost, dojíždění
29.	Nedostatek volného času
30.	Založení rodiny
31.	Studijní náročnost
32.	Nespokojenost se studentským životem
33.	Touha po cestování
34.	Nedostatečná sociální opora
35.	Nemožnost se samostatně rozhodnout
36.	Nespokojenost se studovaným oborem
37.	Špatná dostupnost
38.	Nedostatek financí
39.	Manželství
40.	Péče o rodinu
41.	Pracovní vytíženost
42.	Mnoho jiných koníčků
43.	Nedostatek času na vzdělávání
44.	Nedostatek času na osobní život
III.	Institucionální bariéry
45.	Špatný přístup pedagogů
46.	Nespokojenost s vyučovacími předměty
47.	Nespokojenost se studiem na UTB

48.	Nespokojenost s rozvrhovým plánem
49.	Vysoké nároky (zápočet, zkouška)
50.	Nedostatek praxe
51.	Nedostatek navazujících programů na UTB
52.	Špatná komunikace mezi vyučujícími a studenty
53.	Nedostatek vzdělávacích možností
54.	Špatné vztahy s pedagogy
55.	Špatné vztahy se spolužáky
56.	Nedostatečné schopnosti pedagogů
57.	Nízká kvalita předmětů
58.	Neatraktivní předměty v dalším studiu
59.	Nedostatečné množství vzdělávacích programů
60.	Nedostatek informací

Příloha PIII: Výsledky hodnocení Q - typů

	N	Minimum	Maximum	Ø	SD
QO1: Nedostatek motivace vnitřní (potřeba seberealizace, poznávací)	41	0	10	7,9	2,4
QO13: Stres	41	4	10	7,5	1,9
QO4: Strach z neúspěchu	41	0	10	7,2	2,6
QO18: Obavy ze selhání	41	3	10	6,7	1,8
QO2: Nedostatek motivace vnější (peníze, sociální kontakt, moc)	41	1	10	6,4	2,6
QS44: Nedostatek času na osobní život	41	3	9	6,3	1,6
QS41: Pracovní vyčerpání	41	2	10	6,3	2,0
QO15: Nedostatek vůle	41	2	10	6,3	2,0
QO24: Strach ze závislosti na rodině	41	1	10	6,2	2,1
QS38: Nedostatek financí	41	1	10	6,2	2,7
QS27: Nemožnost sladění studia a práce	41	0	10	6,1	2,4
QO7: Nemožnost osamostatnění se	41	0	10	6,1	2,3
QS31: Studijní náročnost	41	3	8	6,0	1,3
QI49: Vysoké nároky (zápočet, zkouška)	41	2	10	5,8	1,6
QI48: Nespokojenost s rozvrhovým plánem	41	1	10	5,8	1,9
QS43: Nedostatek času na vzdělávání	41	3	10	5,7	1,7
QS29: Nedostatek volného času	41	0	8	5,7	2,0
QO10: Přesvědčení o vlastních dostatečných znalostech	41	2	10	5,5	1,5
QO19: Nezvládnutí požadavků VŠ	41	1	9	5,5	1,7
QO8: Spokojenost s titulem Bc.	41	0	10	5,4	2,8
QO21: Osobní problémy	41	2	9	5,3	1,6
QO11: Nezájem o osobní rozvoj v rámci formálního vzdělávání	41	1	9	5,3	2,0
QO14: Úzkost	41	0	10	5,3	2,1
QO9: Přesvědčení o vlastních dostatečných dovednostech	41	2	9	5,2	1,7
QI59: Nedostatečné množství vzdělávacích programů	41	1	10	5,2	1,9
QI50: Nedostatek praxe	41	3	9	5,1	1,8
QO23: Nedostatek dovedností	41	3	9	5,1	1,4
QO22: Nedostatek znalostí	41	2	10	5,0	1,6
QO20: Pocit nedostatečného vzdělání	41	1	9	5,0	1,7

QO6: Strach z nedostatečného uplatnění	41	0	10	5,0	2,6
QI58: Neatraktivní předměty v dalším studiu	41	1	9	4,9	1,8
QS33: Touha po cestování	41	0	10	4,9	2,6
QS37: Špatná dostupnost	41	1	10	4,9	2,5
QI51: Nedostatek navazujících programů na UTB	41	1	9	4,9	2,0
QI53: Nedostatek vzdělávacích možností	41	0	10	4,8	2,0
QO17: Postrádání smyslu vzdělávání	41	1	9	4,7	1,9
QS42: Mnoho jiných koníčků	41	0	8	4,7	1,8
QS28: Vzdálenost, dojíždění	41	0	10	4,6	2,4
QO5: Nedostatek schopností	41	0	9	4,6	2,0
QI60: Nedostatek informací	41	0	9	4,5	1,9
QO3: Nedostatek sebevědomí	41	0	10	4,4	2,7
QS32: Nespokojenost se studentským životem	41	0	10	4,4	2,2
QO16: Emocionální bariéry	41	1	8	4,3	1,9
QS36: Nespokojenost se studovaným oborem	41	1	10	4,3	1,8
QS35: Nemožnost se samostatně rozhodnout	41	0	10	4,3	2,1
QO12: Špatné školní výsledky	41	0	9	4,2	2,2
QI46: Nespokojenost s vyučovacími předměty	41	1	9	4,2	2,1
QS40: Péče o rodinu	41	0	10	4,1	2,5
QI45: Špatný přístup pedagogů	41	1	10	4,1	2,4
QI52: Špatná komunikace mezi vyučujícími a studenty	41	1	8	4,0	1,6
QI57: Nízká kvalita předmětů	41	0	8	4,0	1,7
QS39: Manželství	41	0	10	3,9	3,0
QI47: Nespokojenost se studiem na UTB	41	1	9	3,8	2,0
QI55: Špatné vztahy se spolužáky	41	1	9	3,8	1,6
QS34: Nedostatečná sociální opora	41	0	10	3,4	2,3
QI56: Nedostatečné schopnosti pedagogů	41	0	9	3,4	2,2
QS30: Založení rodiny	41	0	10	3,3	3,2
QI54: Špatné vztahy s pedagogy	41	0	6	3,2	1,6
QS25: Rodinné problémy	41	0	10	2,8	3,3
QS26: Zdravotní problémy	41	0	10	2,4	2,9

Osobnostní bariéry	41	4,4	6,5	5,6	0,6
Situační bariéry	41	3,0	6,4	4,7	0,8
Institucionální bariéry	41	2,6	6,7	4,5	1,1

Příloha IV: Výsledky hodnocení - pohlaví

ŽENY					MUŽI				
	N	Min	Max	Ø		N	Min	Max	Ø
QO1: Nedostatek motivace vnitřní (potřeba seberealizace, poznávací)	38	2	10	8,0	QO13: Stres	3	4	9	7,3
QO13: Stres	38	4	10	7,5	QS31: Studijní náročnost	3	7	8	7,3
QO4: Strach z neúspěchu	38	0	10	7,3	QO24: Strach ze závislosti na rodině	3	5	9	7,0
QO18: Obavy ze selhání	38	3	10	6,8	QS27: Nemožnost sladění studia a práce	3	4	10	6,7
QO2: Nedostatek motivace vnější (peníze, sociální kontakt, moc)	38	2	10	6,6	QS43: Nedostatek času na vzdělávání	3	4	10	6,7
QO7: Nemožnost osamostatnění se	38	0	10	6,4	QI49: Vysoké nároky (zápočet, zkouška)	3	6	7	6,7
QS41: Pracovní vytíženost	38	2	10	6,3	QO4: Strach z neúspěchu	3	3	8	6,3
QS44: Nedostatek času na osobní život	38	3	9	6,3	QO1: Nedostatek motivace vnitřní (potřeba seberealizace, poznávací)	3	0	10	6,3
QO15: Nedostatek vůle	38	2	10	6,3	QO19: Nezvládnutí požadavků VŠ	3	2	9	6,3
QS38: Nedostatek financí	38	1	10	6,2	QS29: Nedostatek volného času	3	4	8	6,3
QO24: Strach ze závislosti na rodině	38	1	10	6,1	QS44: Nedostatek času na osobní život	3	5	8	6,3
QS27: Nemožnost sladění studia a práce	38	0	10	6,1	QO15: Nedostatek vůle	3	3	10	6,0
QS31: Studijní náročnost	38	3	8	5,9	QO20: Pocit nedostatečného vzdělání	3	3	8	6,0
QO8: Spokojenost s titulem Bc.	38	0	10	5,8	QO21: Osobní problémy	3	4	8	6,0

QI48: Nespokojenost s rozvrhovým plánem	38	1	10	5,8	QS30: Založení rodiny	3	5	7	6,0
QI49: Vysoké nároky (zápočet, zkouška)	38	2	10	5,8	QI51: Nedostatek navazujících programů na UTB	3	5	7	6,0
QS29: Nedostatek volného času	38	0	8	5,6	QO3: Nedostatek sebevědomí	3	3	7	5,7
QS43: Nedostatek času na vzdělávání	38	3	8	5,6	QO5: Nedostatek schopností	3	0	9	5,7
QO10: Přesvědčení o vlastních dostatečných znalostech	38	2	8	5,5	QO12: Špatné školní výsledky	3	3	9	5,7
QO9: Přesvědčení o vlastních dostatečných dovednostech	38	2	9	5,5	QO18: Obavy ze selhání	3	4	8	5,7
QO19: Nevládání požadavků VŠ	38	1	8	5,4	QO23: Nedostatek dovedností	3	3	7	5,7
QO11: Nezáměr o osobní rozvoj v rámci formálního vzdělávání	38	1	9	5,4	QI45: Špatný přístup pedagogů	3	3	7	5,7
QO14: Úzkost	38	2	9	5,3	QI47: Nespokojenost se studiem na UTB	3	5	6	5,7
QO21: Osobní problémy	38	2	9	5,3	QI48: Nespokojenost s rozvrhovým plánem	3	5	6	5,7
QI59: Nedostatečné množství vzdělávacích programů	38	1	10	5,2	QI50: Nedostatek praxe	3	4	8	5,7
QI50: Nedostatek praxe	38	3	9	5,1	QO10: Přesvědčení o vlastních dostatečných znalostech	3	2	10	5,3
QO6: Strach z nedostatečného uplatnění	38	0	10	5,1	QO22: Nedostatek znalostí	3	2	7	5,3
QO22: Nedostatek znalostí	38	2	10	5,0	QS34: Nedostatečná sociální opora	3	4	6	5,3

QO23: Nedostatek dovedností	38	3	9	5,0	QS38: Nedostatek financí	3	4	7	5,3
QO20: Pocit nedosta- tečného vzdělání	38	1	9	5,0	QS41: Pracovní vy- tíženost	3	3	8	5,3
QS37: Špatná do- stupnost	38	1	10	4,9	QI52: Špatná ko- munikace mezi vyu- čujícími a studenty	3	5	6	5,3
QI58: Neatraktivní předměty v dalším studiu	38	1	9	4,9	QI53: Nedostatek vzdělávacích mož- ností	3	4	6	5,3
QO17: Postrádání smyslu vzdělávání	38	1	9	4,9	QI57: Nízká kvalita předmětů	3	4	7	5,3
QS33: Touha po ces- tování	38	0	10	4,9	QI59: Nedostatečné množství vzděláva- cích programů	3	4	6	5,3
QI51: Nedostatek na- vazujících programů na UTB	38	1	9	4,8	QO14: Úzkost	3	0	10	5,0
QI53: Nedostatek vzdělávacích mož- ností	38	0	10	4,7	QS33: Touha po cestování	3	4	6	5,0
QS42: Mnoho jiných koníčků	38	0	8	4,7	QS42: Mnoho ji- ných koníčků	3	4	6	5,0
QS28: Vzdálenost, dojíždění	38	0	10	4,6	QI46: Nespokoje- nost s vyučovacími předměty	3	5	5	5,0
QO5: Nedostatek schopností	38	1	9	4,6	QO11: Nezájem o osobní rozvoj v rámci formálního vzdělávání	3	2	9	4,7
QI60: Nedostatek in- formací	38	0	9	4,5	QS25: Rodinné pro- blémy	3	3	6	4,7
QO16: Emocionální bariéry	38	1	8	4,5	QS28: Vzdálenost, dojíždění	3	4	5	4,7
QS32: Nespokojenost se studentským živo- tem	38	0	10	4,4	QS32: Nespokoje- nost se studentským životem	3	3	7	4,7

QO3: Nedostatek sebevědomí	38	0	10	4,3	QS36: Nespokojenost se studovaným oborem	3	4	6	4,7
QS35: Nemožnost se samostatně rozhodnout	38	0	10	4,3	QI54: Špatné vztahy s pedagogy	3	3	6	4,7
QS36: Nespokojenost se studovaným oborem	38	1	10	4,3	QI58: Neatraktivní předměty v dalším studiu	3	3	6	4,7
QI46: Nespokojenost s vyučovacími předměty	38	1	9	4,2	QI60: Nedostatek informací	3	3	5	4,3
QO12: Špatné školní výsledky	38	0	8	4,1	QO2: Nedostatek motivace vnější (peníze, sociální kontakt, moc)	3	1	9	4,0
QS40: Péče o rodinu	38	0	10	4,1	QS35: Nemožnost se samostatně rozhodnout	3	4	4	4,0
QI45: Špatný přístup pedagogů	38	1	10	4,0	QS40: Péče o rodinu	3	3	5	4,0
QI52: Špatná komunikace mezi vyučujícími a studenty	38	1	8	3,9	QI55: Špatné vztahy se spolužáky	3	4	4	4,0
QI57: Nízká kvalita předmětů	38	0	8	3,9	QS37: Špatná dostupnost	3	1	6	3,7
QS39: Manželství	38	0	10	3,9	QS39: Manželství	3	3	5	3,7
QI55: Špatné vztahy se spolužáky	38	1	9	3,8	QI56: Nedostatečné schopnosti pedagogů	3	2	6	3,3
QI47: Nespokojenost se studiem na UTB	38	1	9	3,7	QO6: Strach z nedostatečného uplatnění	3	0	6	3,0
QI56: Nedostatečné schopnosti pedagogů	38	0	9	3,4	QO7: Nemožnost osamostatnění se	3	1	7	3,0
QS34: Nedostatečná sociální opora	38	0	10	3,3	QO9: Přesvědčení o vlastních dostatečných dovednostech	3	2	2	2,0

QS30: Založení rodiny	38	0	10	3,1	QO17: Postrádání smyslu vzdělávání	3	1	3	2,0
QI54: Špatné vztahy s pedagogy	38	0	6	3,1	QO16: Emocionální bariéry	3	1	3	1,7
QS25: Rodinné problémy	38	0	10	2,7	QS26: Zdravotní problémy	3	0	3	1,3
QS26: Zdravotní problémy		0	10	2,4	QO8: Spokojenost s titulem Bc.	3	0	2	1,0

Příloha V: Výsledky hodnocení – nejvyšší dosažené vzdělání rodičů

MATKA									
SŠ					VŠ				
	N	Min	Max	Ø		N	Min	Max	Ø
QO1: Nedostatek motivace vnitřní (potřeba seberealizace, poznávací)	33	0	10	7,7	QO1: Nedostatek motivace vnitřní (potřeba seberealizace, poznávací)	8	5	10	8,5
QO13: Stres	33	4	10	7,3	QO4: Strach z neúspěchu	8	6	10	8,4
QO4: Strach z neúspěchu	33	0	10	6,9	QO13: Stres	8	6	10	8,1
QO18: Obavy ze selhání	33	3	10	6,5	QO18: Obavy ze selhání	8	5	10	7,6
QS38: Nedostatek financí	33	1	10	6,5	QO2: Nedostatek motivace vnější (peníze, sociální kontakt, moc)	8	4	9	7,0
QS44: Nedostatek času na osobní život	33	3	9	6,3	QO15: Nedostatek vůle	8	4	9	7,0
QS41: Pracovní vytíženost	33	2	10	6,3	QS31: Studijní náročnost	8	5	8	6,5
QO2: Nedostatek motivace vnější (peníze, sociální kontakt, moc)	33	1	10	6,2	QO8: Spokojenost s titulem Bc.	8	2	10	6,3
QO7: Nemožnost osamostatnění se	33	1	10	6,2	QS44: Nedostatek času na osobní život	8	5	8	6,3
QO24: Strach ze závislosti na rodině	33	2	10	6,2	QI49: Vysoké nároky (zápočet, zkouška)	8	5	8	6,3
QS27: Nemožnost sladění studia a práce	33	0	10	6,2	QO24: Strach ze závislosti na rodině	8	1	10	6,1
QO15: Nedostatek vůle	33	2	10	6,1	QS41: Pracovní vytíženost	8	4	9	6,1
QS31: Studijní náročnost	33	3	8	5,9	QS43: Nedostatek času na vzdělávání	8	4	7	6,0
QI49: Vysoké nároky (zápočet, zkouška)	33	2	10	5,7	QI48: Nespokojenost s rozvrhovým plánem	8	4	9	6,0
QS29: Nedostatek volného času	33	0	8	5,7	QO3: Nedostatek sebevědomí	8	1	9	5,9
QI48: Nespokojenost s rozvrhovým plánem	33	1	10	5,7	QS27: Nemožnost sladění studia a práce	8	1	8	5,9
QS43: Nedostatek času na vzdělávání	33	3	10	5,6	QS33: Touha po cestování	8	2	9	5,9
QO21: Osobní problémy	33	2	9	5,5	QO19: Nezvládnutí požadavků VŠ	8	5	8	5,9
QO10: Přesvědčení o vlastních dostatečných znalostech	33	2	10	5,5	QI59: Nedostatečné množství vzdělávacích programů	8	3	9	5,8

QO19: Nezvládnání požadavků VŠ	33	1	9	5,4	QO7: Nemožnost osamostatnění se	8	0	10	5,6
QO11: Nezáměr o osobní rozvoj v rámci formálního vzdělávání	33	1	9	5,4	QS29: Nedostatek volného času	8	3	8	5,6
QO14: Úzkost	33	0	10	5,3	QO10: Přesvědčení o vlastních dostatečných znalostech	8	3	7	5,5
QO8: Spokojenost s titulem Bc.	33	0	10	5,2	QI53: Nedostatek vzdělávacích možností	8	3	8	5,5
QO9: Přesvědčení o vlastních dostatečných dovednostech	33	2	8	5,2	QI58: Neatraktivní předměty v dalším studiu	8	3	9	5,5
QO6: Strach z nedostatečného uplatnění	33	0	10	5,2	QO14: Úzkost	8	3	8	5,4
QI50: Nedostatek praxe	33	3	9	5,1	QO9: Přesvědčení o vlastních dostatečných dovednostech	8	3	9	5,4
QI59: Nedostatečné množství vzdělávacích programů	33	1	10	5,1	QI50: Nedostatek praxe	8	3	9	5,3
QO22: Nedostatek znalostí	33	2	10	5,1	QS35: Nemožnost se samostatně rozhodnout	8	3	10	5,0
QO23: Nedostatek dovedností	33	3	9	5,1	QO5: Nedostatek schopností	8	2	9	5,0
QO20: Pocit nedostatečného vzdělání	33	1	8	5,1	QO11: Nezáměr o osobní rozvoj v rámci formálního vzdělávání	8	3	8	5,0
QS37: Špatná dostupnost	33	1	10	5,0	QO20: Pocit nedostatečného vzdělání	8	3	9	5,0
QI51: Nedostatek navazujících programů na UTB	33	1	9	4,8	QS38: Nedostatek financí	8	1	10	5,0
QI58: Neatraktivní předměty v dalším studiu	33	1	9	4,8	QI46: Nespokojenost s vyučovacími předměty	8	1	8	5,0
QO17: Postrádání smyslu vzdělávání	33	1	9	4,8	QO23: Nedostatek dovedností	8	3	8	5,0
QS42: Mnoho jiných koníčků	33	1	8	4,8	QI51: Nedostatek navazujících programů na UTB	8	2	9	5,0
QS28: Vzdálenost, dojíždění	33	0	10	4,7	QO22: Nedostatek znalostí	8	3	7	4,9
QS33: Touha po cestování	33	0	10	4,6	QI60: Nedostatek informací	8	3	6	4,6
QI53: Nedostatek vzdělávacích možností	33	0	10	4,6	QO21: Osobní problémy	8	3	6	4,5
QO5: Nedostatek schopností	33	0	9	4,5	QS42: Mnoho jiných koníčků	8	0	7	4,5
QS32: Nespokojenost se studentským životem	33	0	10	4,5	QO17: Postrádání smyslu vzdělávání	8	2	7	4,5
QI60: Nedostatek informací	33	0	9	4,5	QO16: Emocionální bariéry	8	3	6	4,4

QS36: Nespokojenost se studovaným oborem	33	1	10	4,4	QI47: Nespokojenost se studiem na UTB	8	3	7	4,4
QO12: Špatné školní výsledky	33	0	9	4,4	QS28: Vzdálenost, dojíždění	8	2	9	4,3
QO16: Emocionální bariéry	33	1	8	4,3	QS32: Nespokojenost se studentským životem	8	3	5	4,3
QI45: Špatný přístup pedagogů	33	1	10	4,3	QS37: Špatná dostupnost	8	1	8	4,3
QS40: Péče o rodinu	33	0	9	4,2	QO6: Strach z nedostatečného uplatnění	8	1	8	4,1
QI52: Špatná komunikace mezi vyučujícími a studenty	33	1	8	4,2	QI55: Špatné vztahy se spolužáky	8	2	7	4,1
QS35: Nemožnost se samostatně rozhodnout	33	0	8	4,1	QS39: Manželství	8	1	9	3,9
QO3: Nedostatek sebevědomí	33	0	10	4,1	QI57: Nízká kvalita předmětů	8	1	7	3,9
QI46: Nespokojenost s vyučovacími předměty	33	1	9	4,0	QS36: Nespokojenost se studovaným oborem	8	1	6	3,8
QI57: Nízká kvalita předmětů	33	0	8	4,0	QS40: Péče o rodinu	8	1	10	3,8
QS39: Manželství	33	0	10	3,8	QO12: Špatné školní výsledky	8	1	7	3,6
QI55: Špatné vztahy se spolužáky	33	1	9	3,7	QI45: Špatný přístup pedagogů	8	1	7	3,5
QI47: Nespokojenost se studiem na UTB	33	1	9	3,7	QI52: Špatná komunikace mezi vyučujícími a studenty	8	1	6	3,5
QS30: Založení rodiny	33	0	10	3,6	QS34: Nedostatečná sociální opora	8	0	7	3,3
QI56: Nedostatečné schopnosti pedagogů	33	0	9	3,5	QI56: Nedostatečné schopnosti pedagogů	8	0	6	2,8
QS34: Nedostatečná sociální opora	33	0	10	3,5	QI54: Špatné vztahy s pedagogy	8	1	5	2,3
QI54: Špatné vztahy s pedagogy	33	0	6	3,4	QS30: Založení rodiny	8	0	5	2,3
QS25: Rodinné problémy	33	0	10	3,3	QS26: Zdravotní problémy	8	0	7	1,5
QS26: Zdravotní problémy	33	0	10	2,6	QS25: Rodinné problémy	8	0	4	0,8

OTEC									
SŠ					VŠ				
	N	Min	Max	Ø		N	Min	Max	Ø
QO1: Nedostatek motivace vnitřní (potřeba seberealizace, poznávací)	29	0	10	7,6	QO1: Nedostatek motivace vnitřní (potřeba seberealizace, poznávací)	12	5	10	8,7
QO13: Strés	29	4	10	7,5	QO4: Strach z neúspěchu	12	3	10	8,2

QO4: Strach z neúspěchu	29	0	10	6,8	QO13: Stres	12	4	10	7,4
QS38: Nedostatek financí	29	2	10	6,8	QO18: Obavy ze selhání	12	6	10	7,3
QO18: Obavy ze selhání	29	3	10	6,5	QO2: Nedostatek motivace vnější (peníze, sociální kontakt, moc)	12	2	10	6,8
QS41: Pracovní vytíženost	29	3	10	6,4	QO15: Nedostatek vůle	12	3	10	6,8
QS44: Nedostatek času na osobní život	29	3	9	6,2	QS27: Nemožnost sladění studia a práce	12	3	10	6,7
QO2: Nedostatek motivace vnější (peníze, sociální kontakt, moc)	29	1	10	6,2	QS44: Nedostatek času na osobní život	12	5	9	6,5
QO24: Strach ze závislosti na rodině	29	2	10	6,2	QS29: Nedostatek volného času	12	4	8	6,4
QS31: Studijní náročnost	29	3	8	6,1	QO7: Nemožnost osamostatnění se	12	1	10	6,3
QO15: Nedostatek vůle	29	2	10	6,0	QS43: Nedostatek času na vzdělávání	12	4	10	6,3
QO7: Nemožnost osamostatnění se	29	0	10	6,0	QO24: Strach ze závislosti na rodině	12	1	10	6,3
QS27: Nemožnost sladění studia a práce	29	0	10	5,9	QS33: Touha po cestování	12	1	10	6,2
QI49: Vysoké nároky (zápočet, zkouška)	29	3	9	5,7	QO6: Strach z nedostatečného uplatnění	12	2	8	6,1
QI48: Nespokojenost s rozvrhovým plánem	29	1	10	5,7	QI49: Vysoké nároky (zápočet, zkouška)	12	2	10	6,1
QO11: Nezájem o osobní rozvoj v rámci formálního vzdělávání	29	1	9	5,5	QO19: Nezvládnutí požadavků VŠ	12	4	8	6,0
QO21: Osobní problémy	29	2	9	5,5	QI48: Nespokojenost s rozvrhovým plánem	12	2	9	6,0
QO8: Spokojenost s titulem Bc.	29	0	10	5,5	QO10: Přesvědčení o vlastních dostatečných znalostech	12	4	7	5,8
QS43: Nedostatek času na vzdělávání	29	3	8	5,5	QS31: Studijní náročnost	12	4	7	5,8
QO10: Přesvědčení o vlastních dostatečných znalostech	29	2	10	5,4	QS41: Pracovní vytíženost	12	2	8	5,8
QS29: Nedostatek volného času	29	0	8	5,4	QO14: Úzkost	12	2	8	5,8
QO23: Nedostatek dovedností	29	3	9	5,3	QS37: Špatná dostupnost	12	1	8	5,8
QI59: Nedostatečné množství vzdělávacích programů	29	2	10	5,3	QO9: Přesvědčení o vlastních dostatečných dovednostech	12	2	9	5,6
QO19: Nezvládnutí požadavků VŠ	29	1	9	5,3	QO8: Spokojenost s titulem Bc.	12	2	10	5,3
QO22: Nedostatek znalostí	29	2	10	5,3	QI50: Nedostatek praxe	12	3	9	5,3

QO14: Úzkost	29	0	10	5,1	QO20: Pocit nedostatečného vzdělání	12	4	7	5,3
QO9: Přesvědčení o vlastních dostatečných dovednostech	29	2	8	5,1	QS28: Vzdálenost, dojíždění	12	2	9	5,3
QI50: Nedostatek praxe	29	3	9	5,1	QI51: Nedostatek navazujících programů na UTB	12	2	9	5,2
QI58: Neatraktivní předměty v dalším studiu	29	3	9	5,1	QI59: Nedostatečné množství vzdělávacích programů	12	1	7	5,1
QO17: Postrádání smyslu vzdělávání	29	1	9	5,0	QS42: Mnoho jiných koníčků	12	1	7	5,0
QO20: Pocit nedostatečného vzdělání	29	1	9	5,0	QO21: Osobní problémy	12	3	7	4,9
QI53: Nedostatek vzdělávacích možností	29	1	10	4,9	QO11: Nezájem o osobní rozvoj v rámci formálního vzdělávání	12	3	9	4,8
QO5: Nedostatek schopností	29	1	9	4,8	QS35: Nemožnost se samostatně rozhodnout	12	2	10	4,8
QI51: Nedostatek navazujících programů na UTB	29	1	9	4,7	QS38: Nedostatek financí	12	1	10	4,7
QI60: Nedostatek informací	29	1	9	4,7	QI58: Neatraktivní předměty v dalším studiu	12	1	8	4,6
QS42: Mnoho jiných koníčků	29	0	8	4,6	QO22: Nedostatek znalostí	12	2	7	4,5
QS37: Špatná dostupnost	29	1	10	4,5	QO23: Nedostatek dovedností	12	3	7	4,4
QO3: Nedostatek sebevědomí	29	0	10	4,5	QO3: Nedostatek sebevědomí	12	0	9	4,3
QO6: Strach z nedostatečného uplatnění	29	0	10	4,5	QS32: Nespokojenost se studentským životem	12	1	7	4,3
QS32: Nespokojenost se studentským životem	29	0	10	4,4	QI46: Nespokojenost s vyučovacími předměty	12	1	9	4,3
QS28: Vzdálenost, dojíždění	29	0	10	4,4	QI53: Nedostatek vzdělávacích možností	12	0	7	4,3
QO16: Emocionální bariéry	29	1	8	4,3	QO5: Nedostatek schopností	12	0	8	4,3
QS33: Touha po cestování	29	0	9	4,3	QO12: Špatné školní výsledky	12	2	6	4,3
QS36: Nespokojenost se studovaným oborem	29	1	10	4,3	QS36: Nespokojenost se studovaným oborem	12	1	8	4,2
QO12: Špatné školní výsledky	29	0	9	4,2	QO16: Emocionální bariéry	12	1	6	4,2
QI45: Špatný přístup pedagogů	29	1	10	4,2	QO17: Postrádání smyslu vzdělávání	12	1	5	4,1
QS40: Péče o rodinu	29	0	10	4,2	QS39: Manželství	12	1	9	4,0
QI46: Nespokojenost s vyučovacími předměty	29	1	9	4,2	QI60: Nedostatek informací	12	0	7	4,0
QI52: Špatná komunikace mezi vyučujícími a studenty	29	1	7	4,1	QS40: Péče o rodinu	12	1	9	3,8

QI57: Nizká kvalita předmětů	29	0	8	4,1	QI45: Špatný přístup pedagogů	12	1	10	3,8
QS35: Nemožnost se samostatně rozhodnout	29	0	8	4,1	QI55: Špatné vztahy se spolužáky	12	2	7	3,8
QI47: Nespokojenost se studiem na UTB	29	1	7	3,9	QI52: Špatná komunikace mezi vyučujícími a studenty	12	1	8	3,8
QS39: Manželství	29	0	10	3,8	QI57: Nizká kvalita předmětů	12	1	7	3,7
QI55: Špatné vztahy se spolužáky	29	1	9	3,8	QI47: Nespokojenost se studiem na UTB	12	1	9	3,5
QS34: Nedostatečná sociální opora	29	0	10	3,8	QI56: Nedostatečné schopnosti pedagogů	12	1	6	2,6
QS30: Založení rodiny	29	0	10	3,7	QS34: Nedostatečná sociální opora	12	0	5	2,6
QI56: Nedostatečné schopnosti pedagogů	29	0	9	3,7	QS30: Založení rodiny	12	0	9	2,5
QI54: Špatné vztahy s pedagogy	29	0	6	3,5	QI54: Špatné vztahy s pedagogy	12	1	6	2,5
QS25: Rodinné problémy	29	0	10	3,3	QS25: Rodinné problémy	12	0	9	1,7
QS26: Zdravotní problémy	29	0	10	2,7	QS26: Zdravotní problémy	12	0	8	1,5

Příloha VI: Výsledky hodnocení – socioekonomické postavení rodiny

	PRŮMĚRNÉ				NADPRŮMĚRNÉ				
	N	Min	Max	Ø		N	Min	Max	Ø
QO1: Nedostatek motivace vnitřní (potřeba seberealizace, poznávací)	37	0	10	7,7	QO1: Nedostatek motivace vnitřní (potřeba seberealizace, poznávací)	4	8	10	9,3
QO13: Stres	37	4	10	7,5	QO2: Nedostatek motivace vnější (peníze, sociální kontakt, moc)	4	6	9	8,3
QO4: Strach z neúspěchu	37	0	10	7,1	QO4: Strach z neúspěchu	4	3	10	8,0
QO18: Obavy ze selhání	37	3	10	6,6	QO18: Obavy ze selhání	4	7	9	8,0
QS38: Nedostatek financí	37	1	10	6,4	QO13: Stres	4	4	10	7,8
QO15: Nedostatek vůle	37	2	10	6,3	QS27: Nemožnost sladění studia a práce	4	6	10	7,3
QS41: Pracovní vyčerpání	37	2	10	6,3	QS37: Špatná dostupnost	4	6	8	7,3
QS44: Nedostatek času na osobní život	37	3	9	6,3	QS29: Nedostatek volného času	4	6	8	7,0
QO7: Nemožnost osamostatnění se	37	0	10	6,2	QS33: Touha po cestování	4	5	9	7,0
QO24: Strach ze závislosti na rodině	37	1	10	6,2	QS35: Nemožnost se samostatně rozhodnout	4	4	10	7,0
QO2: Nedostatek motivace vnější (peníze, sociální kontakt, moc)	37	1	10	6,2	QS28: Vzdálenost, dojíždění	4	5	9	6,8
QS27: Nemožnost sladění studia a práce	37	0	10	6,0	QS43: Nedostatek času na vzdělávání	4	5	10	6,8
QS31: Studijní náročnost	37	3	8	6,0	QI51: Nedostatek navazujících programů na UTB	4	5	8	6,8

QI48: Nespokojenost s rozvrhovým plánem	37	1	10	5,8	QS31: Studijní náročnost	4	5	7	6,5
QI49: Vysoké nároky (zápočet, zkouška)	37	2	10	5,8	QS44: Nedostatek času na osobní život	4	6	8	6,5
QS43: Nedostatek času na vzdělávání	37	3	8	5,6	QI49: Vysoké nároky (zápočet, zkouška)	4	5	7	6,5
QO8: Spokojenost s titulem Bc.	37	0	10	5,5	QO24: Strach ze závislosti na rodině	4	5	8	6,0
QO10: Přesvědčení o vlastních dostatečných znalostech	37	2	10	5,5	QO15: Nedostatek vůle	4	3	8	5,8
QS29: Nedostatek volného času	37	0	8	5,5	QO20: Pocit nedostatečného vzdělání	4	4	7	5,8
QO19: Nezvládání požadavků VŠ	37	1	9	5,5	QS41: Pracovní vytíženost	4	5	8	5,8
QO9: Přesvědčení o vlastních dostatečných dovednostech	37	2	9	5,4	QS42: Mnoho jiných koníčků	4	4	7	5,8
QO14: Úzkost	37	0	10	5,4	QI48: Nespokojenost s rozvrhovým plánem	4	5	7	5,8
QO21: Osobní problémy	37	2	9	5,4	QO6: Strach z nedostatečného uplatnění	4	2	9	5,5
QO11: Nezáměr o osobní rozvoj v rámci formálního vzdělávání	37	1	9	5,3	QO19: Nezvládání požadavků VŠ	4	3	8	5,5
QI59: Nedostatečné množství vzdělávacích programů	37	1	10	5,3	QO7: Nemožnost osamostatnění se	4	1	7	5,3
QO22: Nedostatek znalostí	37	2	10	5,2	QO10: Přesvědčení o vlastních dostatečných znalostech	4	4	6	5,3

QI50: Nedostatek praxe	37	3	9	5,2	QO11: Nezáměr o osobní rozvoj v rámci formálního vzdělávání	4	2	9	5,3
QO23: Nedostatek dovedností	37	3	9	5,2	QO21: Osobní problémy	4	4	6	5,3
QI58: Neatraktivní předměty v dalším studiu	37	1	9	5,0	QI53: Nedostatek vzdělávacích možností	4	3	6	5,0
QO20: Pocit nedostatečného vzdělání	37	1	9	5,0	QI59: Nedostatečné množství vzdělávacích programů	4	2	7	5,0
QO17: Postrádání smyslu vzdělávání	37	1	9	4,9	QO14: Úzkost	4	4	6	4,8
QO6: Strach z nedostatečného uplatnění	37	0	10	4,9	QI60: Nedostatek informací	4	4	6	4,8
QO5: Nedostatek schopností	37	1	9	4,9	QO8: Spokojenost s titulem Bc.	4	2	7	4,5
QI53: Nedostatek vzdělávacích možností	37	0	10	4,7	QI50: Nedostatek praxe	4	3	6	4,5
QS33: Touha po cestování	37	0	10	4,6	QO3: Nedostatek sebevědomí	4	2	9	4,3
QI51: Nedostatek navazujících programů na UTB	37	1	9	4,6	QS36: Nespokojenost se studovaným oborem	4	3	6	4,3
QS37: Špatná dostupnost	37	1	10	4,6	QS38: Nedostatek financí	4	1	8	4,3
QS42: Mnoho jiných koníčků	37	0	8	4,6	QI45: Špatný přístup pedagogů	4	1	7	4,3
QS32: Nespokojenost se studentským životem	37	1	10	4,6	QI58: Neatraktivní předměty v dalším studiu	4	3	6	4,3
QO3: Nedostatek sebevědomí	37	0	10	4,5	QO9: Přesvědčení o vlastních dostatečných dovednostech	4	2	6	4,0
QI60: Nedostatek informací	37	0	9	4,5	QO23: Nedostatek dovedností	4	3	6	4,0

QS28: Vzdálenost, dojíždění	37	0	10	4,4	QS39: Manželství	4	3	7	4,0
QO16: Emocionální bariéry	37	1	8	4,4	QI47: Nespokojenost se studiem na UTB	4	3	5	4,0
QO12: Špatné školní výsledky	37	0	9	4,4	QI52: Špatná komunikace mezi vyučujícími a studenty	4	3	5	4,0
QS36: Nespokojenost se studovaným oborem	37	1	10	4,3	QI46: Nespokojenost s vyučovacími předměty	4	1	6	3,8
QI46: Nespokojenost s vyučovacími předměty	37	1	9	4,3	QO16: Emocionální bariéry	4	1	5	3,5
QS40: Péče o rodinu	37	0	10	4,2	QO22: Nedostatek znalostí	4	2	5	3,5
QI45: Špatný přístup pedagogů	37	1	10	4,1	QS40: Péče o rodinu	4	1	5	3,5
QI57: Nízká kvalita předmětů	37	0	8	4,1	QI54: Špatné vztahy s pedagogy	4	2	6	3,5
QI52: Špatná komunikace mezi vyučujícími a studenty	37	1	8	4,0	QI55: Špatné vztahy se spolužáky	4	2	5	3,5
QS35: Nemožnost se samostatně rozhodnout	37	0	8	4,0	QI57: Nízká kvalita předmětů	4	1	7	3,5
QS39: Manželství	37	0	10	3,8	QO12: Špatné školní výsledky	4	0	5	3,0
QI55: Špatné vztahy se spolužáky	37	1	9	3,8	QO17: Postrádání smyslu vzdělávání	4	1	5	3,0
QI47: Nespokojenost se studiem na UTB	37	1	9	3,8	QS30: Založení rodiny	4	0	7	3,0
QS34: Nedostatečná sociální opora	37	0	10	3,5	QS32: Nespokojenost se studentským životem	4	0	5	3,0

Q156: Nedostatečné schopnosti pedagogů	37	0	9	3,4	QS34: Nedostatečná sociální opora	4	2	4	3,0
QS30: Založení rodiny	37	0	10	3,4	Q156: Nedostatečné schopnosti pedagogů	4	2	5	2,8
Q154: Špatné vztahy s pedagogy	37	0	6	3,2	QO5: Nedostatek schopností	4	0	6	2,5
QS25: Rodinné problémy	37	0	10	3,0	QS25: Rodinné problémy	4	0	3	1,3
QS26: Zdravotní problémy	37	0	10	2,5	QS26: Zdravotní problémy	4	0	4	1,0