

**Univerzita Palackého v Olomouci**

**Filozofická fakulta**

Katedra sociologie a andragogiky

**Bc. Ivana Horká**

**POSTOJE KE VZDĚLÁVÁNÍ A UČENÍ V PRŮBĚHU  
DOSPĚLOSTI**

ATTITUDES TO EDUCATION AND LEARNING IN ADULTHOOD

Diplomová práce

Vedoucí práce: PhDr. et Mgr. Naděžda Špatenková, Ph.D.

Olomouc 2016

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Postoje ke vzdělávání a učení v průběhu dospělosti“ zpracovala samostatně a použila jsem literaturu uvedenou v seznamu použitých pramenů a literatury, který je součástí této diplomové práce.

V Brně 17. března 2016

## Obsah

1	Vzdělání, vzdělávání a učení .....	6
1.1	Vymezení pojmů .....	6
1.2	Vzdělávání a učení v průběhu dospělosti .....	9
1.3	Celoživotní učení .....	12
1.4	Funkce celoživotního učení .....	16
1.5	Etapy celoživotního učení.....	20
2	Dospělost .....	25
2.1	Fáze dospělosti.....	26
2.2	Motivace ke vzdělávání a učení v dospělosti.....	30
2.3	Překážky a bariéry ve vzdělávání a učení .....	34
3	Postoje ke vzdělávání a učení v dospělosti.....	39
3.1	Funkce postojů.....	42
3.2	Změny postojů .....	45
3.3	Měření postojů .....	47
4	Srovnání postojů ke vzdělávání a učení.....	51
4.1	Aplikace škály RAACES v českém prostředí.....	51
4.2	Cíle, hypotézy metody a techniky výzkumu.....	54
4.3	Harmonogram práce, příprava škály RAACES před analýzou .....	57
4.4	Charakteristika výzkumného vzorku .....	58
4.5	Analýza šetření, vyhodnocení hypotéz .....	60
	Diskuse.....	76
	Závěr .....	80
	Literatura a další zdroje: .....	82
	Seznam obrázků, grafů a tabulek: .....	85
	Seznam příloh: .....	85

## Úvod

*„Negramotnými v 21. století nebudou ti, kdo neumějí číst a psát, nýbrž ti, kdo se nebudou umět učit, odučit a přeučit.“*

**Alvin Toffler**

Vzdělávání a učení je nástrojem rozvoje osobnosti jedince. Proces osvojování znalostí, dovedností, vědomostí a postojů, které získáváme po celý život, probíhá prostřednictvím získávání nových zkušeností, učením a výsledkem těchto procesů je samotné vzdělávání a učení. Systém, který člověka rozvíjí v jeho poznávacích a praktických činnostech, kultivuje jeho vlastnosti a ovlivňuje jeho postoje. V průběhu svého života si tak utváří soubor kompetencí, které jako dospělý člověk může uplatnit při zvládnutí životních situací, ať v osobním, rodinném nebo profesním životě.

Hlavním cílem diplomové práce je **srovnat postoje ke vzdělávání a učení u tří věkových skupin dospělosti**. V dílčích cílech se práce pokusí zjistit jaké aspekty pozitivních a negativních postojů převládají v každé věkové skupině v průběhu fází dospělosti. Diplomová práce se zaměřuje na zjišťování rozdílů dle pohlaví, věku a vzdělání.

Problém vzdělávání a učení v průběhu dospělosti považuji za velmi důležitý, neboť se domnívám, že postoje dospělých ke vzdělávání a učení mají velký vliv na utváření celé společnosti. Naplnění cíle práce s ohledem k celé společnosti by však bylo velmi těžko uchopitelné a obsáhlé, proto jsem pro potřeby této diplomové práce přistoupila k zúžení okruhu dospělých ve třech věkových skupinách na své rodné město. Výzkumný vzorek byl stanoven náhodným výběrem z obyvatel města Brna a práce se zabývá jejich postoji ke vzdělávání ve třech fázích dospělosti.

První kapitola nejprve vymezuje klíčové pojmy své práce vzdělání, vzdělávání a vzdělávání dospělých. Blíže se zaměří na popis vzdělávání a učení v průběhu dospělosti s vymezením celoživotního vzdělávání a celoživotního učení a představí cíle, funkce a etapy vzdělávání a učení dospělých.

Druhá kapitola se pokusí definovat pojem dospělost a shrnout teoretické poznatky o vývoji dospělých v průběhu jednotlivých etap dospělosti, zjištěné studiem dostupné literatury. Zaměří se na charakteristiku motivace ke vzdělávání a učení a identifikaci překážek a bariér, které mohou dospělým ve vzdělávání bránit.

Třetí kapitola popisuje postoje dospělých s vymezením jejich funkcí a změn. Představuje nástroje, které umožňují postoje, měřit.

V empirické části diplomové práce jsou zpracovány, výsledky kvalitativního výzkumného šetření, které mělo za cíl srovnat postoje dospělých u tří věkových skupin dospělosti ve městě Brně. Zkoumá negativní a pozitivní postoje dospělých ke vzdělávání a analyzuje rozdíly dle pohlaví, věku a vzdělání ve třech etapách dospělosti.

Ke zjištění potřebných výsledků budu vycházet z poznatků získaných studiem dostupné odborné literatury, týkající se vzdělávání dospělých. Bude použita technika dotazníkového šetření, k jehož vyhodnocení bude využita škála RAACES.

V závěru práce provedu komparaci výsledků výzkumu vzdělávání a učení ve třech fázích dospělosti.

# 1 Vzdělání, vzdělávání a učení

Každý člověk je jedinečný a disponuje určitým souhrnem znalostí a dovedností. K jejich získání dochází v průběhu celého života, na základě různých forem a typů vzdělání a vzdělávání, které jsou dále ovlivňovány různými situacemi a zkušenostmi, se kterými se v průběhu života setkává.

## 1.1 Vymezení pojmů

Definicí pojmu **vzdělání** se zabýval ve své práci Palán (2002, s. 12), který jej prezentoval ze dvou pohledů. V prvním uvádí, že vzdělání je: „Soustava vědeckých a technických vědomostí, intelektuálních a praktických vědomostí, utvořených morálních rysů a osobitých zájmů, která je majetkem osobnosti. Je výsledkem procesů, zaměřených na utváření osobnosti, výsledkem vzdělávání“ (Palán, 2002, s. 12). Ve druhém pohledu charakterizuje Palán (2002) vzdělání jako „úroveň, kterou účastník dosáhne při vzdělávání. Tato úroveň je považována za systém otevřený, který je vzděláváním neustále obnovován, obohacován, rozšiřován a prohlubován“ (Palán, 2002, s. 12).

Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 292) v pedagogickém slovníku upozorňují na časté mylné používání pojmů vzdělání a vzdělávání. Vzdělání definují jako: „Základní pojem pedagogické teorie a praxe, avšak stále diskutovaný a nedostatečně ujasněný. Navíc v české pedagogické terminologii se nesprávně zaměňují výrazy „vzdělání“ a „vzdělávání“ (Průcha et al., 2003, s. 292). Autoři také uvádí, že je možné provést dělení pojmu vzdělání podle jeho významu:

Z prvního hlediska jde o: „Osobnostní pojetí: vzdělání se chápe jako součást socializace jedince. Vzdělání je pak ta složka kognitivní vybavenosti osobnosti (osvojené vědomosti, dovednosti, postoje, hodnoty, normy), která se zformovala prostřednictvím vzdělávacích procesů. Takto interpretované vzdělání je možné zjišťovat (měřit)“ (Průcha et al., 2003, s. 292).

Druhé hledisko ukazuje: „Obsahové pojetí: vzdělání je zkonstruovaný systém informací a činností, které jsou plánovány v kurikulu různých škol a vyučovacích předmětů a realizovány ve výuce“ (Průcha et al., 2003, s. 292).

Třetí význam představuje: „Institucionální pojetí: vzdělání je společensky organizovaná činnost zabezpečovaná institucí školství, formálního vzdělávání, celoživotního učení /vzdělávání/“ (Průcha et al., 2003, s. 292).

Čtvrtý význam poukazuje na: „Socioekonomické pojetí: vzdělání je chápáno jako jedna z kategorií, které charakterizují populaci (skupiny obyvatelstva, společnost)“ (Průcha et al., 2003, s. 292).

Páté hledisko popisuje: „Procesuální pojetí: vzdělání, přesněji vzdělávání je proces, jímž se realizují stavy jedince a společnosti ve smyslu pojetí 1–4. – edukace, vzdělávací procesy, výuka“ (Průcha et al., 2003, s. 292).

Z hlediska sociologického definuje vzdělání také L. Tvrdý (2008), který uvádí, že vzdělávání společně s výchovou bývá chápáno jako součást socializace jedince a poukazuje na to, že vzdělání je velice výrazně spjato s pojmem výchova. Vzhledem k tomu, že výchova představuje záměrné ovlivňování socializačních procesů v souladu se společensky přijatými normami a hodnotami, probíhá formou učení se společenským rolím a tak vzdělávání pak jako vštěpování znalostí a dovedností nezbytných pro hraní těchto rolí ať už profesních, rodinných nebo občanských (Tvrdý, 2008, s. 7).

Shrneme-li si získané informace, docházíme k závěru, že vzdělání je výsledkem vzdělávání a učení, které probíhá v průběhu života člověka.

Pojem **vzdělávání** charakterizuje Plamínek (2014, s. 18) který ho popisuje jako: „Organizované učení, tedy záměrné osvojování něčeho nového, obvykle spojené s nějakými tematickými cíli nebo pravidly“ (Plamínek, 2014, s. 18).

Hroník (2007, s. 31) popisuje vzdělávání jako: „Jeden ze způsobů učení (se), organizovaný a institucionalizovaný způsob učení. Vzdělávací aktivity jsou ohraničené a mají svůj začátek a konec“ (Hroník, 2007). Poukazuje také na to, že vznikají situace, kdy se nevzděláváme, ale přitom se učíme. Z toho ovšem plyne, že se učíme i tomu, co pro nás nemusí být žádoucí. (Hroník, 2007, s. 31).

Jak je z výše uvedeného patrné, pojem vzdělávání má velmi úzkou souvislost s pojmem **učení**. Hroník (2007, s. 31) upozorňuje, že snadno dochází k prolínání a zaměňování pojmů vzdělávání a učení. Jejich rozdíl popsal následovně: „Učení (se) je proces změny, který zahrnuje nové vědění i nové konání. Učíme se nejen

organizovaně, ale i spontánně – aniž o tom třeba víme. Učení je pojem, který zahrnuje více než rozvoj a vzdělávání. Proto třeba mluvíme o učící se, nikoli o vzdělávající se organizaci, i když nemálo uživatelů si pod učící se organizací představuje větší koncentraci vzdělávání“ (Hroník, 2007, s. 31).

Průcha a Veteška (2012, s. 256) ovšem poukazují na skutečnost, že vzhledem k tomu, že různorodost situací, v nichž dochází k jakémukoliv učení, je nepřehledná, je i samotné definování učení obtížné. „Výklad pojmu učení se měnil s tím, jak se jej pokoušely objasňovat různé teorie učení. Dnes se uplatňují zejména pojetí vytvářená v kognitivní psychologii, podle nichž učení u jednotlivce spočívá hlavně ve vytváření znalostí, s jejichž využíváním člověk mění své formy chování, obsahy svých činností, vlastnosti své osobnosti i vztahy k jiným lidem“ (Průcha, Veteška, 2012, s. 255, 256).

Z pohledu dvou definic charakterizují Průcha, Walterová a Veteška (2003, s. 259) také pojem učení. V první je vymezeno, jako: „Stálé přijímání zkušeností, které jedinec vstřebává a získává v průběhu celého života, kdy vrozené je opakem naučeného. Je možné ho členit z mnoha pohledů, např. podle typů procesů, podle podílu vědomého záměru i podle vnější formy a postupů“ (Průcha et al., 2003, s. 259). Druhá definice představuje učení jako: „Psychický proces, který ve shodě tělesných a duševních předpokladů napomáhá k adaptaci člověka na okolní prostředí při rozvoji jeho osobnosti a zdokonalování, zvládnání a vytváření podmínek jeho společenské a individuální existence“ (Průcha et al., 2003, s. 259).

K autorům, kteří charakterizovali pojem učení, se řadí také Kulič (1992), když uvádí: „Jedná se o proces, v jehož průběhu a důsledku člověk mění svůj soubor poznatků o přírodním a lidském prostředí, mění své formy chování a způsoby činností, vlastnosti své osobnosti a obraz sebe sama i své vztahy k lidem kolem sebe a ve společnosti, ve které žije – a to směrem k jejich rozvoji a vyšší účinnosti. K těmto změnám dochází především na základě zkušeností, tj. výsledků předcházejících činností, které se transformují na systémy znalostí – na vědění“ (Kulič, 1992, s. 32).

Palán a Langer (2008, s. 43) k pojmu učení uvádí, že nejvíce je učení představováno jako: „Proces záměrného navozování činností vedoucí k získávání, rozšiřování a rozvíjení znalostí a dovedností učícího se jedince, které povedou ke změně



osobnosti jedince v oblasti postojů, dovedností, chování, znalostí a hodnot“ (Palán, Langer, s. 43).

Někteří autoři pro označení učení a vzdělávání používají pojem **edukace**. Průcha a Veteška (2012, s. 85) uvádí, že pojem edukace umožňuje pokrytí spojení všech druhů vzdělávání, výchovy i celoživotního vzdělávání/učení. „V obecném významu pojem edukace vyjadřuje veškeré situace, při nichž probíhají nějaké edukační procesy, tj. dochází k nějakému druhu učení (záměrného i nezáměrného). Edukací je tedy nejen učení a vyučování ve školní lavici, ale také rodinná výchova dětí, rekvalifikační kurzy pro dospělé, působení zdravotnické osvěty, samostudium cizího jazyka, výcvik záchrannářských psů apod.“ (Průcha, Veteška, 2012, s. 85).

Z uvedených odborných názorů vyplývá, že přesné definování pojmů vzdělávání a učení není jednoduché, neboť se prokazatelně ukazuje propojení a návaznost pojmů.

## **1.2 Vzdělávání a učení v průběhu dospělosti**

Vzdělávání a učení v průběhu dospělosti se podílí nejen na rozvoji jednotlivců, ale stejně tak i rozvoji celospolečenském. Charakteristickou vlastností vzdělávání a učení během celého života je neustálý vývoj, který vyžaduje stálé přizpůsobování se všem novým možnostem. Definicím a pojmům vzdělávání a učení dospělých se již věnovalo mnoho autorů.

Kolektiv autorů Průcha, Veteška a Walterová uvádí, že pro: „Vzdělávání dospělých angl. adult education, je český obvyklý ekvivalent výchova a vzdělávání dospělých“ (Průch et al., 2003, s. 300). Samotný pojem vzdělávání pak definují z širšího společenského hlediska ve dvou náhledech.

V prvním pohledu: „Termín pokrývá širokou oblast jednak edukačních procesů (učení dospělých osob a na ně zaměřené vyučování), jednak institucí, programů, způsobů řízení a podpůrných aktivit tvořící dohromady systém zabezpečující jiné než formální vzdělávání, které probíhají formou učení dospělých osob a jejich záměrným vyučováním, jednak v institucích formou programů, způsobů řízení a podpůrných

aktivit tvořících dohromady systém zabezpečující jiné než formální vzdělávání“ (Průcha et al., 2003, s. 300).

Z druhého pohledu se ukazuje, že: „Vzdělávání dospělých je dnes také principem vzdělávací politiky všech zemí vzhledem k jeho závažnosti pro pracovní trh, kulturní a vědecký rozvoj. Princip se prosazuje v rámci teorií o celoživotním učení/vzdělávání, o učící se společnosti aj. V ČR je vědecká teorie o vzdělávání dospělých rozvíjena v rámci andragogiky“ (Průcha et al., 2003, s. 300).

Vzdělávání v průběhu dospělosti popisují rovněž Průcha a Veteška (2012, s. 275) jako: „Vzdělávací proces, který zahrnuje veškeré vzdělávací aktivity realizované dospělými jedinci v rámci formálního a neformálního vzdělávání. V oblasti formálního vzdělávání jde o získávání určitého stupně vzdělání ve školském systému v rámci počátečního vzdělávání. Mnohem větší spektrum vzdělávacích příležitostí však existuje v rámci neformálního vzdělávání. V souvislosti s kurikulárními reformami, především s realizací konceptu celoživotního vzdělávání /učení“ (Průcha, Veteška, 2012, s. 275).

Vzdělávání dospělých charakterizuje také Palán (2002, s. 12) jako: „Obecný pojem pro vzdělávání dospělé populace, zahrnující veškeré aktivity, realizované jako řádné školské vzdělávání dospělých (získávání stupně vzdělání) nebo jako další vzdělávání“ (Palán, 2002, s. 13). Vzdělávání vystupuje jako vzdělávací proces nebo systém: „Vzdělávací proces je proces cílevědomého a systematického zprostředkování, osvojování a upevňování schopností, znalostí, dovedností, návyků, postojů i společenských forem jednání a chování osob, jež ukončily školní vzdělání a přípravu na povolání a vstoupily na trh práce. Vzdělávací systém je systém institucionálně organizovaných i individuálních (sebevzdělávacích) vzdělávacích aktivit, které nahrazují, doplňují, rozšiřují, inovují, mění nebo jinak obohacují počáteční vzdělání dospělých osob, které záměrně rozvíjí své znalosti a dovednosti, hodnotové postoje a zájmy. Pojem „vzdělávání dospělých“ nahradil do roku 1989 užívaný pojem „výchova a vzdělávání dospělých“ s tím, že „výchova“ je obsažena již v pojmu vzdělávání. Zavedením zjednodušeného pojmu se odlišuje nový obsah vzdělávání dospělých, zbavený ideologických deformací normalizačního procesu. Ze stejného důvodu byla „výchova a vzdělávání dospělých“ z jiného pohledu nahrazena pojmem andragogika“ (Palán 2002, s. 12).

**Andragogika**, jako věda zabývající se teorií a praxí vzdělávání a učení dospělých se plně etablovala jako vědní obor, který studuje všechny procesy a postupy spojené s učením a vzděláváním dospělých.

Propojuje výchovu, vzdělávání a učení dospělých v jeden celek, tedy edukaci v každém věku. Beneš (2014, s. 14) pojem andragogika představuje takto: „Andragogika je vědní a studijní obor zaměřený na veškeré aspekty vzdělávání a učení se dospělých. Existují rozdílné koncepce andragogiky. V našem pojetí je andragogika specifická součást věd o výchově, vzdělávání a vyučování“ (Beneš, 2014, s. 11).

Průcha a Veteška (2012) popisují vzdělávání z pohledu andragogického, kdy se zaměřují na dva hlavní významy tohoto pojmu. V prvním popisují, že: „V odborném významu je vzdělávání to, co se označuje termínem edukace, tedy proces řízeného učení a vyučování, k němuž dochází typicky v edukačním prostředí školy nebo v jiném edukačním prostředí (např. v rámci podnikového vzdělávání, zájmového vzdělávání dospělých aj). Jedna z forem vzdělávání je také sebevzdělávání“ (Průcha, Veteška, 2012, s. 274).

Ve druhém hledisku ukazují, že: „Z hlediska společnosti je vzdělávání jednou z nezbytných podmínek jejího přežití a vývoje. Bez kontinuálního vzdělávání zasahující každou generaci by se společnost nemohla udržet a zdokonalovat. Proto se v současné civilizaci přisuzuje vysoká důležitost celoživotnímu vzdělávání/učení“ (Průcha, Veteška, 2012, s. 274).

Z výše uvedených teorií jednoznačně vyplývá, že vzdělávání a učení dospělých obsahuje nejen vzdělávací proces samotný, ale i celý vzdělávací systém, který vede dospělé ve všech fázích dospělosti k rozšiřování jejich vědomostí, znalostí, dovedností, postojů i odbornosti.

### 1.3 Celoživotní učení

Vymezení definice celoživotního vzdělávání a přechodu k užívání pojmu celoživotní učení definuje dokument s názvem Strategie celoživotního učení (2007, s. 8), který nejen celoživotní učení deklaruje v dokumentech, ale také vymezuje, co celoživotní učení zahrnuje:

„Celoživotní učení představuje zásadní koncepční změnu pojetí vzdělávání, jeho organizačního principu, kdy všechny možnosti učení – ať v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému či mimo ně – jsou chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života. (MŠMT, 2007, s. 8).

Strategie celoživotního učení (2007, s. 8) deklaruje, že: „Celoživotní učení zahrnuje:

- Formální vzdělávání, které je realizováno ve vzdělávacích institucích, zpravidla ve školách. Jeho funkce, cíle, obsahy, organizační formy a způsoby hodnocení jsou vymezeny právními předpisy. Zahrnují získávání zpravidla na sebe navazujících stupňů vzdělání (základního vzdělání, středního vzdělání, středního vzdělání s výučním listem, středního vzdělání s maturitní zkouškou, vyššího odborného vzdělání v konzervatoři, vyššího odborného vzdělání, vysokoškolského vzdělání), jejichž absolvování je potvrzeno příslušným osvědčením (vysvědčením, diplomem apod.).
- Neformální vzdělávání, které je zaměřeno na získávání vědomostí, dovedností a kompetencí, které mohou respondentovi zlepšit jeho společenské i pracovní uplatnění. Neformální vzdělávání je poskytováno v zařízení zaměstnavatelů, v soukromých vzdělávacích institucích, v nestátních neziskových organizacích, ve školských zařízeních a v dalších organizacích. Patří sem např. organizované volnočasové aktivity pro děti, mládež a dospělé, kurzy cizích jazyků, počítačové kurzy, ale i krátkodobá školení a přednášky. Nutnou podmínkou pro realizaci tohoto druhu vzdělávání je účast odborného lektora, učitele či proškoleného vedoucího. Nevede k získání stupně vzdělání.

- Informální učení, které je chápáno jako proces získávání vědomostí, osvojování si dovedností a kompetencí z každodenních zkušeností a činností v práci, v rodině, ve volném čase. Zahrnuje také sebevzdělávání, kdy učící nemá možnost ověřit si nabyté znalosti (např. televizní jazykové kurzy). Na rozdíl od formálního a neformálního vzdělávání je neorganizované, zpravidla nesystematické a institucionálně nekoordinované“ (MŠMT, 2007, s. 8).

Rozdělení členění vzdělávání na formální, neformální a informální učení připomíná, že někteří autoři začali užívat pojmu edukace. Průcha a Veteška (2012, s. 85) vysvětlují, že: „V pedagogickém a andragogickém významu pokrývá pojem edukace všechny druhy formálního a neformálního vzdělávání včetně vzdělávání dospělých“ (Průcha, Veteška, 2012, s. 85).

Palán a Langer (2008, s. 101) rozvíjí myšlenku pojetí celoživotního učení ve smyslu, že: „Formalizovaný vzdělávací systém, jak jej známe dnes, vytváří pro pojetí celoživotního vzdělávání nezbytné základy, tvoří však jen jednu jeho část“ (Palán, Langer, 2008, s. 101). Autoři popisují, že je důležité, aby celoživotní učení dokázalo člověku poskytnout možnost vzdělávat se v různých stádiích jeho rozvoje až do úrovně jeho možností v souladu s jeho zájmy, úkoly a potřebami: „Celoživotní učení chápe veškeré učení jako neporušenou kontinuitu „od kolébky do hrobu“ (Palán, Langer, 2008, s. 101).

Za zásadní považuje Šerák (2009, s. 15), přechod od užívání pojmů celoživotního vzdělávání k celoživotnímu učení, vycházející ze zprávy Mezinárodní komise pro vzdělávání UNESCO z roku 1996, která zdůrazňuje především: „Proces individuálního učení jako vlastní aktivitu jedince. Vychází z předpokladu, že znalosti a dovednosti nelze reálně předat, ale pouze zprostředkovat. Učení je podle tohoto založeno na čtyřech pilířích:

- učit se vědět
- učit se konat
- učit se spolužít
- učit se být“ (Šerák, 2009, s. 15).

S uvedeným tématem souvisí také prezentace celoživotního učení, která popisuje, že pod pojmem celoživotní učení chápeme důležitou změnu, která přichází v pojetí celého vzdělávání. Dochází k tomu, že všechny možnosti učení, které probíhají na různých místech, ať už v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému nebo mimo vzdělávací systém. Celoživotní učení vytváří jeden propojený celek. Toto spojení přitom dovoluje libovolné a časté přestupy mezi vzděláváním a zaměstnáním a tím umožňuje všem zúčastněným dosáhnout stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoliv během života. (Palán, 2002, s. 192).

Palán a Langer (2008, 41) popisují možný průběh vzdělávání dospělých, které se také může uskutečňovat v rámci celoživotního učení takto:

- „řádné školské vzdělávání dospělých: příležitost pro dospělé získat v náhradním cyklu takový druh a stupeň vzdělání, kterého se běžně nabývá v mládí, v průběhu tzv. počátečního vzdělávání (viz dále); řádné školské vzdělávání dospělých je nazýváno jako „druhá vzdělávací cesta“, event. „druhá šance“ a realizuje se zpravidla formou:
- distančního vzdělávání (dříve nazývaného jako „dálkové“): probíhá bez přímé účasti na výuce, tedy zprostředkovaně pomocí médií, nejčastěji internetu výukových CD/DVD) či
- kombinovaného vzdělávání (kombinuje prvky prezenční výuky, např. přednášky, semináře či konzultace s vyučujícím s prvky distanční výuky, např. internetovou aplikací).
- další vzdělávání: vzdělávací proces zaměřený na poskytování vzdělávání po absolvování určitého školského vzdělávacího stupně (počáteční vzdělávání); další vzdělávání dále členíme na:
  - (další) profesní vzdělávání
  - občanské vzdělávání a
  - zájmové vzdělávání“ (Palán, Langer, 2008, s. 41).

Celoživotní učení a vzdělávání dospělých lze také charakterizovat v širších teoretických konceptech, jak uvádí Rabušicová a Rabušic (2008, s. 34), když zdůrazňují, že teorie těchto konceptů jsou ovlivňovány úmysly lidí, kteří mají určité hodnoty a postoje: „Představují celoživotní učení a vzdělávání v širších teoretických konceptech:

Koncept společnosti vědění vyjadřuje klíčové principy fungování společnosti a zároveň směr dalšího vývoje současného typu společnosti.

- Cílové koncepty:
  - koncept celoživotního učení
  - koncept celoživotní zaměstnanosti
  - koncept aktivního občanství.

Tyto tři koncepty mohou být vzhledem k prvnímu chápány jako cíle, k nimž se směřuje v konceptu fungování a směru vývoje společnosti. Všechny tři vznikají na úrovni sociální politiky státu. Koncept celoživotního učení lze vidět jako nadřazený, protože směřuje jak k celoživotní zaměstnatelnosti, tak k aktivnímu občanství. Důležité je, že tyto cílové koncepty představují kontinuální proces a nikoli dosažený nebo snadno dosažitelný stav a že všechny v sobě zahrnují osobní rozvoj člověka.

- Prostředky k dosažení cílových konceptů:
  - vzdělávání dospělých
  - rozvoj lidských zdrojů
  - komunitní vzdělávání.

Uvedené prostředky mají společné to, že k dosažení cílových konceptů využívají principů pedagogické práce (někdo rozvíjí, někdo vzdělává), která ale současně a snad především pracuje s motivací, zájmem, aktivitou, samostatností a zodpovědností účastníků“ (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 34).

K tématu konceptů se vyjadřují Murphy a Novák (2005) když popisují, že celoživotní učení je řazeno jako první princip ze tří základních principů komunitního vzdělávání. Komunitní vzdělávání je jedinečný nástroj k rozvoji komunity – společenství, který usiluje nejen o vzdělávání členů v komunitě, ale také se snaží o rozvoj lidských zdrojů tak, aby vedly ke zlepšení kvality života v komunitě. Probíhá formou poskytování formálních i neformálních učebních příležitostí a vzdělávání potřebných pro členy komunity. Druhý princip komunitního vzdělávání je postaven na aktivním zapojení členů komunity, které vyžaduje uskutečňování filozofie vzdělávání založené na podpoře smyslu pro občanskou zodpovědnost,

spolupráci při vedení aktivit a zapojení všech skupin populace. Třetím principem je účinné využívání lidských, fyzických i finančních možností, které má daná komunita k dispozici. Komunitní vzdělávání může probíhat na školách, v městských knihovnách, v komunitních centrech, v mateřských školách, v domovech důchodců i v jiných organizacích, které mají v dlouhodobých cílech stanovenou pomoc při rozvoji místních komunit. V rámci komunitního vzdělávání se uskutečňují různé vzdělávací, rekreační, zdravotní, sociální nebo rekvalifikační programy pro všechny občany všech věkových skupin. (Murphy, Novák, 2005, s. 10).

Shrnutí v oblasti komunitního vzdělávání přináší Smékalová (2012, s. 12), když popisuje, že: „Komunitní vzdělávání de facto zahrnuje specifický *komunitní rozměr*, který nevyklučuje žádnou věkovou skupinu populace (tj. má andragogické aspekty), může probíhat v kterékoliv fázi biografického času jedince ve sdíleném sociálně historickém prostoru, opírá se o dobrovolnou spolupráci různých zdrojů místní komunity, snaží se poukázat na aktuální sociální realitu (tj. reflexe sociálních problémů, potřeb, zájmů atd.) a zahájit intervenci prostřednictvím nástrojů edukace. Komunitní vzdělávání by mělo umožnit optimálním způsobem: (a) *oslovit* lidi sdílející lokální komunitu (geografické hledisko); (b) *apelovat* na dotčenou skupinu obyvatelstva, tj na sociální skupinu propojenou zájmem o problematiku (sociální hledisko); (c) *intervenovat* do artikulované problematiky prostřednictvím koncepce komunitně orientovaných programů (tj. hledisko sociokulturní intervenční strategie) s cílem napomoci vyřešit vzniklou situaci (tj. kultivovat kvalitu života) prostřednictvím afiliace aktérů komunity a její kooperace“ (Smékalová, 2012, s. 12).

#### 1.4 Funkce celoživotního učení

Funkce vzdělávání vedou k určení toho, co od vzdělávání očekáváme. Členění vzdělávání a učení dospělých dle funkcí zaměření představují Palán a Langer (2008, s. 102), kteří popisují: „Funkce vzdělávání:

- rozvoj osobnosti: nejen na úrovni individuální, ale též na úrovni společnosti
- posílení soudržnosti společnosti: vzdělávání jako významná integrující síla – působí na zvyšování propustnosti společnosti, pomáhá vyrovnávat životní příležitosti, omezuje sociální exkluzi znevýhodněných skupin apod.



- podpora demokracie a občanské společnosti: prostřednictvím kriticky a nezávisle myslících občanů s vědomím vlastní důstojnosti a s respektem k právům a svobodám ostatních
- výchova k partnerství a spolupráci v evropské i globalizující společnosti: respektování odlišností mezi lidmi při vědomí jedinečných hodnot vlastní osobnosti
- zvyšování zaměstnanosti: zvyšování schopnosti nalézt zaměstnání a trvale se uplatňovat na trhu práce – nejen doma, ale též v zahraničí; tato funkce souvisí především s otázkou tzv. klíčových kompetencí
- zvyšování konkurenceschopnosti ekonomiky a prosperity společnosti“ (Palán, Langer, s. 102).

Funkce vzdělávání dospělých se dají charakterizovat jako soulad potřeb a zájmů jedince se zájmy společnosti, uvádí Průcha a Veteška (2012, s. 107), a dodávají, že označení funkce vzdělávání dospělých vychází z hlavního smyslu a principu: „Mezi základní funkce vzdělávání dospělých patří funkce humanizační, integrační a kvalifikační. Všechny tři funkce odrážejí klíčové požadavky na humanizaci a socializaci jedince, včetně jeho nezbytné schopnosti uplatnit se na trhu práce. Někteří autoři uvádějí celou řadu dílčích funkcí, například: komunikační, informační, aktualizací, adaptační, estetickou, zájmovou a sociální“ (Průcha, Veteška, 2012, s. 107).

Tématu funkcí se mimo jiných autorů věnuje také Beneš (2014, s. 38), který ukazuje příklad celospolečenských funkcí, které vyjadřují určitá očekávání a jsou odlišné od sociologického pojetí funkcí vzdělávání: „Jsou to tyto funkce:

- Kompenzační funkce. Všeobecné a odborné vzdělávání dospělých je chápáno jako nástroj pro zapojení nižších vrstev do procesu, který slouží k sociální změně. V dnešní době umožňuje kompenzační funkce především získávání vyššího a vysokoškolského vzdělání.
- Vzdělávání dospělých jako součást revolučních změn. Vzdělávání je zde pojato jako součást politického boje proti útlaku a vykořisťování. Vzdělávání je politická „zbraň“.

- Vzdělávání jako strategie proti politické radikalizaci. V tomto případě se zdůrazňuje apolitičnost vzdělávání, které má imunizovat myšlenky a ideologie ohrožující státní zájmy.
- Vzdělávání dospělých ve službách totality. V popředí stojí vytvoření jednotné ideologie, podřízení se jednotlivce nějakému celku a vyšším „ideálům“ a alespoň formálně propagované rovnostářství.
- Funkce sociálně-integrativní, která umožňuje rozvoj osobnosti jako součást společnosti a určitých komunit.
- Funkce demokratizační, která zvýrazňuje význam vzdělávání dospělých k rozvoji kvalit občana.
- Funkce emancipační, jež působí při rozvoji jiných forem společenského soužití a při zvyšování účasti ve společenském životě, rozvoji a utváření totožnosti jednotlivců vzhledem k osobitému rozlišení života
- Funkce kvalifikační spojená s odborným vzděláváním, sociální mobilitou, rovností šancí, konkurenční schopností jednotlivců, organizací a států atd.“ (Beneš, 2014, s. 39).

Při vymezení funkce učení Hroník (2007, s. 30) uvádí, že: „Učení zabezpečuje interakci mezi člověkem a jeho permanentně se proměňujícím prostředím. Učení je změna, která má dvě různé kvality – přizpůsobení se a přizpůsobení sobě. Přizpůsobení se je spíše reaktivní, přizpůsobení sobě prezentuje zejména vytváření příležitostí a odráží proaktivní přístup. Učení se je úsilí o dosažení změny, jež má nastolit novou rovnováhu, která je však nemožná nebo trvale neudržitelná. Přesto není možné se změny vzdát. Nelze se neučit. Kdo se neučí, není. Jde spíš o to, jestli se učíme dostatečně rychle. Člověk nebo firma, která zaostává v učení se, upadá. U obou základních funkcí učení potřebujeme přesáhnout rámec uvažování „buď-anebo“. Při koncipování rozvojových programů potřebujeme brát v úvahu obě funkce“ (Hroník, 2007, s. 30).

Mnoho vědních disciplín se charakterizuje funkce vzdělávání z různých pohledů, neboť se od nich očekává podpora rozvoje společnosti. Funkcím vzdělávání se věnují nejvíce sociologie a ekonomické vědy. Beneš (2014, s. 63) tvrdí, že: „Funkce lze definovat jako cíle, úlohy a výkony pro jiný sociální systém nebo celou společnost. Funkční je to, co vede k adaptaci, tedy přizpůsobení se na daný systém, dysfunkční

je to, co tomuto přizpůsobení zamezuje. Sociologická literatura většinou odkazuje na tři až čtyři funkce. Obecně je uznáváno, že manifestní funkcí vzdělávání je zprostředkované vědění v nejširším slova smyslu (znalostí, dovedností, kvalifikací, kompetencí) a přidělení sociálního statutu. Sociální kontrola se považuje za latentní funkci vzdělávacího systému“ (Beneš, 2014, s. 63).

S rostoucím věkem dospělých a přibývajících změnami v jejich životě se ukazuje, že funkce vzdělávání seniorů prochází také určitými změnami. Tyto funkce mají za cíl především podporovat aktivní životní program ve stáří a snahu přizpůsobovat se potřebám seniorů. Palán a Langer (2008, s. 65) představují, že jsou to: „Funkce vzdělávání:

- všeobecně vzdělávací – zaměřené na získávání poznatků, informací a dovedností
- kulturně-umělecké – věnující se kultivaci osobnosti prostřednictvím umění a kultury
- poradenské – sociálně psychologické – věnují se zaměření na uchování přiměřené kvality života v oblasti sociálních vztahů a pozitivního psychického rozvoje
- zdravotní – usilují o aktivity, které směřují k udržení relativního zdraví a předcházení možných důsledků věku a oddalování omezení, která vyplývají ze stárnutí
- právní a jiné poradenství“ (Palán, Langer, 2008, s. 65).

Také Špatenková a Smékalová (2015, s. 38) se zaměřují na vymezení funkce edukace seniorů a uvádí možné členění různých autorů. Autorky uvádí, že: „Podle specifického zaměření edukace je možné funkce edukace kategorizovat následovně:

- Preventivní funkce – vzdělávací aktivity, které jsou prováděny v určitém předstihu a pozitivně ovlivňují průběh stárnutí a kvalitu života ve stáří.
- Anticipační funkce – pozitivní připravenost na změny ve stylu života, hlavně při odchodu do důchodu.
- Rehabilitační funkce – znovuoobnovování a udržování fyzických a duševních sil, zachování praktické soběstačnosti.
- Posilovací (stimulační, kultivační) funkce – rozvoj a kultivace zájmů, potřeb a schopností.

- Kompenzační funkce – vzdělávací aktivity kompenzující úbytek sociálních kontaktů.
- Aktivizační funkce – začlenění do současné společnosti.
- Komunikační funkce – komunikace s okolím, a tak i s celou společností.
- Relaxační funkce – plnohodnotné kultivované trávení volného času vedoucí k vnitřní harmonii člověka.
- Funkce mezigeneračního porozumění – prohloubení porozumění mezi generacemi a prevence řešení mezigeneračního napětí“ (Špatenková, Smékalová, 2015, s. 37).

## 1.5 Etapy celoživotního učení

Celoživotní učení přináší obrovskou možnost rozvoje jedince po všech stránkách kdykoliv během celého života a neustálá možnost zvyšování kvalifikace a kompetencí nám dává ohromné možnosti k naplnění plnohodnotného života. Celoživotní učení probíhá ve dvou základních etapách, které vymezuje dokument Strategie celoživotního učení (2007, s. 7) pod názvem počáteční vzdělávání a další vzdělávání:

**„Počáteční vzdělávání** zahrnuje:

- základní vzdělávání (primární a nižší sekundární stupeň), které má všeobecný charakter a kryje se zpravidla s dobou plnění povinné školní docházky;
- střední vzdělávání (vyšší sekundární stupeň), které má všeobecný nebo odborný charakter, je ukončeno maturitní zkouškou, výučním listem nebo závěrečnou zkouškou. Součástí středního vzdělání je v České republice i tzv. nástavbové studium pro absolventy středního vzdělání s výučním listem ukončené maturitní zkouškou;
- terciální vzdělávání, zahrnuje široký sektor vzdělávací nabídky, následující zpravidla po vykonání maturitní zkoušky. Poskytuje specializované vzdělávání odborné nebo umělecké. Náleží k němu vysokoškolské vzdělání uskutečňované vysokými školami, vyšší odborné vzdělávání uskutečňované vyššími odbornými školami a částečně i vyšší odborné vzdělávání v konzervatořích.

**Další vzdělávání** probíhá po dosažení určitého stupně vzdělání, resp. po prvním vstupu vzdělávacího na trh práce. Další vzdělávání může být zaměřeno na různorodé spektrum vědomostí, dovedností a kompetencí důležitých pro uplatnění v pracovním, občanském i osobním životě“ (MŠMT, 2007, s. 7).

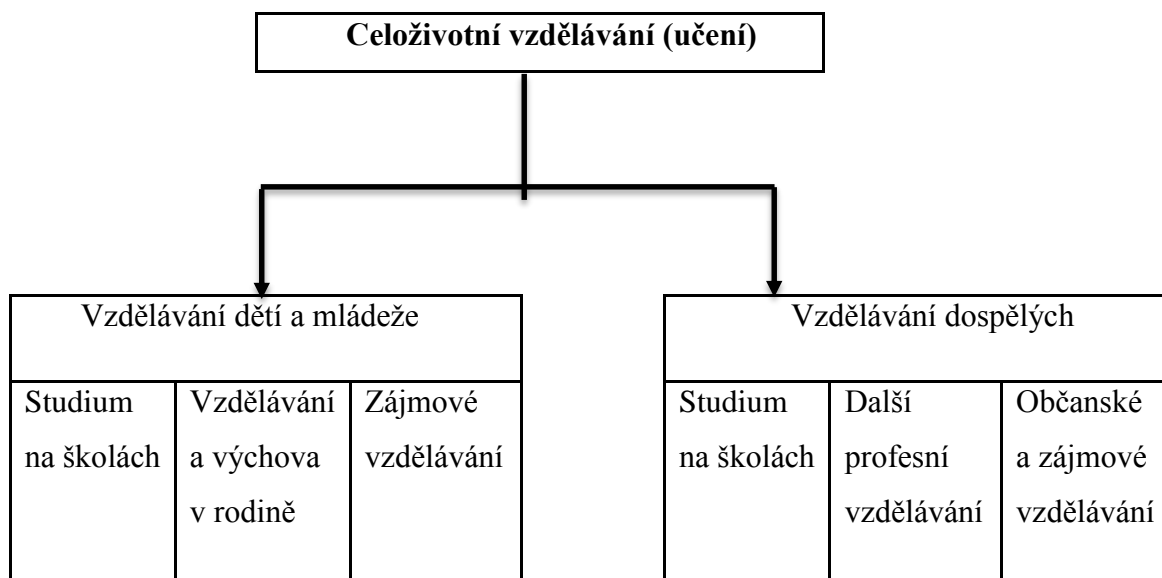
Další vzdělávání poskytuje možnosti pro všechny ke zlepšení dosaženého vzdělání, ale projevují lidé o vzdělávání zájem? Odpověď nabízí Simonová a Hamplová (2016), když popisují, že: „To, zda se lidé účastní dalšího vzdělávání, souvisí se třemi strukturálními charakteristikami. Zaprvé, další vzdělávání musí mít nějaký přínos, a to především z hlediska návratnosti na pracovním trhu. Zadruhé, vzdělanostní struktura společnosti není plně strukturovaná a určitá část populace nedosáhla dostatečného vzdělání. Účast na dalším vzdělávání tak úzce souvisí se vzdělanostní strukturou populace. Zatřetí, musejí být k dispozici instituce dalšího vzdělávání, kterých mohou dospělí využít ke změně či zvýšení své kvalifikace“ (Simonová, Hamplová, 2016, s. 4).

K tématu členění etap celoživotního učení je ovšem dobré ukázat také členění, které popisuje Palán (2002, s. 22), když uvádí, že chápeme celoživotní učení jako zásadní změnu pro celé pojetí samotného vzdělávání, kdy existuje možnost probíhajícího učení dle nabídky kdekoli a kdykoli s umožněním stálých přechodů mezi vybranými cíli: „Popisuje celoživotní učení jako:

- náhradní školní vzdělávání – příležitost pro dospělé získat v náhradním cyklu takový druh a stupeň vzdělání, které se běžně nabývá v mládí, v průběhu počátečního vzdělávání. Proto se také toto vzdělávání, především v zahraniční literatuře, nazývá „druhou vzdělávací cestou“, event. „vzděláváním druhé šance“;
- další vzdělávání – dále členíme na:
  - další profesní vzdělávání – zahrnuje kvalifikační vzdělávání, periodická školení a rekvalifikační vzdělávání. Rovněž je součástí profesního vzdělávání.
  - občanské vzdělávání – zahrnuje vzdělávání ve veřejných otázkách (státních, regionálních, místních), orientované na uspokojování společenských potřeb a zájmů občanů, na zdokonalování života jejich společenství a na vytváření skupinové integrity.

- zájmové vzdělávání (také socio-kulturní vzdělávání) – dotváří osobnost a její hodnotovou orientaci a umožňuje seberealizaci ve volném čase“ (Palán, 2002, s. 22).

Přehledné členění etap celoživotního vzdělávání (učení) je ilustrováno v následujícím diagramu:



**Obr. 1:** Celoživotní vzdělávání (učení)

**Zdroj:** Mužík (2004, s. 22)

Vzdělávání dospělých se stále více zaměřuje na pokračování tohoto vzdělávání v etapě edukace seniorů. Autorky Špatenková a Smékalová (2015, s. 89) se zamýšlí nad otázkou, jestli je skutečná možnost rozvíjet v České republice vzdělávání seniorů. Z uvedených informací vyplývá, že se nabízí mnoho možností edukace seniorů i v oblasti profesního vzdělávání seniorů. Dále autorky uvádí, že vzdělávání jedinců v seniorském věku je realizováno v různých formách. Jak uvádí Špatenková a Smékalová (2015, s. 89), senioři se mohou zúčastňovat různých vzdělávacích aktivit, ale tyto aktivity nejsou vždy cíleně určeny pouze pro tuto generaci, což může přinést řadu překážek: „Mezi základní instituce vzdělávání pro seniory patří:

- univerzity třetího věku
- akademie třetího věku
- univerzity volného času
- kluby seniorů“ (Špatenková, Smékalová, 2015, s. 89).

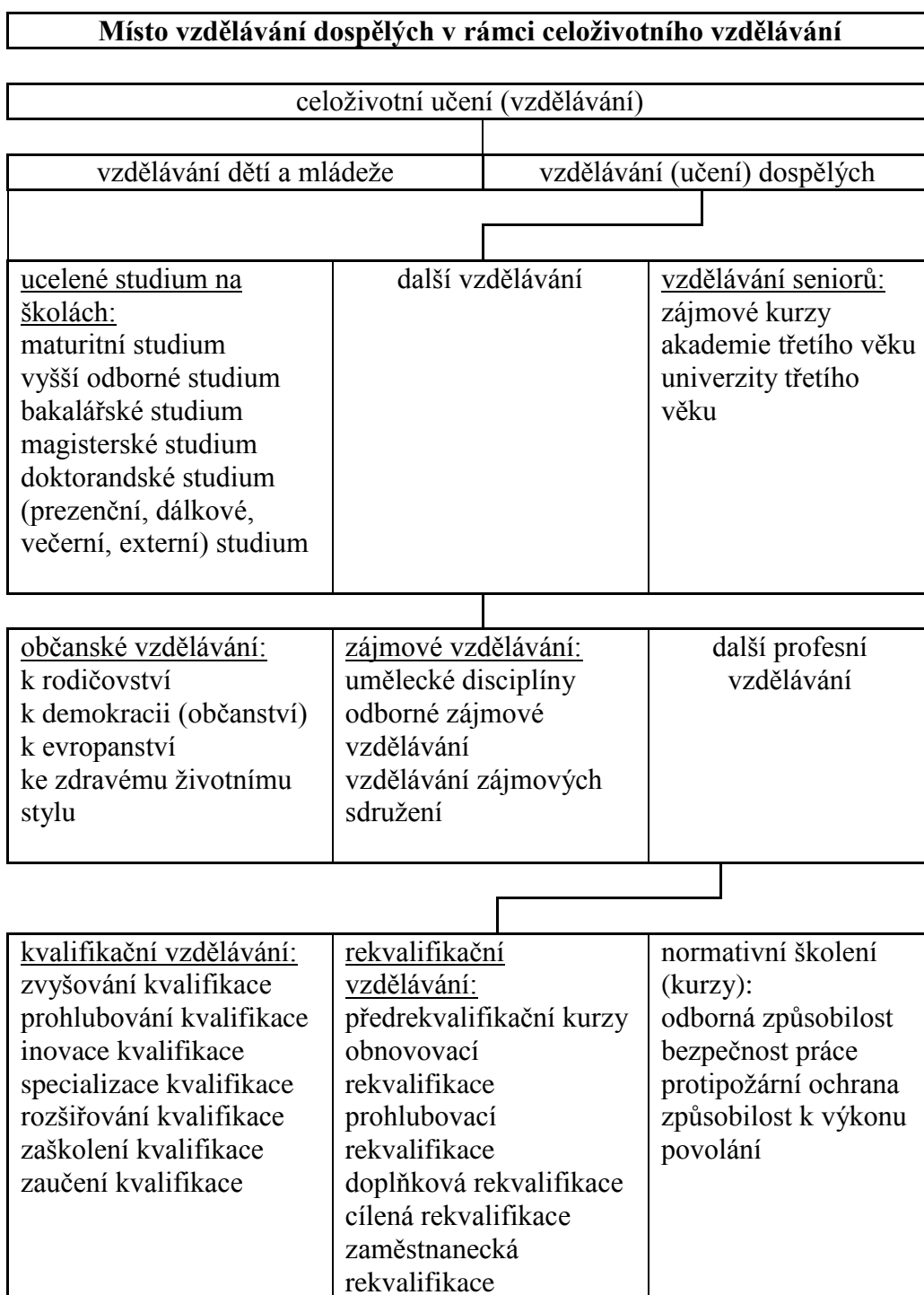
Čím se vzdělávání seniorů poskytované v těchto institucích odlišuje, popisují Špatenková a Smékalová (2015, s. 89-99): „Uvádí, že:

- Univerzity třetího věku – poskytují seniorům nejnáročnější vzdělávání na vysokoškolské úrovni. Postupně se vzdělávání seniorů stalo více méně standardní službou klasických univerzit a vysokých škol pro společnost. Příkladem dobré praxe je Univerzita třetího věku při UP Olomouc.
- Akademie třetího věku – vzdělávací instituce, které je možné pokládat za středně náročnou formu studia seniorů. Bývají organizovány pod záštitou různých organizací (například kulturní domy, střední školy, knihovny apod.).
- Univerzity volného času – představují formu systematického zájmového mezigeneračního vzdělávání. Aby se skutečně jednalo o „univerzity“, měly by být zřizovány, organizovány nebo garantovány nějakou konkrétní vysokou školou.
- Experimentální univerzity pro prarodiče a vnoučata – představují specifickou formu mezigeneračního vzdělávání.
- Virtuální univerzita třetího věku – přítomnost „živého“ lektora sice na průběžných setkáváních absentuje, ale to nijak neoslabuje hlavní poslání, jímž je zpřístupnění vzdělávacích aktivit na nejvyšší, univerzitní úrovni v regionech.
- Kluby seniorů – představují obvykle institucionalizovaná kulturně – výchovná zařízení, která umožňují setkávání lidí podobného věku i zájmů, a tím přispívají k plnohodnotnému trávení volného času. Edukační aktivity mají zpravidla zájmový charakter – jedná se o přednášky, besedy, poznávací zájezdy, návštěvy divadel, koncertů, výstav, relaxační cvičení apod.

Na edukaci seniorů se podílejí i další instituce, konkrétně například:

- soukromé vzdělávací agentury
- knihovny
- kulturní domy a střediska
- domy dětí a mládeže (organizují například počítačové kurzy pro seniory)“ (Špatenková, Smékalová, 2015, s. 89 -99).

Bočková (2002, s. 18) velice přehledně v tabulce shrnuje etapy celoživotního učení a místa, kde probíhá, proto ji uvádím na závěr této kapitoly.



**Obr. 2:** Místo vzdělávání dospělých v rámci celoživotního vzdělávání

**Zdroj:** Bočková (2002, s. 18)



## 2 Dospělost

Při snaze o charakteristiku dospělosti se ukazuje, že autoři se neshodují na jednoznačném názoru, kdy po období dospívání nastupuje dospělost. Vývoj jedinců probíhá rozdílně po všech stránkách u každého lidského jedince. Na základě toho uvádí Wágnerová (2008, s. 9), že: „Počátek dospělosti není v naší společnosti jednoznačně vymezen nějakým specifickým mezníkem či rituálem, který by tuto změnu potvrzoval. Jediným, alespoň přibližně takto definovaným faktorem je dosažení právní dospělosti, zletilosti. Ta však není společností akceptována jako zásadní signál pro změnu statutu mladého člověka“ (Wágnerová, 2008, s. 9).

Situaci vývoje vystihuje Langmeier a Krejčová (2006, s. 166), kteří popisují, že vývoj po stránce psychické probíhá u lidí nejčastěji ve třech etapách: „V první etapě – během dětství a dospívání – dochází k rychlým, zákonitým a uspořádaným změnám, jež vedou ke stále vyšší úrovni psychické organizace a kulminují v dosažení zralosti. Ve druhé etapě zůstávají psychické funkce přibližně na stejné úrovni – nerozvíjí se dále, ale zatím ani příliš neklesají. Ve třetí etapě převažují změny, které vedou k pozvolnému poklesu funkcí, k dezorganizaci a k celkové deterioraci končící smrtí“ (Langmeier, Krejčová, 2006, s. 166).

Průcha a Veteška (2012, s. 79) poukazují na to, že formální dosažení dospělosti vzniká dovršením věku osmnácti let, na základě práva a je dáno zákonem. Z pohledu hlediska psychologického a biologického se jedná o období vrcholu zrání jedince. Autoři poukazují na skutečnost, že: „Psychická dospělost se projevuje schopností člověka samostatně myslet a jednat. Jedinec disponuje celkovou myšlenkovou a pracovní stabilitou, umí si plánovat vlastní život, je vytrvalý a odpovědný“ (Průcha, Veteška, 2012, s. 79).

Z andragogického hlediska patří dospělost mezi tři hlavní pojmy a lze ji charakterizovat z různých východisek, uvádí Palán (2002, s. 8). Zároveň dodává, že se setkáváme s výklady, které nejsou jednoznačné. Sám tvrdí, že: „Dospělý je ten, kdo je vyspělý a „zralý“ sociálně, citově, biologicky, sociologicky a mentálně a absolvoval minimálně základní vzdělání“ (Palán, 2002, s. 8).

Dosažením věku určujícím dospělost dochází k vytváření obecného předpokladu, že dospělý jedinec je zralý. Je skutečně zralý již na počátku dospělosti? Posuzování zralosti s ohledem na věk není jednoduché, protože náhled na zralost může být velmi osobní s ohledem na to, že jasná kritéria daná nejsou. Říčan (2004, s. 230): „Charakterizuje dospělého následovně:

- Dospělý vykonává produktivní práci, jejíž smysl chápe a která ho činí ekonomicky soběstačným, případně se soustavně připravuje na své pracovní uplatnění. Podává dobrý a stabilní pracovní výkon.
- Spolupracuje bez zbytečných konfliktů. Přijímá i poskytuje radu a pomoc, podřizuje se vedení a sám vede méně zkušené.
- Samostatně hospodaří, udržuje si v pořádku věci a záležitosti.
- V pracovních i jiných situacích se chová a jedná vyspěle. Záležitosti řeší samostatně. Je zdravě asertivní.
- Má realistické plány do budoucnosti v souladu s hlubšími zájmy a sklony.
- Bydlí samostatně, resp. má alespoň jasně ohraničený prostor ve společném bytě.
- Má blízké přátele, ale dokáže být sám.
- Dokáže mít uspokojivý dlouhodobý partnerský vztah.
- Cílevědomě rozšiřuje svou orientaci v prostředí, v němž žije a pracuje.
- Aktivně se zajímá a pečuje o blaho rodiny, přátel i širšího lidského společenství“ (Říčan, 2004, s. 230).

Nad pojmem dospělost se zamýšlí i Palán (2002, s. 19), který období dospělosti popisuje: „Dospělost znamená schopnost jednat na základě osvojených společenských norem, schopnost seberealizace i rozhodování v životně důležitých situacích, schopnost předvídat důsledky vlastního jednání a cítit se za ně odpovědný – všechny tyto regulační mechanismy osobnosti se formují a rozvíjejí v činnosti, zejména ve společenské a pracovní činnosti“ (Palán, 2002, s. 19).

## **2.1 Fáze dospělosti**

Názory na členění fází dospělosti se u autorů různí. Pro potřeby diplomové práce bylo zvoleno členění Langmeiera a Krejčířové (2006, s. 167), kteří uvádí, že rozdělení dospělého věku do určitých etap je do jisté míry libovolné, protože nejsou určené zásadní milníky jako v období dětství a dospívání. Přesto jsou velké rozdíly v oblasti

myšlení, cítění i v sociálním chování mladého a starého dospělého. I když se etapy životního vývoje dospělého člověka překrývají a nastupují u jednotlivců různě, autoři podotýkají, že členění dospělého věku do etap je potřebné, právě proto, že nastupují u jednotlivých lidí rozdílně. Autoři uvádí: „Čtyřstupňové dělení věku dospělosti:

1. **Časná dospělost** (zhruba od 20 do 25 – 30 let) je přechodným obdobím mezi adolescencí a plnou dospělostí. Dospělost tu vymezujeme s přihlédnutím ke třem kritériím: k věku, k převzetí určitých vývojových úkolů a k dosažení určitého stupně osobní zralosti.
2. **Střední dospělost** (asi do 45 let) je obdobím plné výkonnosti a relativní stability.
3. **Pozdní dospělost** je dobou do začátku stáří (tj. asi do 60 – 65 let).
4. **Stáří** (jež lze dále dělit na časně a vysoké)“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 167).

Rozdílné členění můžeme spatřit u Wágnerové (2007, s. 9), která vidí první stupeň dělení věku dospělosti jako období s označením **mladá dospělost** (20 – 40 let). Charakterizuje toto období v oblasti změn v socializačním rozvoji, protože dochází k osamostatnění jedince, který přestává být závislý na své původní rodině a s rodiči přichází vyvážený vztah. V období mladé dospělosti jako nejvýznamnější uvádí Wágnerová: „Symetrické vztahy s vrstevníky. Mnohé z nich přetrvávají ještě z doby adolescence, ale mladý dospělý je otevřený novým kontaktům. Dospělý člověk je schopen zvládnout párové soužití, které je spojeno s nutností akceptovat i potřeby svého partnera a harmonizovat je s vlastními. Zralost vztahů k lidem se projeví i v profesní oblasti. Sociální osamostatnění je podmíněné ekonomickou nezávislostí“ (Wágnerová, 2007, s. 10-11)

Hlavní charakteristiky pro **časnou dospělost** (20 – 30 let) popisuje Langmeier a Krejčířová takto: „Upevnění identity dospělého, identifikace s rolí dospělého, produktivní orientace, upřesnění osobních cílů. Nezávislost na rodičích, hledání partnera, zakládání vlastní rodiny. Předběžná volba povolání a postupné získávání odpovědnosti v profesi“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 168).

Wágnerová (2007, s. 18) popisuje proměny v období **mladé dospělosti** v oblasti kognitivních funkcí, kdy ustupuje radikální názor před hledáním řešení a variant.

Na počátku tohoto období mají ještě mladí dospělí tendenci podléhat iluzi, že vždy je správné řešení a stále mají sklon k abstraktnímu uvažování. Wágnerová prezentuje, že: „Rozvoj myšlení ovlivňuje především zkušenost, dochází k další diverzifikaci přístupu k problémům. V rozlišování rozumových schopností je na vyšší úrovni fluidní inteligence, tj. kognitivní schopnosti, které umožňují zpracovávání nových informací a manipulací s abstraktními pojmy nad krystalickou inteligencí, která zahrnuje znalosti a zkušenosti s různými způsoby interpretace a řešení problémů. Je otevřený ke změně, sebekritičtější. V této době se významně rozvíjí praktická inteligence, která se projevuje úspěšností při zvládnání úkolů každodenního života. Jde o uplatňování poznávacích schopností konkrétního života. Fáze profesního startu je spojena s tzv. šokem z reality, který je výsledkem rozporu mezi představami nezkušeného pracovníka a skutečností. První zaměstnání slouží jako korekce představ, uspokojující potřebu orientace, teprve pak dochází k definitivní volbě. Profesní start vysokoškoláků je pozitivně ovlivněn dosaženou úrovní vzdělání a věkem“ (Wágnerová, 2007, s. 22-54).

Při charakteristice druhého stupně životní vývojové etapy dospělých: **střední dospělost** (30 – 45 let) Langmeier a Krejčířová (2006, s. 168) připouští, že dochází k upevnění vlastní identity. V tomto období dochází k vrcholu produktivity a vytyčení životních cílů, nastupuje plná odpovědnost k rodině a dětem. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 168).

Wágnerová (2007, s. 178) druhou etapu nazývá stejně jako Langmeier a Krejčířová – **střední dospělost**, ale s věkovým rozlišením odlišným (40 – 50 let). K základní charakteristice toto období uvádí, že dospělý stojí na vrcholu zralosti i odpovědnosti a zároveň je v období protikladů a dochází i ke krizi středního věku. Toto období přináší zájem o sebe samé, bilancování a představy o budoucnosti. Fluidní i krystalická inteligence stagnuje. Wágnerová (2007, s. 192) poukazuje na to, že: „Čtyřicátník je střízlivější i v postoji a hodnocení a hodnocení vlastních kompetencí. Sebehodnocení vlastní inteligence, resp. komplexu všech kognitivních funkcí, je stabilizované a už se jen těžko mění. Praktická inteligence se v průběhu dospělosti výrazně zdokonaluje a ve středním věku dosahuje vrcholu. Profesní kompetence se stabilizují a leckdy se ještě rozvíjí. Čtyřicátníci bývají produktivní, dosahují svého vrcholu v profesním postavení. Střední věk může být obdobím zvýšené koncentrace na profesi a dosahování vysokých výkonů. Nadměrně zvýšené pracovní nasazení, které

není spojeno s odpovídajícím uspokojením a relaxací, může vést až k syndromu vyhoření. Střední věk je zároveň uvědoměním limitů a případného přehodnocení osobního významu profesní kariéry se všemi důsledky. Křivka rozvoje profesních kompetencí i s nimi spojeného postavení dosahuje vrcholu, důležitou součástí těchto kompetencí je adaptabilita, flexibilita a schopnost se učit“ (Wágnerová, 2007, s.178-200).

Etapa **pozdní dospělosti** (46–65let) je dle Langmeiera a Krejčířové (2006, s. 168) charakteristická novou integrací osobnosti. Dochází k přípravě na odchod dětí z domova a novou situaci v manželském vztahu. Přichází vypětí z budoucího odchodu ze zaměstnání a postupné omezení profesionální činnosti. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 168).

Třetí etapa z pohledu Wágnerové (2007, s. 229) ukazuje opět změnu označení jako období **starší dospělosti** (50–60 let), kdy autorka označuje věk 50 let jako mezník života s následným nástupem stárnutí. K charakteristickým znakům tohoto období autorka uvádí, že: „Uvědomění snížené výkonnosti a nižší odolnost ke kumulaci různých nároků či dokonce i k běžným stresům připomíná, že je nutné změnit postoj k vlastnímu životu. V profesní roli se projeví potřeba předávat zkušenosti další generaci. Součástí stárnoucích lidí je schopnost začlenit se do širšího příběhu vlastní rodiny či celého společenství, k němuž náleží. Stárnutí mění postoj ke světu. Zvědavost a otevřenost k nové zkušenosti postupně klesá. Mění se postoj k jiným lidem. Projevuje se změnou jejich hodnocení, důrazem a preferencí jiných psychických vlastností. Stárnoucí člověk má jiná kritéria než mladí lidé a jsou pro něj důležitější jiné projevy chování. Mění postoj k sobě samému i k vlastnímu jednání. Identitu stárnoucího člověka naplňují jiné složky nebo se mění jejich význam. Praktická inteligence je ještě na vrcholu, určitým rizikem je ulpívání na zafixovaných stereotypech. Profesní schopnosti jsou také výsledkem učení. Zafixovaly se v rámci dlouholeté zkušenosti s řešením těchto problémů a určitou pracovní aktivitou. Souhrn kognitivních kompetencí se může transformovat na kvalitativně vyšší úroveň, označovanou jako moudrost. Vrozená intelektová kapacita, nazývaná fluidní inteligence, je zranitelnější. Schopnosti fluidní inteligence se v nejlepším případě udržují na stejné úrovni, ale většinou již dochází k postupnému lineárnímu, i když zatím nepatrnému poklesu. Krystalická inteligence, tj. schopnost uchovávat a používat naučené způsoby určitých

situací, je závislá na úrovni vzdělání a celkovém komplexu všech získaných znalostí a zkušeností. Je trvalejší, v pozdní dospělosti se ještě zpravidla nemění a může se dokonce rozvíjet“ (Wágnerová, 2007, s. 229-248).

## 2.2 Motivace ke vzdělávání a učení v dospělosti

Motivaci můžeme v souladu s Průchou, Walterovou a Marešem (2003, s. 127) vymezit takto: „Souhrn vnitřních a vnějších faktorů, které: 1. vzbuzují, aktivují, dodávají energii lidskému jednání a prožívání; 2. zaměřují toto jednání a prožívání určitým směrem; 3. řídí jeho průběh, způsob dosahování výsledků; 4. ovlivňují též způsob reagování jedince na jeho jednání a prožívání, jeho vztahy k ostatním lidem a ke světu“ (Průcha et al., 2003, s. 127).

Tématem motivace se zabývá obecná psychologie, tvrdí Říčan (2010, s. 96) a představuje definici motivace jako: „Souhrnné označení pro motivy a jejich působení. Definovat je proto třeba motiv. Motiv je faktor, který uvádí do pohybu. Může jít o pohyb ve fyzikálním prostoru nebo – v přeneseném smyslu – o pohyb psychický, pohyb myšlenek, představ, přání, rozhodnutí atd; obecně lze říci, že motiv je faktor uvádějící do pohybu jakoukoliv činnost či proces. Motiv je tedy cokoli, co vede k aktivitě“ (Říčan, 2010, s. 96).

Motivace bývá také definována jako zdroj, který má vliv na naše jednání, které potom na jeho základě může vysvětlit naše jednání, tvrdí v šesté kapitole Rabušicová a Rabušic společně se Šedovou (2008, s. 97) a dodávají, když citují, že: „Ve vztahu ke vzdělávání dospělých ji Deshler (1996) chápe jako obecný stav připravenosti k učení. Howard (1989) považuje za základ motivace prospěch (benefit), který jedinec očekává jako odměnu za to, že se bude vzdělávat. Takto očekávaná odměna dodává energii jeho jednání. Směr tomuto jednání potom dodává to, jakou hodnotu připisuje jedinec různým cílům. Abychom byli schopni vysvětlit motivaci dospělých ke vzdělávání, je důležité vědět, jaký profit ve vztahu k němu očekávají a zároveň, jakou mu připisují hodnotu“ (Rabušicová, Rabušic, Šed'ová, 2008, s. 97).

Rabušic, Rabušicová a Šed'ová (2008, s. 98) dále popisují členění motivace na vnitřní a vnější. Vnitřní motivace vychází z rozhodnutí každého jedince k vykonávání jakékoliv činnosti. Rozhodnutí vychází z vlastních potřeb a zájmů člověka, dá se tedy

předpokládat, že se jedná při vnitřní motivaci o nejspolehlivější faktor. V případě, že se člověk sám od sebe rozhodne rozšiřovat své vzdělání a najde v příslušné aktivitě zalíbení, je mu příjemná. Vede jedince k tomu, že se chce zdokonalovat, rozvíjet a cítit toto rozhodnutí jako vnitřní potřebu, stává se prostředkem seberealizace. Oproti tomu vnější motivace, vychází z působení z vnějšího okolí a nemusí působit natolik spolehlivě. V oblasti vzdělávání to znamená soubor vnějších tlaků, které posunují jedince do vzdělávání bez jeho vlastní chuti, ale pod nutnou potřebou okolí, např. v zaměstnání pro udržení dosažené pozice. (Rabušicová, Rabušic, Šed'ová, 2008, s. 98).

K problematice motivace ve vzdělávání dospělých také Beneš (2014, s. 104) tvrdí, že je rozhodujícím faktorem úspěšnosti vzdělávání síla a motivace účastníků, tedy pohnutec k jeho jednání a prožívání. Shrnutí vnější a vnitřní faktory, které aktivují, řídí a motivují jedince ke vzdělávání, jsou důležitou podmínkou pro vzdělavatele dospělých k jeho úspěchu. Je možné vycházet z předpokladu, že přístup ke vzdělávání a k učení je v dnešní době umožněn každému jedinci. Skutečnost je ale jiná. Autor upozorňuje, že většina populace se systematicky neučí a nevzdělává, i když nutnost celoživotního vzdělávání většina ho uznává: „Účast na dalším vzdělávání ovlivňuje mnoho faktorů:

- společenské klima a společenský rámec ve vztahu k učení
- epochální témata a výzvy
- okolí a vztahy
- životní situace
- osobnostní charakteristika“ (Beneš, 2014, s. 104).

Na místo faktorů užívá Řičan (2010, s. 97) v motivaci pojem modelů. Je toho názoru, že: „Když mluvíme o motivaci, stavíme do značné míry – ať vědomě nebo nevědomě – na dvou základních představách, které můžeme chápat jako modely:

**Model nedostatku** (vakua): vychází z pocitu prázdnoty, která „touží“ po naplnění. Představa prázdnoty, která si vynucuje zaplnění, je nástrojem k pochopení psychologické skutečnosti.

**Model vybití** (přetlaku): zcela opačná představa o motivaci vyplývá ze zobecnění jiných případů. Jsou to případy, kdy k uspokojení a uklidnění dochází nikoli po nějakém zaplnění, nýbrž naopak tehdy, kdy organismus ze sebe něco vydá, něčeho se zbaví“ (Řičan, 2010, s. 97). Autor upozorňuje, že oba modely předpokládají, že po dostatku a odreagování nastane režim

klidu a vyrovnaní, který se tím následně přenáší na další procesy. (Říčan, 2010, s. 98).

Beneš (2014, s. 105) se přiklání k názoru, že z andragogického hlediska je třeba akceptovat motivy dospělých, které podporují jejich potřebu vzdělávání. K dané problematice uvádí, že motivy mohou být velmi různé. Od touhy po sociálním uznání a prestiži, přes zvědavost a radost z nového poznání, až k učení využitelnosti naučeného při řešení problémů. Beneš říká, že: „Většinou působí celý komplex motivů, který se vyvíjí a mění a který se nedá jednoznačně hierarchizovat“. Motivы nejsou jednou provždy dané. Motivы k učení se začínají vyvíjet již v rané socializaci a jsou výsledkem učení a zkušeností s učením. Právě zkušenosti s učením se ve škole mnohé potenciální účastníky vzdělávání dospělých odrazují“ (Beneš, 2014, s. 105).

Nad akceptací motivů dospělých ke vzdělávání se zamýšlí i Palán a Langer (2008, s. 66-67), když jmenují podmínky, které je nutné zabezpečit, aby byl průběh učení usnadněn a aby byly jeho výsledky efektivní. Upozorňují, že je třeba logické uspořádání obsahu, jak v lekcích, tak v jejich provázanosti v celém cyklu. Při vzdělávání a učení dospělých je potřeba častější opakování a shrnutí základních myšlenek, které zdůrazní jejich provázanost s učebními cíli. Nastavení vhodné motivace a zainteresování účastníků podpoří jejich přímé zapojování do vzdělávacího procesu, participaci a orientaci na činnost. Vzdělavatel se musí zaměřit i na odvolávání se na vlastní zkušenost jednotlivců a propojovat učební látky s jejich aktuálními potřebami. Učení dospělých musí provázet neustálá zpětná vazba formou diskusí, možností dotazů a probíhající skupinovou prací. V neposlední řadě k důležitým podmínkám pro kvalitní a efektivní učení patří podpora aktivity vzdělávaných a motivace k překonávání nedůvěry ve vlastní schopnost učit se: „Motivaci z hlediska potřeb dospělých v období pozdní dospělosti a seniorů je možné shrnout do tří okruhů:

- vzdělávací potřeby
- sociální potřeby (potřeby kontaktu)
- potřeba seberealizace“ (Palán, Langer, s. 67).

Beneš (2014, s. 106) zdůrazňuje, že: „Na základě rozsáhlých výzkumů, provedených v různých zemích světa a v rozdílných kulturních prostředích, se dá relativně přesně určit struktura (typologie) motivů účasti na dalším vzdělávání:

- sociální kontakt



- sociální podněty
- profesní důvody
- participace na politickém, hlavně komunálním životě
- vnější očekávání
- kognitivní zájmy“ (Beneš, 2014, s. 106).

Období pozdní dospělosti v sobě pokrývá životní etapu dospělých, pro kterou bývá používán i jiný pojem označení tohoto období, podotýká Špatenková a Smékalová (2015, s. 47), autorky popisují, že: „Stále častěji je používán pojem senior, avšak bez jakékoliv bližší definice, nebo se prosazuje označení populace 50+, 60+ apod.“ (Špatenková, Smékalová, 2015, s. 47).

Motivace seniorů ve vzdělávání je důležitá, neboť určuje, zda senior do vzdělávání vůbec nastoupí, vytrvá nebo vzdělávání ukončí. Autorky Špatenková a Smékalová (2015) upozorňují, že vnější motivace svým vlivem na seniory téměř nepůsobí, naopak zvyšuje se vliv motivace vnitřní, která vychází z osobního rozhodnutí. (Špatenková, Smékalová, s. 72).

Toto upozornění autorek se shoduje s vymezením vývojových změn, které byly uvedeny v charakteristice seniorů dle Wágnerové (2007, s. 248), kdy se dospělý v tomto období věnuje řešení vlastní osobní proměny, mění postoje k různým kompetencím, a k sobě. Motivace je důležitá, prezentuje Wágnerová (2014, s. 254), protože kapacita učení seniorů se ukazuje rozdílně: „U většiny starších lidí dochází ke změně postoje k učení. Mnozí 50letí, nepovažují nové vědomosti a kompetence za užitečné, resp. nezbytné, spokojí se s tím, co umí. To znamená, že jde o to, jak je člověk motivován, z jakého důvodu je ochoten, resp. přinucen, se něčemu novému naučit. Motiv učení může měnit postoj i očekávání a v závislosti na tom také jeho výsledek“ (Wágnerová, 2007, s. 255).

Jak uvádí Špatenková a Smékalová (2015), vzdělávání v seniorském období je dobrovolné a závisí na vlastním rozhodnutí jedinců. „Účastník si volí i obsahové zaměření vzdělávání“ (Špatenková a Smékalová 2015, s. 72). Vnitřní motivace k učení vzniká jako výsledek předchozího učení, senioři by tedy měli mít s učením a vzděláváním předchozí pozitivní zkušenost. Zdůrazňují zejména význam vnitřní motivace, vycházející z vlastních potřeb a podnětů: Ztotožňují se s názorem Petřkové

(Petřková, 2006) že „senioři představují velmi heterogenní skupinu lidí různého věku, různého společenského postavení, nezřídka i různého vzdělání, s různou úrovní psychických funkcí a procesů. Jediné co je spojuje, je účast na vzdělávací aktivitě i jejich motivace ke vzdělávání je různá“ (Špatenková a Smékalová 2015, s. 73). Dále autorky citují Milana Beneše (2008, s. 90), který uvádí, že: „motivem ke vzdělávání u této věkové kategorie je často:

- touha po sociálních kontaktech;
- snaha najít smysl života ve vědomí vlastní konečnosti;
- zvládání tělesných, psychických a sociálních změn;
- udržování vlastních sil“ (Špatenková a Smékalová 2015, s. 73).

Většina autorů se shoduje, že nejvýraznějším motivem pro vzdělávání seniorů je jejich pozitivní vztah k učení. Protože ve svém věku již nejsou ničím a nikým nuceni se vzdělávat, bez vlastního zájmu by se k pokračování ve studiu nerozhodli.

### **2.3 Překážky a bariéry ve vzdělávání a učení**

Vzdělávání a učení dospělých se projevuje určitými zvláštnostmi, a proto by základním projevem při vzdělávání dospělých měl být rovnocenný přístup mezi vzdělaným a vzdělavatelem, který je jedním z klíčů k úspěchu při učení. Jak již bylo řečeno, je důležité vzbudit při vzdělávání pozornost a vhodnou motivací podněcovat chuť po nových vědomostech, protože náročnost výuky, nedostatek času, únava a denní starosti dospělých mohou být demotivující a mohou vést k obavě z neúspěchu, a tím narušit samotný proces vzdělávání.

Průběžné vzdělávání v dospělosti má svoji problematiku; Palán (2002, s. 166) je toho názoru, že „Pokud se chci něčemu naučit, musím se umět učit, mít i schopnost se učit, musím mít možnost a musím chtít“ (Palán, 2002, 166).

Vzdělávání může napomáhat při realizaci osobnosti a být pro jedince koníčkem popisuje Palán (2002, s. 166), ale poukazuje na to, že problém ovšem přichází v případě, že se vzdělávání stává utrpením, které jedinec absolvuje pouze z důvodu dosažení nastavených životních cílů. Je zřejmé, že pokud je vzdělávání utrpením, stala se někde chyba. Jak jsme si již řekli, cílem vzdělávání a jeho posláním je naplňovat stanovené cíle jedince a vést k jeho obohacení. Usilujeme o proces, který by byl

efektivní. Je třeba zaměřit se na podmínky, které se vzájemně ovlivňují a které musí být zastoupeny při úspěšné realizaci záměru vzdělávání a učení: „Tři podmínky, které jsou navzájem spojené v trojúhelníku kompetentnosti – moci, chtít a umět“ (Palán, 2002, s. 167).

Trojúhelník kompetentnosti zachovává svoji funkci pouze v případě, že jsou zastoupeny všechny složky. V případě, že některá chybí, není možné dosáhnout úspěchu při realizaci jakékoli činnosti. Může se také stát, že všechny složky budou mít opačnou polohu a v takovém případě Palán (2002, s. 170) zastává názor, že se vyskytují bariéry, které naruší možnost dalšího vzdělávání dospělých, a ukazuje „kompetenční trojúhelník v negativním ve smyslu: „Nechce, nemůže, neumí:

#### Nechce

- Zkušenosti z dětství byly neúspěšné a osobně negativní.
- Získané odbornost, vědomosti a dovednosti ze vzdělávacího programu nejsou hmatatelně ani jinak respektovány a uznávány.
- Lidé žijící na hranici životního minima se občas vzdělávat nemohou, lidé s vysokými příjmy event. vysokým statutem nechtějí.
- Motivující není stav, kdy vzdělávací snaha nevede ke změně postavení.
- Nevzdělávají se nevzdělání.
- Problémové skupiny nemají zájem o vzdělávání.

#### Nemůže

- Hodnotový žebříček a vrozené dispozice v rodině představují určitý kapitál, ze kterého jedinec vychází.
- Nevzdělávají se ti, kteří si to nemohou dovolit z různých důvodů – finančních, z rodinných, nedostatku příležitostí, času nebo místní nedostupnosti.

#### Neumí

- Dospělému chybí motivující zkušenost se vzděláváním, nemá vzdělávací návyky, neumí se učit.
- Vztah k učení a umění se učit je nedocenenou hodnotou.
- Mnozí jedinci se neumí učit a následně vynakládají na učení až neúměrnou časovou i volní námahu bez očekávaného výsledku a tím vzniká i samotné učení neefektivní“ (Palán, 2002, s. 170-171).

Důležitost motivace pro vzdělávání již byla upřesněna a je velmi důležitá i při odhalování bariér vzdělávání dospělých, protože motivace u dospělých klesá v případě, že mají strach z neúspěchu. Rabušicová, Rabušic a Šed'ová (2008, s. 98) tvrdí, že: „Vnímání bariéry ve vzdělávání dospělých mohou být podle Crossové rozděleny do tří skupin:

- (a) situační bariéry – vyplývající z aktuální situace jedince v daném čase (např. nedostatek peněz, nedostatek času, špatná doprava do místa vzdělávání);
- (b) institucionální bariéry – např. nevyhovující rozvrh, nedostatek vhodných programů;
- (c) osobnostní bariéry – vztahující se k postojům a k sebevnímání jako učícího se – studenta, např. jsem příliš starý, abych se učil, jsem unavený školou, nevěřím si“ (Rabušicová, Rabušic, Šed'ová, 2008, s. 98.)

Jestli se budeme učit, chceme se učit, nebo jak se učíme, ovlivňuje několik faktorů, tvrdí Hroník (2007, s. 38): „Kromě motivace a postojů – zákonitosti učení, které nelze obejít. Ostatně teorie motivace vznikaly především na základě experimentů v oblasti učení. Samozřejmě, že existuje mnoho proměnných, které ovlivňují učení“ (Hroník, 2007, s. 38).

Hroník (2007) upozorňuje, že k těmto proměnným řadí řešení problému, v případě, že dospělý nemá jasný cíl, ani se nezkouší k němu dostat. K dalším patří výstupy z praxe, kdy se ukazuje jako obtížné oddělení cvičení a řešení problému a v neposlední řadě mohou bariéry k učení způsobit typy učícího se člověka. (Hroník, 2007, s. 39).

Je třeba podotknout, že vzdělávání a učení v průběhu celého života probíhá po většinu času souběžně s pracovním procesem. Je tedy přirozené, že navýšení pracovních povinností společně s prožíváním vzdělávacích procesů může u dospělých vyvolat pocity nespravedlnosti, nepochopení, bezmoci až hněvu. Reakcí organismu na probíhající zátěže bývá často únava, která má souvislost nejen se vzdělávacím procesem a zdravotním stavem jedinců, ale i s nevhodnou životosprávou a přibývajícím věkem.

Bariéry ve vzdělávání seniorů se projevují nejen na základě omezování procesů ve stáří, ale i v nutnosti zapojení velkého množství rozumové, myšlenkové a duševní energie, upozorňují Špatenková a Smékalová (2015, s. 80). Proto motivace společně s dalšími podněty mohou být u seniorů různé. Autorky tvrdí, že: „Efektivní edukace seniorů je tak komplikována řadou bariér, které mohou negativně ovlivňovat průběh

a výsledky vzdělávání. Tyto bariéry lze v souladu s Annou Petřkovou (2006) podle jejich povahy rozdělit na:

- Informační bariéry – tkví především v neschopnosti či nemožnosti seniorů vyhledat si relevantní informace o příležitostech ke studiu, stejně jako informace potřebné pro studium.
- Situační bariéry – vyplývají z aktuálního kontextu a životní situace jedince. Může se jednat o nedostatek finančních prostředků na výdaje spojené se vzděláváním, nedostatek času a vůbec překonávání osobních a rodinných, geografických či jiných překážek v účasti ve vzdělávání.
- Psychologické zábrany – k nim patří například motivace ke vzdělávání, která úzce souvisí s negativním postojem k němu. Takový postoj může být důsledkem negativních zkušeností z předchozího vzdělávání. Často se také obávají negativního přístupu ke své osobě ze strany zaměstnavatelů, organizátorů vzdělávacích akcí nebo ostatních účastníků.
- Andragogické příčiny – můžeme uvést kromě intervalu od posledního systematického vzdělávání, nedostatku předchozích vědomostí, charakteru učiva a osobnosti vzdělavatele i typ absolvované školy, kvalitu výuky i způsob hodnocení a zkoušení či nevhodné a nepřiměřené formy a obsahy vzdělávání, neadekvátní vzdělávací aktivity.
- Organizační povahy – ty jsou spojeny především s poskytovatelskou organizací, může se jednat například o samotnou nabídku vzdělávacích aktivit, tedy o její obsah a kvalitu, časový harmonogram, vhodný výběr místa apod.“ (Špatenková, Smékalová, 2015, s. 81).

S uvedeným tématem souvisí výsledky výzkumu uvedeného ve společné kapitole Rabušicové, Rabušice a Šedřové (2008, s. 110), kteří prozkoumali, že: „Většina českých dospělých se zatím dalšímu vzdělávání vyhýbá. Jako jednu z hlavních bariér, která jim nedovolila navštěvovat kurzy neformálního vzdělávání, deklarují respondenti nedostatek finančních zdrojů. Co ovšem sehrává roli zásadní bariéry, vystupuje dobře při analýzách souvislostí mezi vnímanými bariérami a reálnou účastí na vzdělávání. Těm, kteří se neúčastní, stojí v cestě především osobnostní faktory: domnívají se, že vzdělávání nemá smysl a mají obavy ze selhání“ (Rabušic, Rabušicová, 2008, s. 110).

Diplomová práce se také zaměřuje na zkoumání aspektů negativních postojů ke vzdělávání, proto bude jistě zajímavé porovnání těchto výsledků z České republiky s výsledky ve městě Brně.

### 3 Postoje ke vzdělávání a učení v dospělosti

Definovat postoje se již pokoušelo mnoho autorů. Z teorií autorů Fishbeina a Ajzena (1975) vychází například Hayesová (2013, s. 95), která je doslovně cituje: „naučené predispozice k celkově příznivé nebo nepříznivé reakci na daný objekt, osoby či událost“ (Hayesová, 2013, s. 95). Podstatou této definice, jak uvádí Hayesová (2013, s. 95) je zdůraznění tří rysů postojů, prvním rysem jsou postoje, které jsou získané, naučené. Druhým rysem se ukazuje, že postoje jsou soudržné, a třetím rysem jsou postoje, které se týkají příznivých nebo nepříznivých reakcí. Autorka je dále porovnává s definicí Krecha, Crutchfielda a Ballacheye, kterou předložili v roce 1962: „Postoje jsou stabilní systémy pozitivního nebo negativního hodnocení, emočních pocitů a technik jednání týkajících se sociálních cílů“ (Hayesová, 2013, s. 95). V této definici je jasně zdůrazněno, že postoje se týkají i činnosti a jednání jednotlivců. Další definice dle Hayesové upozorňují, že postoje připravují jednotlivce k činnosti a tím zajišťují různé chování dle daných situací. Uvádí například definici navrženou Osgoodem, Sucim a Tannenbaumem v roce 1957: „Postoje jsou predispozice k reakci, které se od jiných stavů připravenosti liší hodnotícím charakterem reakce, ke které predisponují“ (Hayesová, 2013, s. 95). Na základě této definice se dostáváme k uvědomění si i hodnotové složky postojů.

Při ukotvení definice postoje Nakonečný (2009, s. 240) také poukazuje na to, že existuje různé pojetí v jeho definování. Sám ale vyjadřuje: „Mít vůči něčemu postoj znamená zaujmout vůči nějakému objektu, jímž může být cokoli (věc, událost, idea, bytost a podobně), hodnotící stanovisko. V duchu tohoto pojetí jsme označili postoje jako „hodnotící vztahy“ (M. Nakonečný, 1970). Kognitivní procesy nám přinášejí poznatky, v emocích prožíváme jejich význam a v postojích, v nichž jsou kognitivní a emotivní aspekty psychicky integrovány, zaujímáme vůči objektům hodnotící vztahy – přiřazujeme jim určitou hodnotu, jeví se nám v určité míře žádoucí nebo nežádoucí, dobré nebo špatné, užitečné nebo neužitečné, morální nebo nemorální, důležité nebo zbytečné, krásné nebo ošklivé, pravdivé nebo nepravdivé“ (Nakonečný, 2009, s. 240).

„Utváření postoje probíhá ve spontánním učení i v řízených výchovných činnostech“ uvádí Řezáč (1998, s. 30), a dále popisuje, že: „Postoj je možné definovat jako tendenci ke konzistentnímu hodnocení a chování. K obecným vlastnostem postojů

patří, vedle výběrovosti, i tendence k přetrvávání postojů v chování a jednání člověka. Postoje mají vliv na všechny stránky psychických projevů, ukazují se v osobním provedení poznané skutečnosti, v prožitku i v jednání“ (Řezáč, 1998, s. 30).

K danému tématu definice postoje se vyjadřuje i Vízdal (2010, s. 51), který uvádí, že postoje jsou úzce spojeny se zálibami jedince a na jejich formování má významný vliv prostředí v rodině, následně prostředí školní, společenské a vliv sdělovacích prostředků. Definuje postoje takto: „Postoj je naučená dispozice k hodnocení nějakého objektu, doprovázená emocemi, které u člověka tento objekt vyvolává, a projevující se v trvalé tendenci reagovat na objekt postoje určitým ustáleným a konzistentním způsobem. Postojům se učíme v průběhu svého života. Předurčují poznání, chápání, myšlení i cítění. Projevují se v chování“ (Vízdal, 2010, s. 51).

„Postoje mohou být přirozené a směřovat k objektům, které ani nemají velký význam, třeba ke čtené knize“ popisuje Říčan (2010, s. 109) a dodává, že: „Nejobecnější postoje, které určují celý životní styl a orientaci člověka ve světě, nazýváme hodnoty nebo hodnotové orientace, lidově žebříček hodnot. Můžeme je chápat jako nejvyšší abstrakce z konkrétních postojů“ (Říčan, 2010, s. 109).

Hayesová (2013, s. 96) uvádí, že postoje jsou složité a projevovat se mohou na mnoha úrovních: „Postoje se většinou popisují pomocí tří dimenzí, z nichž každá přispívá k celku:

- Kognitivní dimenze – týká se názorů a myšlenek, které osoba má o předmět postoje.
- Emocionální dimenze – týká se toho, co osoba cítí k předmětu postoje, čili emocí či emocionální reakcí.
- Konativní nebo behaviorální dimenze – týká se sklonů k chování či jednání ve vztahu k předmětu postoje“ (Hayesová, 2013, s. 96).

Ke složení postoje ze tří uvedených dimenzí se přiklání i Vízdal (2010, s. 52), ale uvádí, že „tyto složky spolu navzájem velmi souvisí a také se vzájemně ovlivňují. Mohou mít různou intenzitu souladu složek, ale jedinec má většinou potřebu nastolit mezi složkami harmonii“ (Vízdal, 2010, s. 52).



K tématu charakterizování postojů Plamínek (2014, s. 20) připomíná, že: „Postoje nejsou přímo zděděné“ (Plamínek, 2014, s. 20).

Postoje získává každý jedinec v průběhu života a samotné osvojování neprobíhá ve vědomém procesu, tvrdí Plamínek (2014, s. 20) a dodává, že ani dědičnost není přímá, spíše se jedná o získávání vloh k určitým postojům s podstatou na orientaci v oblasti vztahů. Postoje ukazují naši vztahovou množinu ke všemu, co nás obklopuje, ke světu i k sobě samotnému, a proto je téměř nemožné rozlišovat postoje správné nebo nesprávné. Ale vztahy fungují i obráceně, a to tak, že jednání nebo názory působí na postoje a není proto žádnou výjimkou, že se postoje krátkodobě mění. Plamínek (2014, s. 21) tvrdí, že: „Podstatou postoje je vztažnost. Pro jejich relativní, vztažnou povahu je obtížné je absolutně hodnotit – a to jak kvantitativně, tak kvalitativně. Postoje jsou obousměrně měnitelné a jejich změny jsou v normálních podmínkách reversibilní, tedy vratné. Krátkodobé změny postojů jsou poměrně běžné, a to zejména v méně důležitých kontextech – rozhodují změny nálad nebo zvenčí poskytované informace (vlny v oblékání). Postoje v důležitých kontextech bývají stabilnější a odrážejí individuální systém hodnot konkrétního člověka. Postoje zahrnují dvě odlišné podskupiny – názory a motivy“ (Plamínek, 2014, s. 21).

„Názory“ vypovídají o vnitřním pohledu jedince na danou záležitost, čemu věří a co si myslí, a jsou většinou podloženy vírou bez důkazů, což může vést k rozporu s objektivní pravdou.

„Motivy“ jsou také odrazem vlastního přesvědčení, co jedinec chce, ale i toto chtění a touhy mohou být v rozporu s objektivními potřebami jedinců, např. působení manipulace. (Plamínek, 2014, s. 21).

Členění do podskupin se zabývá Hroník (2007, 36), který tvrdí, že: „Starou (původní) motivací a starými (původními) postoji nelze očekávat změnu, která bude mít trvalejší charakter“ a postoje člení do následujících kategorií:

**Postoje a názory** – postoje mají především emocionální dimenzi, jsou to emocionální hodnocení, která mají těsnou souvislost s vyznávanými hodnotami. Názory jsou snadněji změnitelné než postoje.

**Postoje a hodnoty** – postoje vychází z hodnot. Hodnoty jsou samotným základem postojů. Právě hodnoty jsou zdrojem stability postojů. Jestliže jedinec uznává určité hodnoty, jsou většinou trvalé a zůstávají stejné po dlouhé roky v dospělosti.

**Postoje a emoce** – postoje mají především emocionální dimenzi, a proto nejsou změnitelné racionální argumentací. Postoje a emoce můžeme ovlivňovat v programech, které jsou zážitkově orientovány. Jejich změna je však spíše podnícena systematickým a dlouhodobým působením.

**Postoje a chování** – Je třeba rozlišovat orientaci v chování a postoji. Za situace, kdy mohou obtížněji kontrolovat své chování (např. ve stresu), se spíše projeví postoje“ (Hroník, 2007, s. 36).

Také Hayesová (2013) rozlišuje postoje, názory a hodnoty a připomíná, že je dokonce možné, aby jedinec zastával postoje, které se neslučují s jeho hodnotami. Uvádí také, že postoje mají své místo v sociálním přizpůsobení, protože vyslovení názorů má celou řadu sociálních funkcí, které se týkají např. posilování sociálních vztahů a soudržnost ve skupině. (Hayesová, 2013, s. 96).

### 3.1 Funkce postojů

Dva základní znaky se odvíjí od vymezení problematiky postoje; uvádí Řezáč (1998, s. 31) a popisuje: „Postoj je strukturovaný a dynamický“. První znak ukazuje, že: „Postoj je strukturovaný, tzn., že je tvořen třemi složkami: poznávací (kognitivní), citovou (emotivní) a volní (konativní). Tyto složky vystupují vždy jako celek, systém, i když v závislosti na typu osobnosti a situaci v různém poměru“. Druhý znak představuje hybnost postoje.

„Postoj je dynamický“ (Řezáč, 1998, s. 31). Podle typu osobnosti a určité situaci se projevují vždy spolu, ale v různém poměru. Ukazuje harmonii nebo disharmonii složek, projevuje se v intenzitě, stabilitě a hloubce postoje. Také zda je záporný, neutrální nebo kladný. (Řezáč, 1998, s. 31).

Postoje jsou zkušeností organizované vztahy k hodnotám, které mají daný jistý individuální význam. Nakonečný (2009, s. 248) je rozlišuje následovně:

„Funkce postoje:

- Instrumentální, adjustační nebo utilitární funkce
- Ego
- Hodnotově expresivní funkce
- Kognitivní funkce“ (Nakonečný, 2009, s. 248-249).

Tyto funkce Nakonečný (2009) charakterizuje ve vyjádření směrů postoje:

- „Instrumentální, adjustační nebo utilitární funkce“: jsou postoje pozitivní, které si jednotlivec sám vytváří vzhledem k objektům, které jsou sdružovány s představou odměny, jsou zdrojem aktuálních nebo očekávaných odměn, a negativní postoje jsou pak spojené s představou trestů nebo očekáváním trestů – vyjadřuje se tím určité zobecněné zkušenosti (například negativní postoj k manželství jako uzákoněnému svazku, může být vyjádřením zklamání z vlastního manželství...).
- „Ego“ – defenzivní funkce: postoje mohou chránit nedotknutelnost osobnosti, například tím, že redukují úzkost nebo kompenzují negativní složky sebepojetí tak, že podceňují negativní vlastnosti, které si subjekt připisuje (například nedostatek odvahy nebo důvěry). Defenzivní funkce také chrání jedince před uznáním nepříjemných pravd o jeho vlastních činech a vlastnostech.
- „Hodnotově expresivní funkce“: jednotlivec může nacházet uspokojení v tom, že vyjadřuje své postoje a s maximálním nasazením prosazuje jejich realizaci (například v politickém nebo náboženském životě), nebo se může názorově hlásit k postoji, který vyjadřuje jeho sebehodnocení, případně mu umožňuje odreagovat určité afekty.
- „Kognitivní funkce“: každý člověk má tendenci k utřídění poznatků o světě i o sobě samém, potřebuje nalézt jistý řád, pochopení smyslu událostí a vztahů mezi nimi. Má snahu uspořádat svoje zkušenosti a právě tyto snahy se projevují i ve vytváření postojů, které spojují poznávání a cítění v určitý systém hodnot, kdy jde nejen o subjektivní význam poznatků, ale také o funkci čistě poznávací. (Nakonečný, 2009, s. 248-249).

Funkce postoje v životě každého člověka mohou být různé a navíc se mohou během životních situací vyvíjet a různit. Také Vízdal uvádí, že v životě jedinců mohou postoje zaujímat různé funkce (2010, s. 53) a popisuje, že:

- „postoje mohou sloužit ke snadnější orientaci lidí ve světě“ – tyto postoje dopomáhají k lepšímu porozumění světu – je to funkce postoje, která pomáhá k orientaci jedinců ve světě a přispívá ke snadnějšímu porozumění světu. Za pomoci zaujímaných postojů dává možnost pro rozlišení potřebného a nepotřebného, hodnocení reality a pomáhá k volbě a k

usměrňování nevhodného chování. V tomto případě mají postoje vliv na současný vztah k situaci a také na volbu jednání pro budoucnost.

- „postoje dodávají jistotu při řešení různých problémů“ – funkce postoje vede k podpoře jistoty v řešení vzniklých potíží. Z těchto postojů ústí základní modely chování, které jsou brány jako vhodné. Tato funkce je podporována ve společnosti k získání daných postojů, které by mohly pomoci k usměrňování chování ve společnosti, neboť jedinec se velmi často chová v harmonii se svými postoji.
- „postoje mají také ochrannou funkci“ – slouží jako obrana před nepříjemnými pocity, před nejistotou a ztrátou sebeúcty - tato funkce vede k získání pocitu jistoty a nalezení orientace v životě. (Vízdal, 2010, s. 53).

K danému tématu Hayesová (2013) dodává, že postoje mají funkci hodnotící, neboť charakterizují pocit ve vztahu k dané věci a zcela vždy navazují na hodnoty osobnosti. Je však možné, že se postoje s osobními hodnotami jedince neslučují. Vyjadřování určitého postoje plní také funkci při sociálním přizpůsobení. Zaujetí určitého názoru ukazuje mnoho sociálních funkcí, některé mohou pomoci při zapojování a prosazování v sociální skupině, jiné vedou k ukázaní rozdílů, které se projevují mezi skupinou a jedincem. Autorka také zmiňuje funkci postoje, která se prezentuje spojením nevědomých vnitřních motivů s děním v okolí a vede k utváření postoje ke vnějšímu prostředí. (Hayesová, 2013, s. 97).

Řezáč (1998, s. 32) také přisuzuje důležitost vzniku postoje v souvislosti se sociálním učením a v průběhu sociálních kontaktů: „Za zdroje postojů bývají považovány:

- specifické zkušenosti – např. několik pozitivních interakcí s určitým člověkem navozuje tendenci k pozitivnímu postoji;
- sociální komunikaci – postoje jsou zde výsledkem přebírání názorů, mínění atp., jako prezentace postojů jiných lidí v komunikaci;
- modely – postoje jsou ovlivněny nápodobou a identifikací;
- institucionální a skupinové faktory – na postoje působí normy a hodnotové systémy institucí a skupin, jež uplatňují na jedince své vlivy“ (Řezáč, 1998, s. 32).

### 3.2 Změny postojů

Za určitých podmínek se mohou postoje během života jedince měnit, neboť i určité získané zkušenosti mohou vést k přirozeným důsledkům. Mnoho autorů se v psychologii zabývalo vlivy, které působí na změny postojů. Hayesová (2013, s. 98) předpokládá, že změnu postoje usnadňují některé podmínky ovlivněné informacemi, ke kterým má jednatel přístup. Ukazují, že na změny postojů mohou působit např. komunikace, vliv informací, určitá propagace, reklama.

Nakonečný (2009) k těmto názorům uvádí, že mnohem pravděpodobnější je změna intenzity postoje, jeho zeslabení, ať už ve směru pozitivním, nebo negativním. Proto je důležité definování a vysvětlování určitých předsudků, zejména rasových. Podle obecných názorů mohou být postoje ovlivňovány fakty a zde je důležitější, nakolik má jedinec k daným faktům vztah, než samotná uvedená fakta. (Nakonečný, 2009, s. 267).

K tématu změny postoje Vízdal (2010, s. 54) poznamenává, že postoje jsou těžko změnitelné i vzhledem k tomu, že jsou naučené. Změna není lehká, jak autor uvádí: „Nejvíce jsou odolné vůči změnám postoje, které považuje objekt za nejvýznamnější a také postoje extrémní: čím je postoj extrémnější, tím bývá obtížněji ovlivnitelný“ (Vízdal, 2010, s. 54).

Vízdal (2010) podotýká, že je to asi proto, že tyto postoje jsou plné emocí, a tím mají pro jedince velký význam. Vlivem masivního rozvoje působení internetu s obrovským množstvím různorodých informací dochází k rozšíření přístupu k informacím a pod tímto vlivem může docházet i k častějším změnám postojů: „Změna postoje způsobená touhou zbavit se nepříjemného napětí způsobeného rozporem mezi novým poznatkem, který není v souladu s dřívějším názorem nebo dokonce s dřívějším přesvědčením. Model změny postojů založený na zpracování informací se soustředí na tři hlavní stránky přesvědčivé komunikace:

- na komunikační zdroj;
- na možnosti ovlivnění efektivity povahou informace;
- na charakteristiky příjemců zprávy“ (Vízdal, 2010, s. 55).

O tom na jaké prvky se v přesvědčivé komunikaci zaměřit dále představuje Vízdal (2010), když upozorňuje, že u komunikačního zdroje je důležité, jakou má vypovídající

důvěru pro jedince, který zprávu přijímá. V případě, že se jedná o důvěru v osobnost, která předává informaci, je pro přijetí názoru důležitá její odborná znalost problému. Odbornost zprávy může být významným faktorem pro změnu postoje. Povaha informace má také vliv na vývoj postoje a možnost přijetí informace. V případě zpráv, které vyvolávají pocit jistoty, je přijetí příznivější. Také informace, které obsahují kladné i záporné stránky informace, působí přesvědčivěji. Charakteristika příjemce sdělení působí i na ochotu ke změně postoje. Vliv na změnu postoje má i inteligence, sebeúcta a úzkost jedince, který zprávu přijímá. Nízká sebeúcta pomáhá k přijetí jiných názorů. (Vízdal, 2010, s. 56)

Modelům změn postojů se věnuje také Hayesová (2013), která tvrdí, že model změny postojů stojí na základech zpracování informace a obsahuje tři hlavní zřetele komunikace. Prvním zřetelem je komunikační zdroj, přesněji odkud nebo od koho informace přišla. Druhým zřetelem jsou možnosti ovlivnění přesvědčujícími fakty informace a třetím jsou vlastní charakteristiky příjemců informací a jejich původní postoje a náchylnost nechat se ovlivnit povahou informace. (Hayesová, 2013, s. 105).

K druhům změn postojů Nakonečný (2009, s. 268) také dodává, když doslovně citoval, že: „Krech, Crutchfield a Ballachey (1968) rozlišují následující druhy změn postoje: 1. sourodé změny, které se týkají zesilování pozitivního nebo negativního postoje, 2. nesourodé změny, kdy se určitá míra pozitivního postoje mění v určitou míru negativního postoje nebo naopak. Současně tyto autoři formulovali dvě hypotézy týkající se změn postoje:

- Za jinak stejných podmínek je vždy lehčí navodit sourodou než nesourodou změnu.
- Čím je postoj extrémnější, více multiplexní, konzistentnější, čím je propojenější a shodnější, čím víc slouží potřebám a je centrálně hodnocený, tím se poměrně lehčeji dosáhne sourodá změna“ (Nakonečný, 2009, s. 268).

Nakonečný (2009, s. 268) také uvádí v doslovné citaci, že: „H. C. Triandis (1975) pak na základě empirických poznatků určil následující faktory změn postoje:

- důvěryhodnost zdroje informace
- atraktivita zdroje informace
- moc zdroje informace

- styl, struktura a obsah informace“ (Nakonečný, 2009, s. 268).

Hroník (2007, s. 35) upozorňuje, že nové znalosti a dovednosti získávané vzděláváním a jejich přenos do vlastní praxe u jednotlivců probíhá v souboru souvislostí, které tvoří především emoce, postoje a motivace. „Při koncipování efektivního rozvojového programu potřebujeme zohlednit nejen hierarchii znalosti - dovednosti - praktická aplikace. Nové znalosti, nové dovednosti a jejich transfer do vlastní práce probíhají v kontextu, který tvoří především motivace, postoje a emoce“ (Hroník, 2007, s. 35).

Plamínek (2014, s. 21) konstatuje, že „Postoje jsou obousměrně měřitelné a jejich změny jsou v normálních podmínkách vratné“ (Plamínek, 2014, s. 21).

Krátkodobé změny postojů jsou poměrně běžné, a to zejména v méně důležitých významových souvislostech, například rozhodující změny nálad nebo zvenčí poskytované informace, k nimž patří třeba módní vlivy v oblékání, popisuje Plamínek (2014). Postoje v důležitých kontextech bývají stabilnější a odrážejí individuální hodnotový systém: „Postoje zahrnují dvě odlišné podskupiny – názory a motivy. Názory jsou subjektivním obrazem toho, co si lidé myslí a čemu věří. Motivы jsou stejně subjektivním odrazem toho, co lidé chtějí. I toto chtění, i tyto tužby se mohou dostat do rozporu s objektivními potřebami lidí – například působením manipulace“ (Plamínek, 2014, s. 21).

Vyjádřené odborné teorie ukazují, že postoje jsou charakteristické určitou povahou vztáznosti, což znamená, že vyjadřují vztah člověka k sobě, okolí, světu, práci, vzdělání. Postoje ke vzdělávání a učení ovlivňuje možnost, chuť a schopnost člověka získávat nové znalosti, dovednosti, poznatky a v neposlední řadě také nabídka vzdělávání a učení.

### **3.3 Měření postojů**

Existuje mnoho různých nástrojů, které mohou sloužit pro měření postojů ke vzdělávání dospělých. Jak uvádí Hayesová (2013, s. 112), pouhá identifikace postojů a jejich následné měření, přináší spoustu problémů. Vzhledem k tomu, že lidé neradi otevřeně vyjadřují své skutečné postoje, může se stát, že odpovědi v dotaznících mohou

být někdy zkreslené. Ke zkresleným odpovědím dochází v případě, že lidé nabývají dojmu, že s nimi někdo nebude souhlasit, a toho se obávají. Další těžkostí může také být uspořádání otázek, které jsou k výzkumu použity. Postoje a názory mají velkou proměnlivost. Důležitost vlastních postojů, si lidé při uvádění odpovědí často ani neuvědomují. Také vysvětlení vyjádření postojů může vést k řadě nesnází, přestože výzkum předpokládá, že slovní vyjádření je jasné a jednoznačné. K posledním možným překážkám při měření postojů je kvantifikace, neboť řada výzkumů předpokládá možnost změřit síly nebo stupně postoje, ale není to tak jednoduché. Hayesová (2013, s. 115) také uvádí, že: „Výzkumy změny postoje na základě reklamy, které jsou nyní již poněkud zastaralé, většinou vycházely z modelu zpracovávání informací. Zkoumaly tedy proměnné týkající se zdroje sdělení, sdělení samotného a příjemce sdělení“ (Hayesová, 2013, s. 115).

Pro měření postojů bylo vytvořeno mnoho metod. Mezi užívané techniky dle Hayesové, (2013) například patří:

- „Likertova škála“ – patří k nejspolehlivější technice. Výroky jsou vždy v pětibodové škále od „zcela souhlasím“, „souhlasím“, přes „nevím“, „nesouhlasím“ k „zcela nesouhlasím“. Vytvořený postup má několik stádií pro dosažení vyrovnanosti škály, aby škála zahrnovala všechny možnosti názorů a myšlenek. Tato škála zjišťuje nejen obsah postoje, ale i jeho přibližnou sílu. Stala se úspěšnou pomůckou pro výzkum postojů.
- „Sémantický diferenciál“ – škála zjišťuje jemné rozdíly, které má určitý postoj. Škála je sedmibodová a zjišťuje reakce tázaného z několika různých rozměrů. Závěr prezentují extrémní rozměry jako například dobrý-špatný, hezký-ošklivý, silný-slabý, čistý-špinavý. Každé toto spojové slovo se hodnotí pomocí osmi rozměrů, které odhalují sdružení a vlastnost výrazu, jež cílové slovo u tázaného vyvolá.
- „Sociometrie“ – význam techniky spočívá ve zjišťování vzájemného vnímání členů skupiny, kteří pracují na společném díle. Každý jedinec skupiny musí vybrat jednoho, koho označí za přítele, vůdce pro určité činnosti. Sestavený sociogram dle odpovědí mapuje přátele skupiny a výsledný diagram ukazuje oblíbence nebo přirozené vůdce.
- „Bogardova škála sociální vzdálenosti“ – škála slouží k měření etnických předsudků a rasismu. Skládá se z výroků, které mají ukázat „sociální



vzdálenost“ na základě pocitů mezi jednotlivci ve skupině i mezi jinými skupinami. Odpovědi ukazují, jaký vztah jsou jednotlivci schopni tolerovat a přijmout.

- „Analýza rozhovoru“ – různé formy rozhovoru nebo výpovědi řeší identifikaci postojů, které vyjadřují nebo naznačují. Mnoho vědců využívá k analýze rozhovoru přepisy nebo nahrávky, kde identifikují klíčová slovní spojení nebo informace ukazující hlavní postoje. (Hayesová, 2009, s. 114).

K tématu měření postojů uvádí Vízdal (2010, s. 57), že postoje můžeme měřit pomocí škál nebo analýzy obsahu, a to podle posloupnosti hodnot. Také lze provést posouzení projevů chování jedince, podle kterých je možné na postoje usuzovat. Nejčastěji jsou používány škály, kdy dotázaný označí svoje místo, které odpovídá určité hodnotící reakci na určitý objekt. Autor uvádí, že: „K měření postojů se používají však i kvantitativní odhady (např. v % vyjádřená míra důvěry vůči prezidentovi, vládě, předsedovi politické strany atd.) a kvalitativní soudy o objektu (např. příklon k soudu, že daný jedinec je nebo není důvěryhodný)“ (Vízdal, 2010, s. 57).

Ze základní techniky Likertovy škály, kdy je využíván pětibodový likertovský model odpovědí (silně souhlasím, souhlasím, nemohu se rozhodnout, nesouhlasím, silně nesouhlasím), byla vytvořena škála AACES (Adult Attitudes Toward Continuing Education Scale) jako nástroj určený k měření postojů ke vzdělávání dospělých. (Laudátová, 2007, s. 10).

Ke konstrukci škály Laudátová (2007, s. 10–12) upřesňuje: „Škála AACES (Adult Attitudes Toward Continuing Education Scale) byla vytvořena Gordonem Darkenwaldem a Elizabeth Hayes a v roce 1988 poprvé publikována (Darkenwald&Hayes 1988) v časopise International Journal of Longlife Education. Pomocí Likertových kritérií a dle Rokeachovy „dvoupostojové teorie“ bylo dbáno na to, aby mezi položkami byly zastoupeny jak ty, které zkoumající postoj k objektu, tak ty zkoumající postoj k situaci. Výsledná AACES škála obsahovala 22 položek ve třech faktorech. V roce 1990 dříve sebraná data autoři znovu analyzovali a v průběhu analýzy dvě položky vyloučili. V roce 2002 provedli Blunt a Yang kritiku konstrukce škály AACES, provedli výzkum, ve kterém bylo potvrzeno trojdimenzionální členění postojů ke vzdělávání dospělých, a následné analýzy poukázaly na nadbytečnost některých

položek, a proto tito autoři přistupují k doporučení vytvořit redukovanou devíti položkovou škálu RAACES“ (Laudátová, 2007, s. 10–12).

Reliabilitu a validitu škály AACES a RAACES zkoumala i Lábrová (2006) v kontextu České republiky. V závěru autorka prohlašuje, že: „I přesto se domnívám, že upravená škála AACES a i její redukovaná verze RAACES jsou v českém prostředí použitelné“ (Lábrová, 2006, s. 40).

Laudátová (2007) provedla validizaci a reliabilitu pouze redukované škály RAACES. Autorka v závěru uvádí, že „Z hlediska reliability považuji škálu i dílčí indexy za funkční, celkový index a index druhého a třetího faktoru lze označit za validní a škálu RAACES doporučuji navzdory výše zmíněným výhradám k použití v českém prostředí“ (Laudátová, 2007, s. 35).

## 4 Srovnání postojů ke vzdělávání a učení

### 4.1 Aplikace škály RAACES v českém prostředí

Hlavním kritériem pro přijetí vhodné měřicí škály do výzkumné práce je spolehlivost a validita nástroje. Při výběru nástroje pro měření postojů jsem se zaměřila na výběr ověřeného nástroje, který se ukázal nejen jako vhodný pro aplikaci v českém prostředí, ale také jako nástroj validní a reliabilní. Tímto nástrojem se stala redukovaná škála RAACES, protože Laudátová (2007, s. 35) prokázala, že je validním i reliabilním nástroem měření postojů, zatímco Lábrová (2006, s. 40) prokázala, že škála AACES a RAACES jsou pouze nástrojem validním.

Laudátová (2007, s. 13) k aplikacím škál RAACES a AACES v českém prostředí uvádí, že práce neposuzuje charakteristiku postojů k dalšímu vzdělávání dospělých, ale zjišťuje, zda jsou škály AACES a RAACES validní a reliabilním nástrojem pro měření postojů k dalšímu vzdělávání v České republice. Autorka uvádí, že data pro její práci sbírali studenti sociologie v rámci metodologického kurzu. Po vytřídění sesbíraných dat vycházela ze vzorku o velikosti 1470 respondentů ve věku od 25–60 let z celého území České republiky, kdy Jihomoravský kraj byl zastoupen 24 %, Praha 22,5 % a Olomoucký kraj 10,5 %. Z celkového počtu respondentů bylo zastoupeno 54 % žen a 46 % mužů. Laudátová (2007) dle doporučení předešlého výzkumu Lábrové (2006) sestavila redukovanou škálu RAACES z 12 položek vybraných ze škály AACES, která obsahuje 22 položek. Provedla kontrolu vnitřní reliability škály RAACES a následně i její vnitřní a vnější validitu a konstatovala Laudátová (2007, s. 33–35), že škála RAACES je skutečně dobrým indikátorem k nahlédnutí do problematiky vzdělávání dospělých a je vhodná k použití v českém prostředí. Poukázala také na některé výhrady a uvedla doporučení, které budou v této práci zohledněny a následně přesně definovány.

Redukovaná škála RAACES je složená z dvanácti položek vybraných na základě výzkumu z 22ti položek škály AACES. Překlad položek č. 1, 2, 3, 4, 6, 7 a 8 je použit stejný jako u Lábrové (2006, s. 13), zbývající položky č. 5, 10, 11, 12 byly použity dle Laudátové (2007, s. 15), jak byly přeformulovány. Na základě zjištěných výsledků zkoumání a následném doporučení Laudátové (2006, s. 34), bylo v této práci přistoupeno u otázky č. 9 k původnímu znění otázky č. 9 podle Lábrové (2006, s. 27),

protože ve znění Laudátové: „Užívám si vzdělávacích aktivit, při nichž se mohu vzdělávat spolu s ostatními lidmi“ se ukázala tato položka jako nejméně rozlišující pozitivní a negativní postoj ke vzdělávání. Jak sama Laudátová uvádí (2007, s. 34), respondenti nedokázali k otázce zaujmout jasný postoj, a proto doporučuje návrat k původnímu překladu otázky ve znění Lábrové: „Bavilo mě vzdělávat se spolu s ostatními“. Pro svoji práci vycházím z kompletního seznamu položek škály RAACES Laudátové (2007, s. 15).<sup>1</sup>

Pro úplnost si nyní představíme výsledný seznam sestavených 12ti položek škály RAACES, po úpravě položky č. 9, které jsou použity pro tuto diplomovou práci:

1. Vzdělávání dospělých pomáhá lidem lépe využít svých možností v životě.
2. Úspěšní lidé se nepotřebují v dospělosti vzdělávat.
3. Vzdělávání dospělých je hlavně pro lidi, kteří toho nemají moc na práci.
4. Chodit v dospělosti do školy je dobrý způsob, jak trávit volný čas.
5. Učení nemám rád/a.
6. Kdybych pokračoval/a ve svém vzdělávání, měl/a bych ze sebe lepší pocit.
7. Většina lidí se v dospělosti nepotřebuje dále vzdělávat.
8. Mám po krk studia a učitelů.
9. Bavilo mě vzdělávat se spolu s ostatními.
10. Peníze, které zaměstnavatelé vynakládají na vzdělávání svých zaměstnanců, jsou dobrou investicí.
11. Vzdělávání dospělých je významný způsob, jak pomoci lidem vyrovnat se změnami v jejich životě.
12. Vše, co potřebuji vědět, se mohu naučit bez toho, že bych chodil/a dále do školy.<sup>2</sup> (Lábrová, 2007, s. 15, Laudátová, 2006, s. 14)

---

<sup>1</sup> Kompletní seznam položek škály RAACES dle Laudátové: (1) Vzdělávání dospělých pomáhá lidem lépe využít svých možností v životě. (2) Úspěšní lidé se nepotřebují vzdělávat. (3) Vzdělávání dospělých je hlavně pro lidi, kteří toho nemají moc na práci. (4) Chodit v dospělosti do školy je dobrý způsob, jak trávit volný čas (5) Učení nemám rád/a. (6) Kdybych pokračoval/a ve svém vzdělávání, měl/a bych ze sebe lepší pocit. (7) Většina lidí se v dospělosti nepotřebuje vzdělávat. (8) Mám po krk studia a učitelů. (9) Užívám si vzdělávacích aktivit, při nichž se mohu vzdělávat spolu s ostatními lidmi. (10) Peníze, které zaměstnavatelé vynakládají na vzdělávání svých zaměstnanců, jsou dobrou investicí. (11) Vzdělávání dospělých je významný způsob, jak pomoci lidem vyrovnat se změnami v jejich životě. (12) Vše, co potřebuji vědět, se mohu naučit bez toho, že bych chodil/a do školy.

<sup>2</sup> Překlad byl proveden z anglického znění škály: (1) Adult education helps people make better use of their lives. (2) Successful people do not need adult education. (3) Adult education is mostly for people with little else to do. (4) Participating in adult education is a good use of free time. (5) I dislike studying. (6) Continuing my education would make me feel better about myself. (7) Adult education is not necessary for most people. (8) I'm fed up with teachers and classes. (9) I enjoyed education activities that allow me to learn with others. (10) Money employers spend on education/training is well spent. (11) Adult education is an important way to help people cope with changes in their lives. (12) I can learn everythi I need to know on my own without participating in adult education.

Položky škály jsou rozděleny do faktorové struktury škály RAACES na základě toho, který faktor sytí zkoumání postoje k objektu nebo k situaci.

V oblasti faktorového členění je v této práci použito stejného rozřazení tří faktorů i s doporučením vyřadit z analýzy položku č. 4: „Chodit v dospělosti do školy je dobrý způsob jak trávit volný čas“ jelikož se ukázala v prokázání reliability škály jako položka problematická, která narušuje součtový index. V doporučení pro další výzkum při členění do faktorů se také ukázalo, že ve znění dle Laudátové (2007, s. 21) je otázka neprokazatelná, proto je návrat k původním zněním otázky č. 9 (Lábrová, 2006) žádoucí, tak jak již bylo dříve vysvětleno.

Výsledné faktorové řešení:

Faktor č. 1: **Radost z učení** (*Enjoyment of Learning Activities*):

- zjišťuje aspekty pozitivních a negativních postojů ke vzdělávání spojené s učebním procesem.

5. Učení nemám rád/a.

8. Mám po krk studia a učitelů.

12. Vše, co potřebuji vědět, se mohu naučit bez toho, že bych chodil/a dále do školy.

Faktor č. 2: **Důležitost vzdělávání dospělých** (*Importance of Adult Education*):

- ukazuje názory na důležitost vzdělávání dospělých v porovnání s jinými aktivitami

2. Úspěšní lidé se nepotřebují v dospělosti vzdělávat.

3. Vzdělávání dospělých je hlavně pro lidi, kteří toho nemají moc na práci.

7. Většina lidí se v dospělosti nepotřebuje dále vzdělávat.

Faktor č. 3: **Vnitřní hodnota vzdělávání dospělých** (*Intrinsic Value of Adult Education*):

- obecně zkoumá postoje ke vzdělávání dospělých.

10. Peníze, které zaměstnavatelé vynakládají na vzdělávání

svých zaměstnanců, jsou dobrou investicí.

1. Vzdělávání dospělých pomáhá lidem lépe využít svých možností v životě.

11. Vzdělávání dospělých je významný způsob, jak pomoci lidem vyrovnat se změnami v jejich životě.

6. Kdybych pokračoval/a ve svém vzdělávání, měl/a bych ze sebe lepší pocit.

9. Bavilo mě vzdělávat se spolu s ostatními.

(Laudátová, 2007, s. 21).

## **4.2 Cíle, hypotézy metody a techniky výzkumu**

Cílem diplomové práce je **srovnat postoje ke vzdělávání a učení u tří věkových skupin dospělosti.**

### **Dílčí výzkumné cíle:**

- Zjistit aspekty negativních postojů dospělých ke vzdělávání, které převládají v každé věkové skupině v průběhu jednotlivých fází dospělosti.
- Zjistit aspekty pozitivních postojů, které převládají v každé věkové skupině v průběhu jednotlivých fází dospělosti.
- Zjistit rozdíly postojů dospělých ke vzdělávání ve třech fázích dospělosti dle pohlaví.
- Zjistit rozdíly postojů dospělých ke vzdělávání ve třech fázích dospělosti dle věku.
- Zjistit rozdíly postojů dospělých ke vzdělávání ve třech fázích dospělosti dle dosaženého vzdělání.

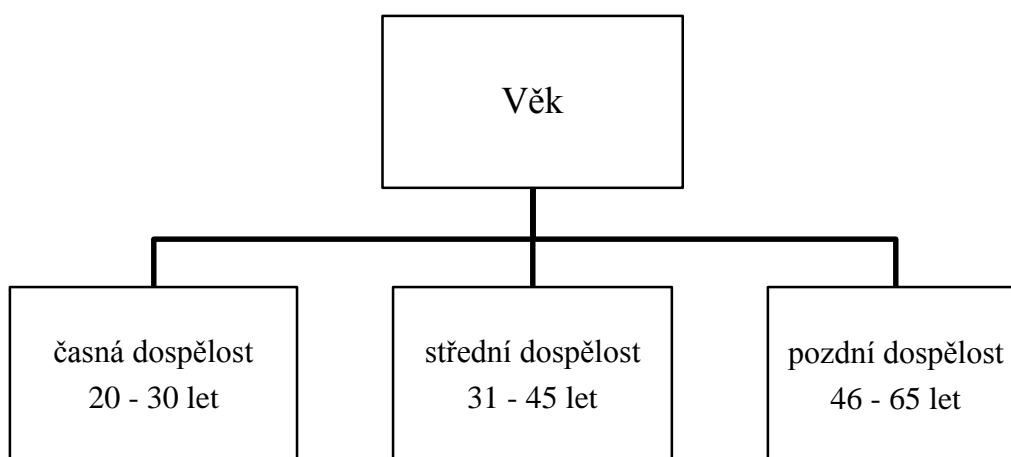
**K dosažení cílů stanovených v diplomové práci byly stanoveny hypotézy:**

- H1: Postoje žen ke vzdělávání jsou pozitivnější než postoje mužů.
- H2: Čím vyšší vzdělání dospělého, tím pozitivnější postoj zaujímá ke vzdělávání.
- H3: Věk respondenta nemá zásadní vliv na jeho postoj ke vzdělávání.

### Operacionalizace hypotéz:

V kvantitativním přístupu jsou dány přesně operacionalizované proměnné, které jsou měřeny. Operacionalizace hypotéz je postavena na deduktivním přístupu s výběrem proměnných a vyvozením dílčích výzkumných cílů zaměřených na pohlaví vzdělání a věk.

**Věk** je polytomická proměnná členěná dle životních etap (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 167) časná dospělost, střední dospělost, pozdní dospělost.

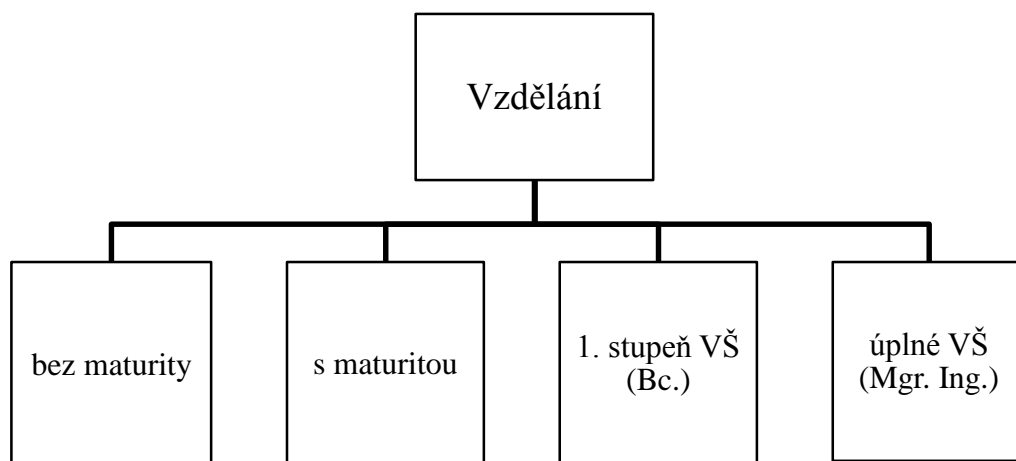


**Obr. 3:** Rozdělení dle věku

**Postoje** ke vzdělávání dospělých budou operacionalizovány pomocí škály RAACES, u níž byla prokázána reliabilita a validita (Laudátová 2007). Škála slouží k měření postojů dospělých ke vzdělávání. Ve svém členění do faktorů poskytuje rozlišení posuzování postojů ve směru zjištění negativních a pozitivních aspektů ke vzdělávání ve spojení s učebním procesem (faktor č. 1: Radost z učení); měří vyjádřené postoje vzhledem k důležitosti vzdělávání pro dospělé (faktor č. 2: Důležitost vzdělávání dospělých) a vykazuje měření postojů ke vzdělávání dospělých v obecné rovině (faktor č. 3: Vnitřní hodnota vzdělávání dospělých). Index součtu škály

RAACES byl vytvořen pro každého respondenta jako podíl součtu hodnot položek k položkám škály a jejich počtu. Položky škály pro součet jsou v počtu 11 s hodnotou 1 až 5. Negativní postoj znamená 1, kladný postoj odpovídá hodnotě 5, střední hodnota je 3. Korelace hodnot mezi dosaženými body vyjadřuje zvyšování nebo snižování intenzity postoje a ukazuje rozdíl mezi nejnižším a nejvyšším dosaženým skóre. Nízká korelace hodnoty bodu, rozdílnost skóre do (0,1) hodnoty bodu znamená, že uvedený vzorek nevykazuje hodnotu rozdílu postoje. Při vyšším rozdílu hodnoty korelace se prokazuje negativnější a pozitivnější postoj ke vzdělávání. Stejným způsobem byla vypočítána součtová hodnota jednotlivých faktorů, které jsou tvořeny ze součtového průměru položek faktorů. Faktor 1: Radost z učení, je tvořen třemi položkami, které faktor sytí. Faktor 2: Význam vzdělávání dospělých, faktor sytí také tři položky. Faktor 3: Vnitřní hodnota vzdělávání dospělých, je tvořen pěti položkami, které faktor sytí.

**Vzdělání** je proměnná úroveň, která je dosažena na základě vzdělávání. Škála RAACES prokáže měřením intenzitu postoje ke vzdělávání dle dosaženého vzdělání.



**Obr. 4:** Rozdělení dle dosaženého vzdělání

### Metody a techniky

Vlastní šetření je zaměřeno na měření postojů dospělých ve třech věkových skupinách v průběhu dospělosti ve městě Brně. Metodou k dosažení cíle bude dotazníkové šetření postojů dospělých ke vzdělávání za pomoci škály RAACES u tří věkových skupin dospělosti ve městě Brně.

- použité metody – kvalitativní výzkum



- použité techniky – dotazník, škála RAACES, analýza veřejného dokumentu.

### **Veřejný dokument**

Na základě žádosti o poskytnutí informací dle zákona č. 106/1999 poskytl Magistrát města Brna, odbor městské informatiky následující demografické údaje – viz příloha 1. Ve městě Brně žije celkem 255 039 obyvatel ve věkovém rozmezí (19 – 65) let. Počet obyvatel ve městě Brně rozdělený dle fází dospělosti ukazuje, že v období životní etapy dosaženého věku (zhruba 19–30 let) uváděné pod názvem časná dospělost žije ve městě Brně 56 452 dospělých, v období etapy střední dospělosti (31- 45 let) žije v Brně 99 524 obyvatel a v období pozdní dospělosti (46–65 let) je počet žijících obyvatel 99 063.

### **Dotazník**

Otázky pro dotazníkové šetření vychází z původního dotazníku Laudátové (2007, s. 36–39), výzkumné otázky dotazníku byly upraveny dle potřeb cílů diplomové práce. Výsledný dotazník s názvem „Vzdělávání dospělých“ (příloha č. 1) obsahuje 14 výzkumných položek, které obsahují otázky uzavřené, dichotomické, alternativní a otevřené. Položka č. 7 je aplikace škály RAACES. Dotazník byl prezentovaný v písemné formě a přes webové rozhraní.

## **4.3 Harmonogram práce, příprava škály RAACES před analýzou**

Září – říjen 2015

- návrh plánu výzkumu, výběr techniky jako nástroje pro měření postojů
- studium škály AACES a RAACES, výběr škály
- úprava dotazníku, vychází z předlohy (Laudátová, 2007)

Říjen 2015 – prosinec 2015

- sběr dat elektronickou a osobní formou

Leden 2016

- analýza získaných dat, vyhodnocení, verifikace hypotéz.

## **Příprava škály RAACES před analýzou**

Před analýzou bylo nutné také otočit stupnice položek škály stejně jako Laudátová (2007, s. 15), aby položky byly orientované stejným směrem a tím také sčitatelné. Rekódovány byly všechny položky z faktoru 1: otázky č. 5. Učení nemám rád/a., č. 8. Mám po krk studia a učitelů, č. 12. Vše, co potřebuji vědět, se mohu naučit bez toho, že bych chodil/a dále do školy a faktoru 2: otázka č. 2. Úspěšní lidé se nepotřebují v dospělosti vzdělávat, č. 3. Vzdělávání dospělých je hlavně pro lidi, kteří toho nemají moc na práci a č. 7. Většina lidí se v dospělosti nepotřebuje vzdělávat. Výsledkové faktory, které ovlivní vzájemné posouzení postojů, ukazují výsledky hodnocení faktorů Laudátová (2007, s. 24–25), tabulky 9–11, které ukazují, že nejsilnější zjištěný faktor odpovídal faktoru č. 2 Důležitost vzdělávání dospělých, druhý faktoru č. 3 Vnitřní hodnota vzdělávání dospělých, a poslední faktoru č. 1 Radost z učení. Dle rozdílů podle věku ukázaly výsledky minimální rozdíly (Laudátová, tabulka č. 15, s. 30), podle pohlaví vykazují ženy dle indexu RAACES kladnější postoj ke vzdělávání než muži (Laudátová, tabulka č. 14, s. 30) a index postoje podle dosaženého vzdělání naopak vykazuje velké rozdíly mezi respondenty bez maturity a vysokoškolsky vzdělanými (Laudátová, tabulka č. 16, s. 30).

## **4.4 Charakteristika výzkumného vzorku**

Statutární město Brno je druhé největší město v České republice a správní, hospodářské a kulturní středisko Jihomoravského kraje. Zároveň je nejvýznamnějším centrem a historickou metropolí celé Moravy. Je druhým největším centrem vzdělání v zemi, sídlem nejvyššího soudnictví (Nejvyšší soud ČR, Ústavní soud ČR), některých ústředních orgánů státní správy a institucí celostátního významu, například Úřadu veřejného ochránce práv republiky.

V oblasti vzdělávání nabízí i vzdělávání dospělých ve formách denního, dálkového, distančního, kombinovaného studia s možností zkráceného studia pro absolventy SŠ a nástavbového studia na 57 veřejných, státních a soukromých středních školách a na 10 vyšších odborných školách. V oblasti bakalářského, magisterského a doktorandského studia probíhá vzdělávání v Brně na 16 vysokých

školách. Jsou to univerzity, státní a soukromé vysoké školy. K nejznámějším univerzitám ve městě Brně patří Masarykova univerzita, Univerzita obrany, Vysoké učení technické, Mendelova univerzita, Veterinární a farmaceutická univerzita, Janáčkova akademie múzických umění aj., které kromě programů bakalářských, magisterských a doktorandských nabízí v institutu celoživotního vzdělávání univerzity třetího věku. Vzdělávání nabízí také řada institutů. Mezi nejznámější patří Národní institut pro další vzdělávání, Národní centrum ošetrovatelství a nelékařských zdravotních oborů a další. Také v oblasti zájmového vzdělávání poskytuje Brno stálé nabídky vzdělávání a učení – např. projekty Hvězdárny a planetária města Brna, Knihovny Jiřího Mahena, Turistického a informačního centra, Muzea města Brna. Kvalifikační a rekvalifikační vzdělávání a také normativní kurzy a školení probíhají v široké nabídce škol, podniků i vzdělávacích center.

Brno – ekonomika v číslech (2016) ukazuje, že ve městě Brně žije 377 440 obyvatel; z tohoto počtu je 182 885 mužů a 195 555 žen. Dle statických údajů v předproduktivním věku (0–14) žije v Brně 54 492 jedinců, produktivní věk (15–64) zastupuje 284 709 obyvatel a v poproduktivním věku (65+) žije v Brně 74 239 lidí. ([www.brno.cz/podnikatel-investor/ekonomika-v-cislech](http://www.brno.cz/podnikatel-investor/ekonomika-v-cislech))

Pro výzkumné šetření byl zvolen základní vzorek, který tvořili všichni obyvatelé města Brna ve věku 20 až 65 let. Při stanovení výpočtu minimální velikosti výzkumného vzorku, který je vhodný pro možné srovnání výsledků výzkumu a pro vzájemnou komparaci s výsledky z minulého výzkumu, bylo zohledněno množství reprezentativního vzorku, se kterým již bylo pracováno. Laudátová (2007, s. 14) pro svůj výzkum měla k dispozici výzkumný vzorek v celkovém počtu 1470 respondentů z celé České republiky se zastoupením 24 % z Jihomoravského kraje. Výpočet pro potřeby diplomové práce vycházel z přepočtu procentuálního zastoupení z Jihomoravského kraje na počet obyvatel ve městě Brně. Z uvedeného celkového počtu 1470 respondentů připadá na zastoupení Jihomoravského kraje 353 občanů, proto pro potřeby diplomové práce a reprezentativnost porovnávaného vzorku vycházíme z počtu minimálně 353 respondentů dotazníkového šetření žijících ve městě Brně. Respondenti byli zvoleni náhodným výběrem prostřednictvím osobního kontaktu a přes sociální síť Facebook.

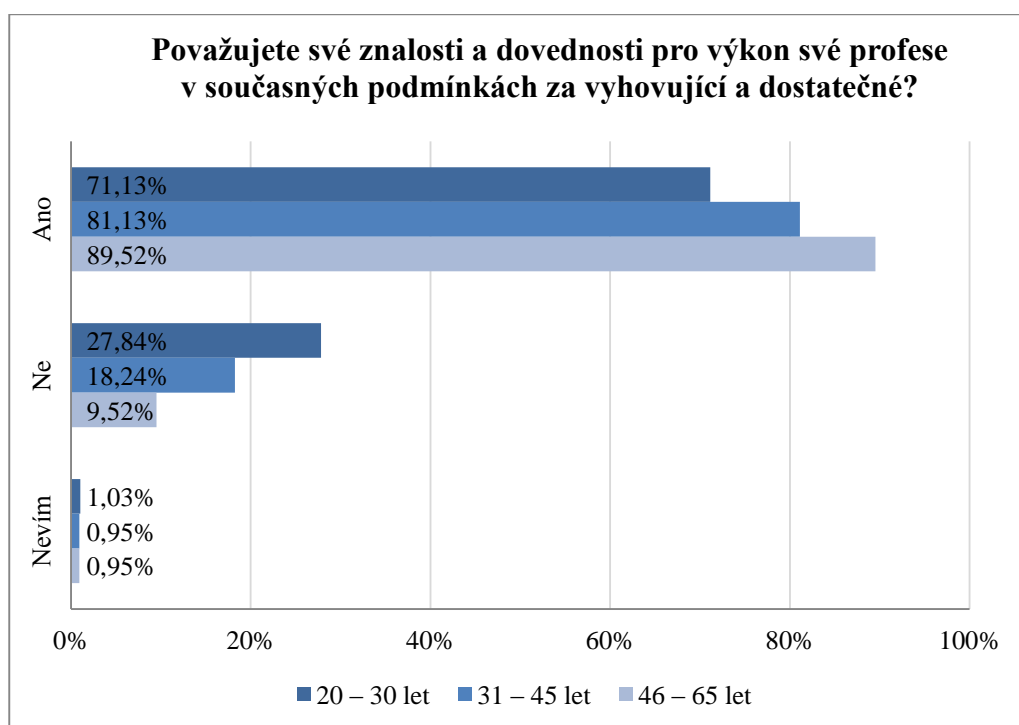
Dotazníkové šetření probíhalo osobním sběrem dat v terénu na různých místech města Brna, ale převážně v centru města, kde se pohybuje velké množství lidí z různých věkových skupin. Osloveným dospělým jsem se představila a požádala o vyjádření, zda patří k obyvatelům města Brna nebo patří ke skupinám turistů ve městě. Následně, pokud dospělí potvrdili bydliště v městě Brně a byli ochotni zúčastnit se průzkumu, byli podrobně obeznámeni s danou problematikou a požádáni o pravdivé vyplnění dotazníku v písemné formě. Hlavní část dotazníkového šetření proběhla přes webové rozhraní na adrese <http://www.google.com/forms.cz>. Respondenti byli také osloveni prostřednictvím sociální sítě Facebook a požádáni o další sdílení. V žádosti o vyplnění byla zdůrazněna podmínka bydliště ve městě Brně. Dotazníkového šetření se celkem zúčastnilo 361 respondentů. Z celkového počtu dotázaných bylo 253 žen a 108 mužů. Při rozdělení do věkových kategorií podle členění životních etap dle Langmeiera a Krejčířové (2006) pro potřeby naplnění cíle práce byl ve věkové kategorii „časná dospělost“ zaznamenán výzkumný vzorek 71 žen a 26 mužů, ve věkovém rozpětí „střední dospělosti“ se zúčastnilo průzkumu 132 žen a 27 mužů a v životní etapě „pozdní dospělost“ obsahoval vzorek zastoupení 50 žen a 55 mužů.

#### **4.5 Analýza šetření, vyhodnocení hypotéz**

Následující grafický přehled se bude věnovat popisu vyjádřených postojů respondentů k danému objektu a položeným otázkám týkajícím se jejich vztahu k vlastnímu vzdělání, vzdělávání a učení.

Pro vyhodnocení jednotlivých položek dotazníku je použita deskriptivní analýza dat. Data se analyzují induktivním způsobem a jsou doplněny grafy, tabulkami a vlastní interpretací zjištěných údajů.

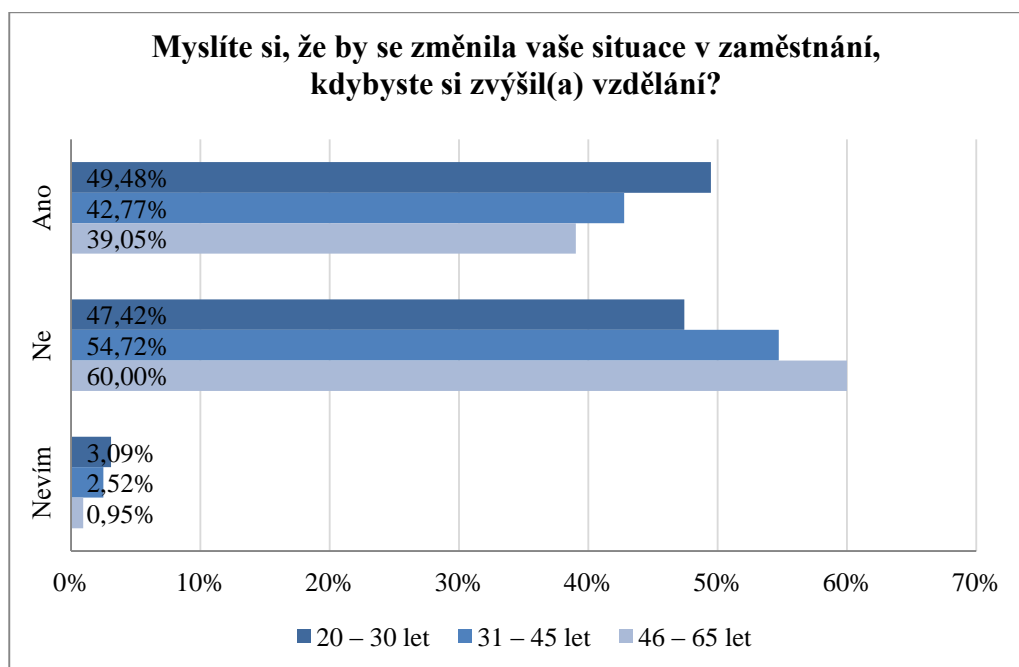
### Otázka č. 1.



**Graf 1:** Znalosti a dovednosti pro výkon profese.

Graf zobrazuje úvahy respondentů o dostatečnosti jejich vzdělání pro vykonávání zvolené profese. Nejvíce spokojenosti se svými znalostmi v současných podmínkách své profese vykazuje věková skupina s názvem „pozdní dospělost“ (89,52 %), kdy dospělí v etapě časně dospělosti jsou spokojeni v množství, které vyjadřuje (71,13%). Tato informace odpovídá šetření, že naproti tomu dospělí v životním období s označením „časná dospělost“ jsou nejvíce nespokojeni (27,84 %) a považují své znalosti a dovednosti pro výkon své profese za nejvíce nedostatečné. Respondenti, kteří prožívají období s označením „střední dospělost“ jsou převážně (81,13%) se svými znalostmi pro výkon profese spokojeni. Nerozhodnost respondentů vyjadřují dospělí ve věkových kategoriích v nízkých hodnotách.

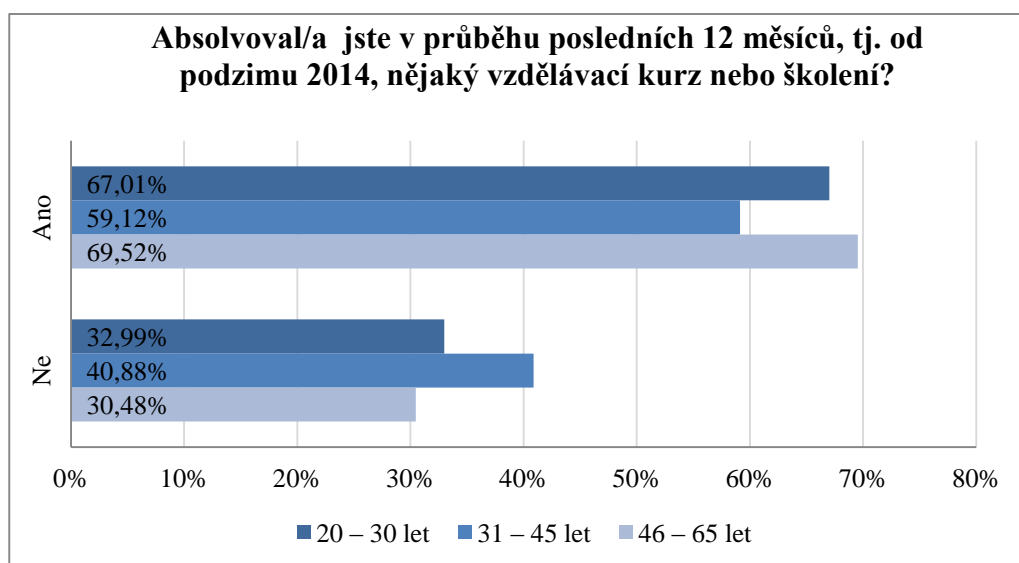
## Otázka č. 2



**Graf 2:** *Změnila by se vaše situace v zaměstnání při zvýšení vzdělání?*

Změnu situace v zaměstnání v důsledku zvýšení vzdělání nepřipouští nejvíce respondenti v období etapy pozdní dospělosti (60 %), naproti tomu dospělí v období časně dospělosti si myslí, že by se jejich situace změnila (49,48 %). Dospělí v období střední dospělosti se spíše přiklání k tomu, že by ke změně nedošlo.

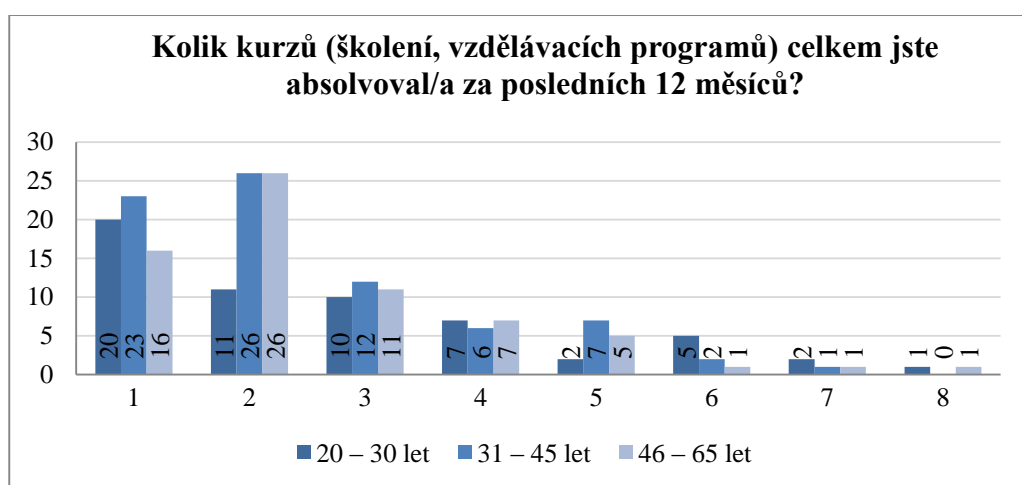
## Otázka č. 3



**Graf 3:** *Vzdělávací kurz nebo školení za posledních 12 měsíců.*

Většina dotázaných v minulém roce absolvovala nějaký vzdělávací kurz (za účelem zvýšení kvalifikace, rekvalifikační kurz, soukromé hodiny jazyka, dálkové studium, manažerský kurz, kurz zvyšující jejich dovednosti a jakýkoliv jiný druh vzdělávání). Nejvyšší zastoupení vykazují dospělí ve věkové kategorii pozdní dospělost (69,52 %), ale s velmi malým rozdílem před dospělými v etapě časně dospělosti (67,01%). Naproti tomu nejmenší skupina, dospělí, kteří se žádného dalšího vzdělávání neúčastnili, jsou dospělí v období střední dospělosti (40,88 %).

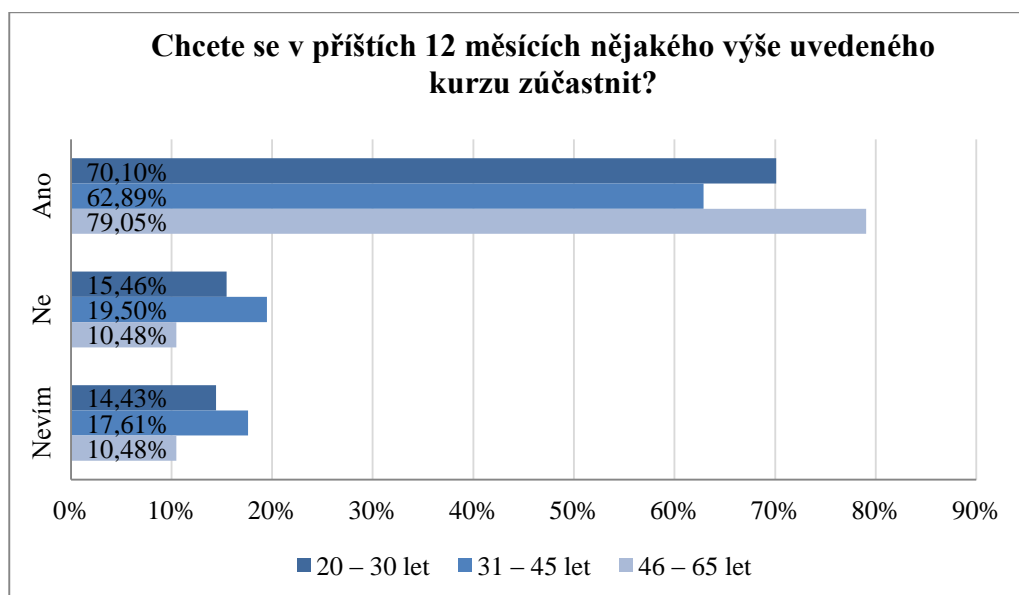
#### Otázka č. 4



**Graf 4:** Počet kurzů

V počtu absolvovaných vzdělávacích programů je patrný velký rozdíl jejich počtu za dvanáct měsíců. Nejvíce se zúčastnili dospělí ve věkové skupině střední dospělosti (23). Je zajímavé, že při intenzitě dvou kurzů za rok je v kategorii střední a pozdní dospělost stejný počet 26 respondentů. Účast na vzdělávání v počtu třikrát a čtyřikrát ročně je v poměru mezi dospělými téměř vyrovnán. Rozdíl v množství respondentů se ukazuje při počtu pěti absolvovaných kurzů za rok, kdy se zúčastnilo nejvíce dospělých ve fázi střední dospělosti v počtu sedm a pět z fáze dospělosti pozdní a nejméně v období časně dospělosti. Při počtu šesti kurzů za rok se situace obrátila, nejvíce se kurzů účastnili respondenti ze skupiny v období časně dospělosti (5). Zajímavé je zjištění, že v ojedinělých případech se někteří respondenti ve věku časně a pozdní dospělosti zúčastnili až osmi kurzů za rok.

### Otázka č. 5



**Graf 5:** *Chcete se v příštích 12 měsících kurzu zúčastnit?*

Z grafu vyplývá, že v následujícím období 12 měsíců plánuje většina respondentů zúčastnit se kurzů, nejvíce pak respondenti v období pozdní dospělosti (79,05 %). Nejméně zájmu o vzdělávání v následujícím období uváděli respondenti ze skupiny střední dospělosti (19,50 %) a ze stejné skupiny bylo nejvíce nerozhodnutých respondentů (17,61 %).

### Otázka č. 6:

**Pokud jste v předchozí odpovědi odpověděli Ne, jaký je hlavní důvod, že se nechcete takového kurzu zúčastnit?**

Tyto názory a postoje odráží negativní aspekty postoje ke vzdělávání. Muži ve všech věkových kategoriích odpovídali velmi zřídka. Ve věkové skupině časná dospělost uvedli tři odpovědi – finance, nepotřebnost kurzu pro práci, znalosti, které potřebuji, čerpám na internetu. V období střední dospělosti odpověděli shodně dva – nedostatek času. Muži v etapě pozdní dospělosti uvedli devět důvodů, v rovnoměrném členění – nedostatek času, věk a vlastní odbornost považovali za natolik vysokou, že jim stačí sebezvzdělávání. Naproti tomu ženy svůj názor vyjadřovaly více. V životní etapě časná dospělost ze 13 negativních postojů ovlivňuje jejich neúčast nejvíce



mateřství a rodičovství (7), finance a nedostatek času (2) a jedna respondentka uvedla, že není nabídka v oboru. Nejvíce vyjádřily aspekty negativních postojů ženy v období střední dospělosti (26). Rodičovství a mateřství bylo uvedeno v 10 odpovědích. V osmi případech respondentky vyjádřily nepotřebnost kurzů, nedostatek času uváděly v sedmi odpovědích a jedna respondentka uvedla, že zaměstnavatel absolvování kurzů neumožňuje. V období životní etapy pozdní dospělost vyjádřily svůj postoj ve smyslu nepotřebnosti kurzů dvě ženy.

### Otázka č. 7 Vyhodnocení škály RAACES

Přehled hodnotových výsledků postojové škály RAACES. Faktor 1: *Radost z učení*. Faktor 2: *Význam vzdělávání dospělých*. Faktor 3: *Vnitřní hodnota vzdělávání dospělých*.

Počet respondentů	RAACES	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
361	3,90	3,66	4,10	3,93

**Tab. 1:** Průměrná skóre indexu

Postoje dospělých ke vzdělání a učení ve městě Brně vykazují nadprůměrné hodnoty pozitivních postojů. V porovnání důležitosti vzdělávání s jinými aktivitami (faktor č. 2) prokázal nejpozitivnější postoje v indexu hodnot 4,10 bodu. Naopak méně pozitivní postoje vyjadřující aspekty pozitivních a negativních postojů dospělých ke vzdělávání (faktor č. 1), který dosáhl hodnoty indexu pouze 3,66 bodu. Vyšší hodnoty i vzhledem k celkovému vyhodnocení škály prokázaly postoje dospělých v obecné rovině (faktor č. 3) v hodnotě indexu 3,93 bodu.

### Postoje ke vzdělávání a učení u žen a mužů v průběhu dospělosti.

Pohlaví	Počet respondentů	RAACES	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
Žena	253	3,91	3,61	4,18	3,94
Muž	108	3,88	3,79	3,91	3,93
Celkem	361	3,90	3,66	4,10	3,93

**Tab. 2:** Postoje ke vzdělávání dle pohlaví

Srovnání rozdílů podle pohlaví ukazuje tabulka č. 2. Výsledky škály prokázaly kladnější postoj ke vzdělávání žen v korelaci rozdílu indexu pouze (0,03) bodu tedy nevykazující hodnotu. Rozdíl indexu hodnot se prokazatelně ukazuje v důležitosti vzdělávání (faktor č. 2), kdy rozdílně pozitivnější postoj zaujímají ženy v rozdílu (0,27). Nižší rozdílový index v hodnotě skóre 0,18 bodu ovšem prokazují opačné položení, neboť pozitivnější postoje vyjadřující ovlivnění postojů dosahují muži před ženami. Ve významu vzdělávání pro dospělé (faktor č. 2) číselně na první pohled vystupuje kladnější postoj žen v rozdílu minimálním (0,01), který nevykazuje hodnotu postoje.

### **Postoje ke vzdělání a učení u tří věkových skupin dospělosti.**

<b>Věková skupina</b>	<b>Počet respondentů</b>	<b>RAACES</b>	<b>Faktor 1</b>	<b>Faktor 2</b>	<b>Faktor 3</b>
20 – 30 let	97	3,78	3,47	3,96	3,85
31 – 45 let	159	3,89	3,57	4,20	3,90
46 – 65 let	105	4,04	3,97	4,06	4,07
Celkem	361	3,90	3,66	4,10	3,93

**Tab. 3:** *Postoje ke vzdělávání dle věku*

Rozdíly podle věku ukazuje tabulka č. 3. Nejvyšší postoje kladné hodnoty vykazují postoje ke vzdělání dospělých v období životní etapy „pozdní dospělost“ v celkové škále i faktorech, nejen v celé postojové škále, tak i ve faktoru č. 1 a č. 3. Ve faktoru vyjadřujícím důležitost vzdělání (č. 2) pozitivní postoje v nejvyšších hodnotách dosáhli dospělí v kategorii „střední dospělost“. Vzhledem k ostatním věkovým skupinám prokazatelně nejméně kladný postoj ke vzdělávání celkově dosahují dospělí ve věkovém stupni „časná dospělost“. Rozdíl skóre indexu mezi obdobími časné a pozdní dospělosti vykazuje vysokou hodnotu (0,62) bodu; ve faktoru č. 1 „Radost z učení“ je rozdílové skóre v hodnotě (0,50); faktor č. 3 „Vnitřní hodnota vzdělávání dospělých“ vyčísluje nejnižší hodnotu rozdílu (0,22). Faktor č. 2 „Důležitost vzdělávání dospělých“ je v poměru rozdílu dospělých v období „střední a časné dospělosti“ v poměru (0,24).

### **Srovnání postojů dospělých v každé životní fázi dospělosti:**

**Časná dospělost** (20–30 let) – postoje ke vzdělávání dosahují nadprůměrné pozitivní hodnoty 3,78 bodu. Při členění důležitosti dle faktorů velmi pozitivní postoje projevují dospělí v této životní etapě v oblasti důležitosti vzdělávání dospělých v hodnotě 3,96, méně pozitivní postoj prokazují ve vztahu k vnitřní hodnotě vzdělávání index 3,85 a nejméně pozitivní postoj zaujímají k radosti z učení, které odráží negativní a pozitivní hodnoty postojů, celková hodnota 3,47 bodu.

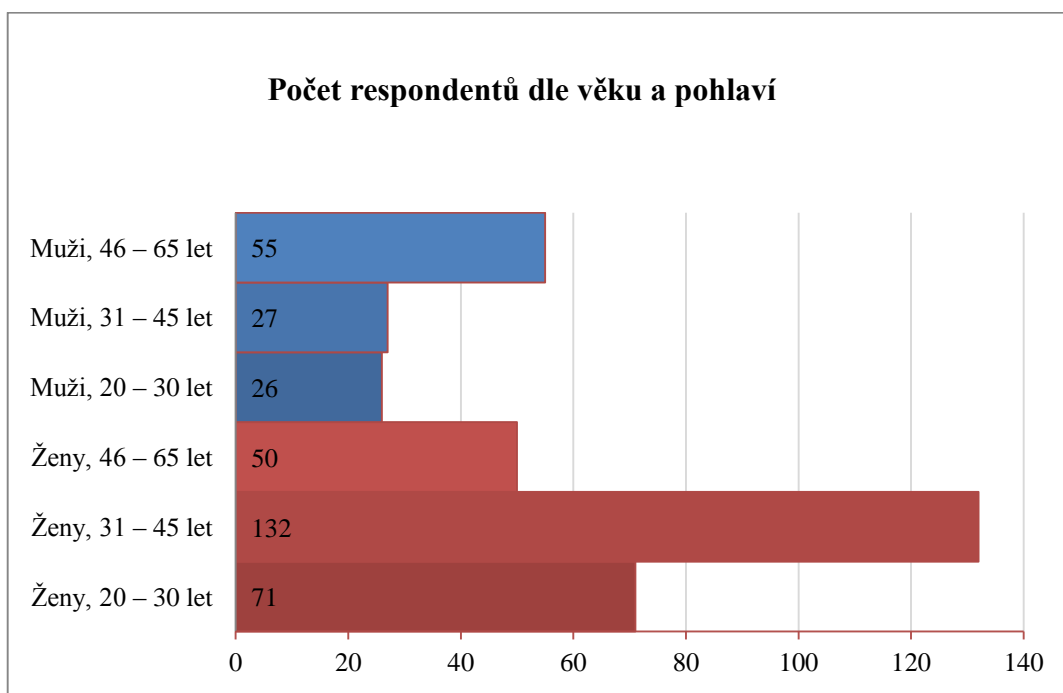
**Střední dospělost** (32–45 let) – dosažené hodnoty postojů jsou velmi pozitivní hodnotový index 3,89. Nejvýraznější pozitivní postoje se prokázaly ve faktoru vyjadřujícím důležitost vzdělávání s hodnotou 4,20, druhým v pořadí dle pozitivních hodnot se ukazuje faktor vyjadřující vnitřní hodnotu postoje ke vzdělávání s velikostí vzorku 3,90 bodu a nejméně pozitivní se u této věkové skupiny prokázala oblast radosti z učení vyjadřující pozitivní a negativní postoje k učení v celkové hodnotě 3,5 bodu.

**Pozdní dospělost** (46–65 let) – vykazují nejvíce pozitivních postojů ke vzdělávání ze všech věkových skupin s vysokou hodnotou indexu 4,04 bodu. Postavení postojů za sebou dle důležitosti vyhodnocení škály prokázalo, že nejpozitivnější postoj zaujímá tato věková kategorie ve vnitřní hodnotě vzdělávání dospělých 4,07, na druhém místě vnímají pozitivně důležitost vzdělávání v hodnotě 4,06 bodu. Nejméně pozitivně se staví k faktoru vyjadřujícím radost z učení v hodnotě 3,97.

Pro srovnání zajímavý se ukazuje fakt, že postoje dospělých ke vzdělávání s ohledem na intenzitu postojů se shodují u všech věkových etap ve faktoru č. 1 „Radost z učení“, navíc analýza prokázala, že u všech věkových skupin dospělosti jsou tyto postoje nejméně pozitivní. V životním období časná dospělosti a střední dospělosti se shoduje intenzita velikosti postoje jako nejvíce pozitivního u faktoru č. 2 „Důležitost vzdělávání dospělých“, naproti dospělým v období pozdní dospělosti, pro které je nejsilnějším faktorem s nejvyšší pozitivní hodnotou faktor č. 3 „Vnitřní hodnota vzdělávání dospělých“.

## Otázka č. 8 Rozdělení věkových skupin

## Otázka č. 9 Zastoupení pohlaví



**Graf 6:** Počet respondentů podle věku a pohlaví.

Výzkumného dotazníkového šetření se celkem zúčastnilo 361 respondentů.

V etapě života s názvem „časná dospělost“ byl zastoupen vzorek o velikosti 97 respondentů. V životní etapě pojmenované „střední dospělost“ byla velikost výzkumného vzorku 159 respondentů. V etapě života s označením „pozdní dospělost“ odpovídala velikost výzkumného vzorku počtu 105 respondentů. Z celkového počtu respondentů bylo dle zastoupení pohlaví členění 253 žen a 108 mužů.

Rozdělení podle zastoupení pohlaví:

- „časná dospělost“: 71 žen a 26 mužů.
- „střední dospělost“: 132 žen a 27 mužů.
- „pozdní dospělost“: 50 žen a 55 mužů.

### Otázka č. 10: Jakého nejvyššího vzdělání jste dosáhl/a?

Na základě stanovené hypotézy bylo přikročeno k vyhodnocení otázky za pomoci škály RAACES a faktorového členění.

Dosažené vzdělání	Počet respondentů	RAACES	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
Bez maturity	21	3,42	3,25	3,54	3,45
S maturitou	124	3,81	3,53	3,98	3,88
Nižší VŠ	74	4,00	3,76	4,26	4,00
Úplné VŠ	142	4,00	3,79	4,19	4,02
Celkem	361	3,90	3,66	4,10	3,93

**Tab. 4:** *Postoje ke vzdělávání dle dosaženého vzdělání*

#### Postoje ke vzdělávání dle dosaženého vzdělání.

Při srovnání postojů dospělých ke vzdělávání s ohledem na dosažené vzdělání se ukazuje, že respondenti s vyšším dosaženým vzděláním mají i kladnější vztah ke vzdělávání dospělých. Rozdíly v průměrech skóre se nejvíce liší mezi respondenty bez maturity a vysokoškolsky vzdělanými v rozdílu (0,52). Je prokazatelný vzestupný posun v pozitivitě postoje směrem k vyššímu dosaženému vzdělání v celé škále i faktorech č. 1 a č. 3. Rozdílová hodnota skóre č. 1: „Radost z učení“ mezi dospělými s dosaženým vzděláním bez maturity a vysokoškolským vzděláním vyššího stupně je 0,54; ve faktoru č. 3: „Vnitřní hodnota vzdělávání dospělých“ vykazuje rozdíl ještě vyšší (0,57) bodu. Dospělí, kteří dosáhli nižšího stupně vysokoškolského vzdělání, vykazují ve faktoru č. 2: „Důležitost vzdělávání dospělých“ nejvíce pozitivní postoj. Celkový zjištěný rozdíl proti dosaženému nejnižšímu zkoumanému vzdělání vykazuje také nejvyšší hodnotu rozdílu ve skóre indexu (0,72) bodu.

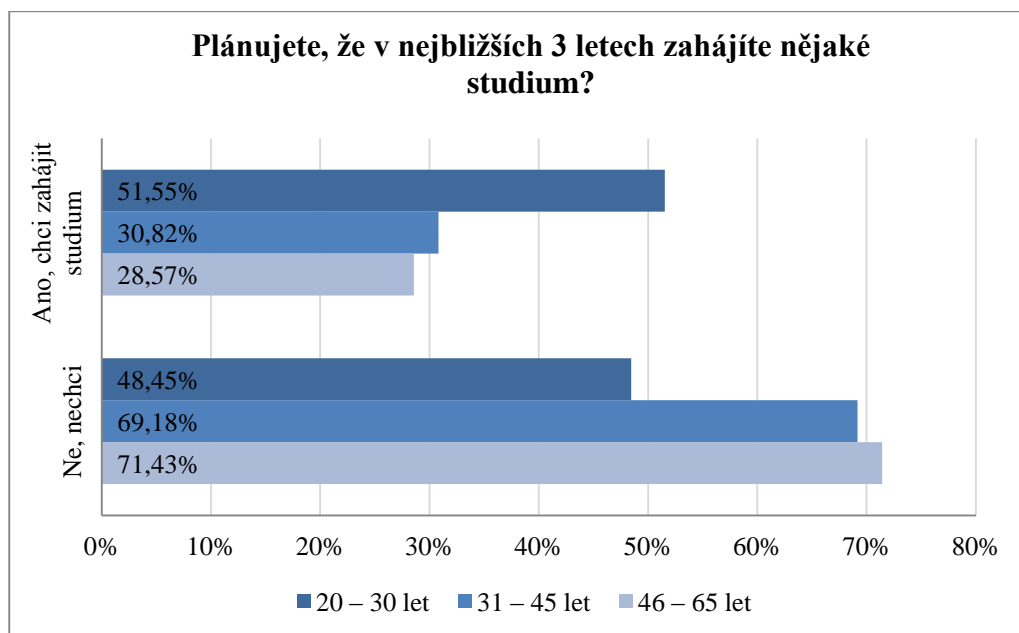
#### Otázka č. 11:

**Vzpomeňte si, prosím, jaká byla hlavní příčina, kvůli níž jste dosáhl/a takového vzdělání, kterého jste dosáhl/a.**

Při mapování hlavní příčiny, kvůli které dospělí dosáhli takového vzdělání, kterého dosáhli, se muži v období časná dospělost rovnoměrně shodli na třech hlavních příčinách. Na prvním místě uvedli, že momentálně studují při zaměstnání, na druhém,

že museli z různých důvodů začít pracovat, a na třetím místě, že chtěli začít pracovat. Minimální počet respondentů uvedl, že dosáhl dostatečného vzdělání a že ve škole je nuda. Jeden muž použil ve své odpovědi expresivní výraz, který vyjádřil jeho osobní nespokojenost. Naproti tomu převážná většina žen v období časně dospělosti argumentovala, že momentálně studuje při zaměstnání, na druhém místě je přesvědčena, že dosáhla dostatečného vzdělání. Na třetím místě shodně uvádí, že se nedostala na školu svých představ a chtěla nebo musela z různých důvodů začít pracovat. V minimální míře se objevují odkazy na zdravotní stav. V období střední dospělosti vidí muži hlavní příčiny v přesvědčení, že dosáhli dostatečného vzdělání, v minimální míře museli začít pracovat a ve škole se jim nedařilo. I ženy v tomto věku jsou nejvíce přesvědčeny, že dosáhly dostatečného vzdělání, z poloviny vidí příčiny rovnoměrně rozložené v momentálním studiu a v tom, že chtěla nebo musela začít pracovat, nedostala se na školu svých představ, a v minimální míře se ženám ve škole nedařilo. Muži v období pozdní dospělosti jsou nejvíce přesvědčeni, že dosáhli pro ně dostatečného vzdělání, v menší míře chtěli začít pracovat a minimálně uvádí, že se nedostali na školu svých představ a momentálně studují. Je zajímavé, že názory žen v tomto období jsou téměř shodné s muži, i když více žen odpovědělo, že je přesvědčeno, že dosáhly dostatečného vzdělání, ostatní parametry jsou shodné.

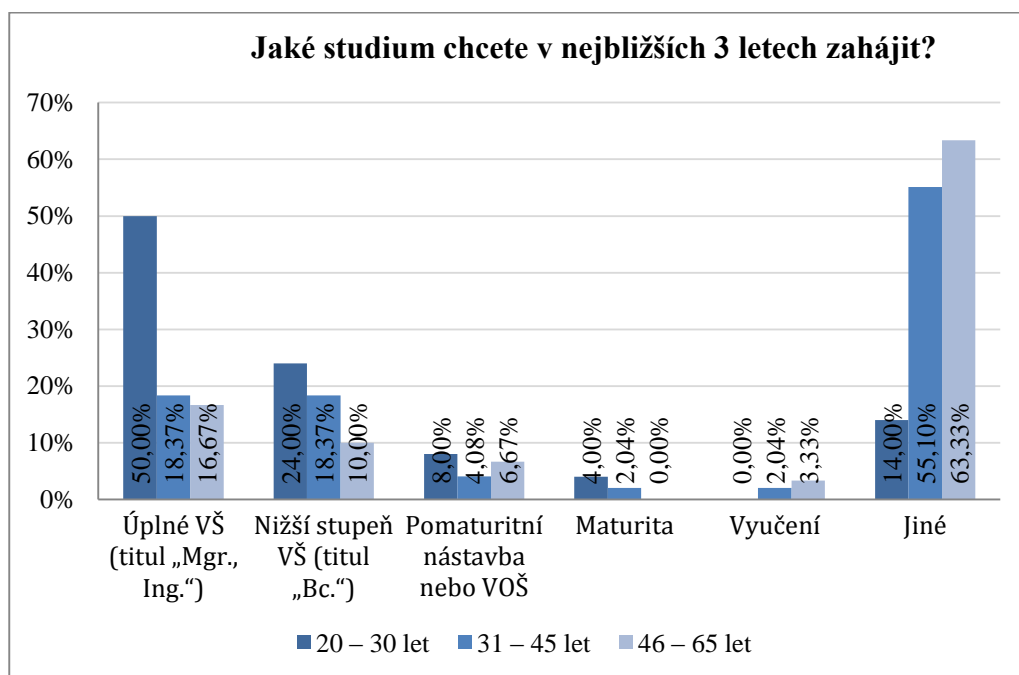
#### Otázka č. 12



**Graf 7:** *Plánujete v nejbližších třech letech zahájit studium?*

Na rozdíl od kurzů, kde se dospělí v období pozdní dospělosti chystali zapojit nejvíce, tak k zahájení studia se nejméně respondentů chystá v období pozdní dospělosti (71,43 %), před dospělými v období střední dospělosti (69,18 %) a obdobím časně dospělosti (48,45 %). Dospělí v období časně dospělosti se chystají nejvíce k zahájení studia (51,55 %), střední dospělí se více přiklání k rozhodnutí studium nezahájit.

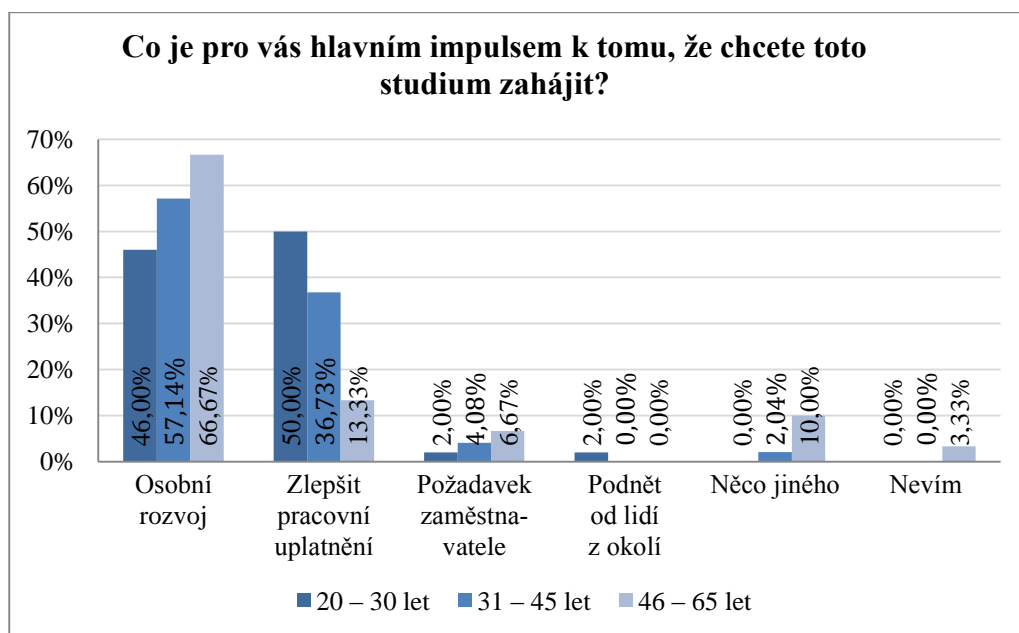
V případě, že respondenti na otázku odpověděli ano:



**Graf 8:** *Jaké studium chcete v nejbližších třech letech zahájit?*

Graf ukazuje, že záměr zahájit studium je výrazně závislý na stupni studia, kterého chtějí dospělí dosáhnout. Pro studium vedoucí k dosažení úplného vysokoškolského vzdělání se chystá nejvíce dospělých v období časně dospělosti (50 %) a u studia k dosažení nižšího stupně VŠ odpovídá vzorek (24 %). U jiného studia, kdy respondenti uváděli doktorandská studia a akademie a univerzity třetího věku skupina v období pozdní dospělosti (63,33 %) největší zájem, ale i dospělí v období střední dospělosti mají velký zájem (55,10 %) o jiná vyšší a pokračující studia.

### Otázka č. 13

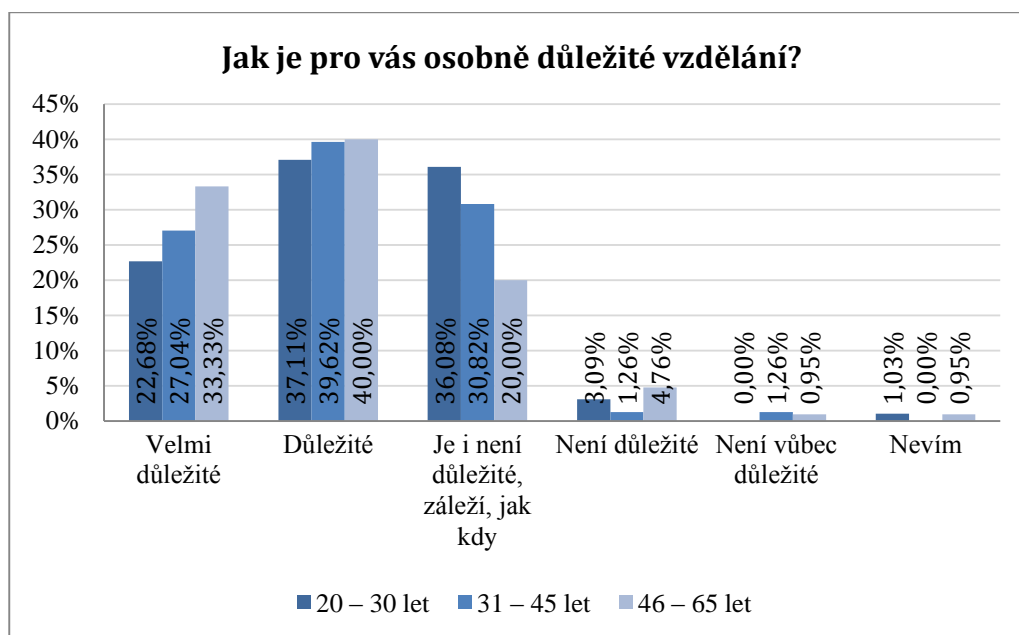


**Graf 9:** *Jaký hlavní impuls vás vede k chuti zahájit studium?*

Uvedené výsledky jednoznačně prokázaly, že snaha o osobní rozvoj patří k nejdůležitějšímu impulsu pro zahájení studia u dospělých ve všech věkových skupinách. Dospělí v období životní etapy „časná dospělost“ jsou nejvíce přesvědčeni, že zahájení dalšího studia jim umožní zlepšení pracovního uplatnění. Naopak požadavek zaměstnavatele nebyl pro žádnou věkovou skupinu rozhodujícím impulsem pro zahájení studia. Mezi úplně nepodstatné pro rozhodování uvádí dospělí v období časně a střední dospělosti vlivy podnětu z okolí i něco jiného a své názory vyjadřují bez nejmenších pochybností. Jisti si nejsou dospělí v etapě pozdní dospělosti, kdy (3,33 %) neví a (10%) považuje za impuls pro studium něco jiného.



#### Otázka č. 14



**Graf 10:** *Je pro vás osobně důležité vzdělání?*

V otázce důležitosti vzdělání se jako „důležité“ ukázalo nejvýznamnější pro všechny věkové skupiny, s nejvíce pozitivním postojem k důležitosti v životním období „pozdní dospělost“ (40%). Podle situace „je a není vzdělání důležité, záleží jak kdy“ prokazují tuto důležitost nejvíce dospělí v období etapy „časná dospělost“ (36,08%). Nejvyšší důležitost v hodnocení postoje ke vzdělání „velmi důležité“ také vykazují dospělí v životním období „pozdní dospělost“ (33,33%) před dospělými v etapě života „střední dospělost“ a „časná dospělost“. Hodnoty důležitosti vzdělání pro dospělé prokázaly, že vzdělání je pro všechny věkové skupiny důležité, rozlišuje se pouze v intenzitě stupně důležitosti. Otázky o nedůležitosti vzdělání vykazují minimální hodnoty.

## Verifikace hypotéz

Pro ověření stanovených hypotéz byla interpretována škála pro měření postojů RAACES.

### Hypotéza H1

**Postoje žen ke vzdělávání jsou pozitivnější než postoje mužů.**

Vyhodnocení postojů dospělých ke vzdělávání dle rozdílu pohlaví ukazuje tabulka č. 2, která vykazuje, že průměr škály RAACES pro muže a ženy se odlišuje v malé hodnotě (0,03), která nevykazuje hodnotu rozdílu. V průměrech faktorů je prokazatelná hodnota u faktoru č. 1.: „Radost z učení“ pozitivnější postoje mužů před ženami v rozdílu (0,18) bodu, ale faktor č. 2: „Důležitost vzdělávání dospělých“ vykazuje rozdíl pozitivnějších postojů žen před muži v rozdílu (0,27) bodu, naproti tomu faktor č. 3: „Vnitřní hodnota vzdělávání dospělých“ je pozitivnější u žen v rozdílu minimálním, nevykazujícím rozdílnost hodnoty postoje (0,01) bodu. Postoje žen a mužů ke vzdělávání jsou srovnatelné. **Platnost stanovené hypotézy se pro náš výzkumný vzorek se nepotvrdila.**

### Hypotéza H2

**Čím vyšší vzdělání dospělého, tím pozitivnější postoj zaujímá ke vzdělávání.**

Vypovídající hodnotu výsledků ukazuje tabulka č. 4, kdy postoj dospělých ke vzdělávání s dosaženým vzděláním bez maturity je 3,42 s rozdílem (0,39) bodu vzhledem k dosaženému vzdělání s maturitou, které má hodnotu 3,81 a rozdílem skóre (0,19) oproti vzdělání dosaženého na úrovni nižšího a úplného vysokoškolského vzdělání, kde je shodný výsledek hodnoty 4,00. Vzestupující tendence postojů ke vzdělávání jednoznačně prokazuje pozitivnější postoj ke vzdělávání dospělých s vyšším vzděláním. **Platnost hypotézy se pro náš výzkumný vzorek potvrdila.**

### **Hypotéza H3**

**Věk respondenta nemá zásadní vliv na jeho postoj ke vzdělávání.**

Tabulka č. 3 vykazuje hodnoty postojů respondentů ke vzdělávání ve věkových kategoriích časná dospělost v hodnotě 3,78 s rozdílem (0,11) bodu proti období střední dospělosti, kdy hodnota činí 3,89 s rozdílem (0,15) bodu vzhledem k životní etapě pozdní dospělost. Mezi věkovou kategorií časná dospělost a obdobím pozdní dospělosti je rozdíl již v hodnotě skóre vysoký (0,62) bodu. Tyto hodnoty ukazují, že věk respondenta má zásadní vliv na postoj dospělého ke vzdělávání. **Platnost hypotézy se pro náš výzkumný vzorek nepotvrdila.**

## Diskuse

Každého člověka provází proces získávání nových vědomostí, prožitků a zkušeností, které vedou k utváření postojů a učení po celý život. Pro naplnění cíle této diplomové práce byly porovnávány výsledky výzkumu provedeného Laudátovou v roce 2007 a výzkumu provedeného v rámci této diplomové práce v roce 2016. V komparaci dosaženého skóre postojové škály RAACES v roce 2016 v Brně s výsledky výzkumů uvedených v práci Laudátové (2007, s. 28) bylo prokázáno, že v roce 2002 výzkum vykazoval tyto hodnoty: Kanada 3,95 bodu rozdíl proti dospělým ve městě Brně (-0,05), v roce 2006 Česká republika 3,79 bodu, pozitivnější postoje v Brně 2016 o skóre (0,11), v roce 2007 Česká republika 3,70 bodu, hodnoty v Brně prokázaly rozdíl (0,20). Výzkum prokázal stoupající pozitivní postoje směrem k výsledkům ve světě. Dospělí ve všech třech věkových skupinách ve městě Brně přikládají vzdělávání velký význam a jejich postoj je pozitivní v hodnotovém skóre 3,90 bodu.

Dále bylo provedeno srovnání výsledků uvedených výzkumů postojů dospělých ke vzdělávání v hodnotách ve třech faktorech, které proběhlo v naší republice v roce 2006 a 2007. Laudátová (2007, s. 28). Ve faktoru č. 1: „Radost z učení“ se ukázaly tyto hodnoty: 2006: 3,57; 2007: 3,35; 2016: 3,66. Postoje dospělých ve městě Brně ukazují vyšší hodnotu pozitivního postoje u dospělých v Brně. Ve faktoru č. 2. Faktor 2: „Důležitost vzdělávání dospělých“ dosáhl skóre: 2006: 4,00; 2007: 3,84; 2016: 4,10. Také zde poslední výzkum prokázal kladnější postoje ke vzdělávání. Faktor č. 3: „Vnitřní hodnota vzdělávání dospělých“ dosáhl hodnot: 2006: 3,78; 2007: 3,82; a 2016: 3,93. Výzkumy jednoznačně ukazují, že postoje dospělých ke vzdělávání v Brně jsou v komparaci s minulými výzkumy pozitivnější ve všech faktorech i v celé škále RAACES.

Pro srovnání výsledků výzkumu této diplomové práce s výzkumem Laudátové (2007) je důležitý i rozdíl mezi hodnotami velikosti faktorů u tří věkových skupin, od nejpozitivnějšího postoje k pozitivnímu dle věku. V průměru škály RAACES dosáhly hodnoty 4,04 pozdní dospělost s rozdílem (0,15) k období střední dospělosti se skóre 3,89 s rozdílem k časně dospělosti (0,10). Rozdílové skóre mezi nejmladší věkovou skupinou a nejstarší věkovou skupinou činí skóre (0,26). Ve faktoru č. 1: nejpozitivnější postoje zaujímá pozdní dospělost 3,97 bodu s rozdílem (0,40) proti skóre období střední dospělost 3,57 a indexem rozdílu (0,10) vzhledem k etapě časná dospělost 3,47. Ve faktoru č. 2: prokazují nejpozitivnější postoje dospělí v etapě střední

dospělost 4,20 s rozdílem skóre (0,14) před body pozitivních postojů v období pozdní dospělosti 4,06 s rozdílem (0,10) a časná dospělost 3,96. Ve faktoru č. 3: hodnota pozitivních postojů v etapě pozdní dospělosti 4,07 vykazuje rozdíl (0,17) vzhledem ke skóre k fázi dospělosti střední dospělost 3,90 a s minimálním rozdílem, který nemá prokazatelnou hodnotu (0,05) k období časná dospělost 3,85. Výzkum prokázal vyšší pozitivní postoje ke vzdělávání dospělých v životní etapě pozdní dospělosti oproti ostatním životním etapám. Vzhledem k tomu, že Laudátová (2007, s. 30) pro svůj výzkum zvolila jiné členění etap dospělosti, komparace není objektivně proveditelná.

Zjištěné výzkumy podporují teorii, prezentovanou Benešem (2015, s. 105), který říká, že „Většinou působí celý komplex motivů, který se vyvíjí a mění a který se nedá jednoznačně hierarchizovat. Motivy nejsou jednou provždy dané. Motivy k učení se začínají vyvíjet již v rané socializaci a jsou výsledkem učení a zkušeností s učením. Právě zkušenosti s učením se ve škole mnohé potenciální účastníky vzdělávání dospělých odrazují“ (Beneš, 2014, s. 105). Tyto myšlenky potvrzují i výsledky výzkumu v otázce, jaký je hlavní impuls k tomu, aby dospělí zahájili studium. Výzkum ukázal, že nejdůležitějším impulsem k zahájení studia u dospělých ve všech věkových kategoriích (časná dospělost 46,00%, střední dospělost 57,14 %, pozdní dospělost 66,7 %) je snaha o osobní rozvoj. Zlepšení pracovního uplatnění je významné zejména pro respondenty v období časné dospělosti (50%).

Jedním z dílčích cílů práce bylo také zjistit aspekty negativních rozdílů, které převládají v každé věkové skupině. Analýza prokázala, že v období časné dospělosti jsou hlavním negativním aspektem u mužů finance, nepotřebnost vzdělávání a dostupnost informací na internetu a u žen současné studium, argumentace dosaženého dostatečného vzdělání a neúspěšné přijetí na vybranou školu. V období etapy střední dospělosti respondenti mužské populace uvedli nedostatek času a ženy mateřství a finance. V etapě pozdní dospělosti převládá přesvědčení o dostatečnosti dosaženého vzdělání. Zjištění jsou mírně rozdílná s výsledky výzkumu Rabušicové, Rabušice a Šedové (2008, s. 110), kteří zjistili, že: „Většina českých dospělých se zatím dalšímu vzdělávání vyhýbá. Jako jednu z hlavních bariér, která jim nedovolila navštěvovat kurzy neformálního vzdělávání, deklarují respondenti nedostatek finančních zdrojů. Co ovšem sehrává roli zásadní bariéry, vystupuje dobře při analýzách souvislostí mezi vnímanými bariérami a reálnou účastí na vzdělávání. Těm, kteří se neúčastní, stojí v cestě především osobnostní faktory: domnívají se, že vzdělávání nemá smysl a mají

obavy ze selhání“ (Rabušic, Rabušicová, 2008, s. 110). Výzkumy se však jednoznačně shodují v bariéře finančních zdrojů. Bylo by zajímavé podrobněji zjistit, zda jde o vyhýbání se odpovědi nebo vzdělávání anebo se respondentům vynaložené finanční prostředky zdají opravdu nedostupné.

V neposlední řadě je třeba položit si otázku: Podpořily výsledky provedeného výzkumu stanovené hypotézy? H1: Postoje žen ke vzdělávání jsou pozitivnější než postoje mužů. Hypotéza se nepotvrdila, protože rozdíly ve výsledcích škály (0,03) byly velmi malé až neprokazatelné, ve faktoru č. 2: „Důležitost vzdělávání dospělých“ (0,27), č. 3: „Vnitřní hodnota vzdělávání dospělých“ (0,01), ve faktoru č. 1: „Radost z učení“ dokonce pozitivnější postoje u mužů v rozdílové hodnotě (0,18). Postoje mužů ke vzdělávání se vyvíjí pozitivním směrem.

Je škoda, že Laudátová (2007, s. 30) provedla srovnání dle pohlaví pouze ve škále RAACES bez vyhodnocení faktorů. Výsledky výzkumu 2007 vykazují hodnotu průměru škály u mužů 2007 skóre 3,59 komparace mužů 2016 skóre 3,88 rozdíl (0,29). Postoje žen 2007 se skóre 3,79 a žen 2016 se skóre 3,91 v rozdílu skóre (0,12). Laudátová, 2007 uvádí: „Ženy vykazovaly o něco kladnější postoje než muži, hodnota korelačního koeficientu byla však nízká (0,18) mírně vyšší skóre bylo u žen zjištěno i v předchozích aplikacích škál AACES a RAACES a doslovně cituje (viz Kuchař 2003; Czesaná, Matoušková, Vymazal 2005; Rabušicová, Rabušic 2006) se ukazuje, že ač ženy mají pozitivnější postoje, účastní se dalšího vzdělávání méně“ (Laudátová, 2007, S. 33). Výsledky všech výzkumů podporují moji úvahu o tom, že dochází k výraznému zvyšování kladných postojů mužů ke vzdělávání, nárůst kladných postojů vykazují v porovnání výsledků s Laudátovou (2007) i postoje žen.

Výzkumem se jednoznačně potvrdila H2: Čím je vyšší vzdělání dospělého, tím pozitivnější postoj ke vzdělávání zaujímá. Zde můj výzkum potvrdil pravdivost hypotézy ve škále RAACES i ve všech jejích faktorech vzrůstající tendenci kladných postojů u dospělých s vyšším vzděláním. Rozdíl mezi vzdělanými bez maturity a s dosaženým úplným vysokoškolským vzděláním je ve škále RAACES (0,58) v porovnání s výsledky Laudátové (2007, s. 30), kdy hodnota rozdílu činí (0,39). Výzkum tedy prokázal, že rozdíly pozitivnějších postojů dospělých s vyšším vzděláním vzrůstají a jsou s ohledem na předcházející výzkumy ještě výraznější.

Hypotéza H3: Věk respondenta nemá zásadní vliv na jeho postoj ke vzdělávání; zde hodnoty prokázaly, že se hypotéza pro tento výzkum také nepotvrdila. Věková skupina pozdní dospělost vykazuje ve všech faktorech i v celkové škále RAACES

kladnější postoj ke vzdělávání než mladší kategorie dospělých. Rozdíl mezi časnou a pozdní dospělostí má hodnotu (0,26) bodu ve prospěch pozdní dospělosti. Výzkum ukázal, že míra participace dospělých ke vzdělávání s ohledem na věk stoupá. Naopak Laudátová (2007, s. 33) uvádí, že „Míra participace na dalším vzdělávání s rostoucím věkem klesá a doslovně cituje (viz Rabušicová, Rabušic 2006), že míra participace na dalším vzdělávání s rostoucím věkem klesá a postoj k němu se výrazně nemění“ (Laudátová, 2007, s. 33). Výzkum Laudátové v roce 2007 ukázal rozdíl mezi časnou a pozdní dospělostí korelačním rozdílem (0,01) bodu ve prospěch časně dospělosti. I v tomto případě se potvrdily poznatky teorie, kdy Hayesová (2013, s. 96) uvádí, že „Názory jsou v podstatě neutrální – jsou to jen výroky, o kterých si myslíme, že jsou pravdivé. Postoje jsou však hodnotící: indikují pocity ve vztahu k určité záležitosti“ (Hayesová, 2013, s. 96). Výsledky škály RAACES prokázaly, že výsledky výzkumu provedeného ve městě Brně a teorie jsou v souladu a také prokázaly, že postoje respondentů ke vzdělávání se vyvíjí vlivem změn ve společnosti, která svůj důraz klade na celoživotní vzdělávání a učení ve svých dlouhodobých záměrech.

## Závěr

Vzdělávání a učení jsou procesy, které jsou vzájemně propojené a jejich působení provází člověka po celý život. Celoživotní učení představuje možnosti pro každého jedince v kterémkoliv úseku životní dráhy nadále rozšiřovat své vědomosti, poznatky, znalosti i dovednosti. Důležitým předpokladem tohoto uskutečnění je ovšem vlastní odpovědnost jedinců a touha po naplnění vlastních cílů. Osobnost dospělého prochází vývojovými změnami, které jsou pro určité životní etapy charakteristické a i tyto změny mohou ovlivňovat postoje dospělých ke vzdělávání a učení. V důsledku uvedených změn osobnosti, získávání nových poznatků i prožitků běžného života se mohou postoje dospělých dotvářet a měnit.

Jedním z dílčích cílů mého výzkumu bylo zjistit pozitivní a negativní aspekty, které převládají v každé věkové skupině v průběhu fází dospělosti. Analýza výzkumu prokázala, že k pozitivním aspektům, které převládají ve všech věkových skupinách dospělých, patří snaha o osobní rozvoj. Druhým významným hlediskem je pro všechna období dospělosti snaha o zlepšení pracovního uplatnění, které je významně vyšší v období časně dospělosti proti pozdní dospělosti. U zjišťování negativních aspektů výzkum ukázal, že k hlavním negativním aspektům pro všechny věkové skupiny se řadí finance a nedostatek času. Významným faktem se ukazují společné negativní aspekty vzdělávání, které převládají v období etapy časně a převážně střední dospělosti, které souvisí s mateřstvím a rodičovstvím.

Zjišťování rozdílů dle pohlaví ve výzkumu potvrdilo pozitivnější postoje žen ke vzdělávání ve škále RAACES v rozdílu (0,03) body, ve faktoru č. 2: *Důležitost vzdělávání dospělých* v rozdílu (0,27) bodu, ve faktoru č. 3: *Vnitřní hodnota vzdělávání dospělých* v rozdílu (0,01) bod, ale ve faktoru č. 1: *Radost z učení* v rozdílu (0,18) bodu zaujímají pozitivnější postoj muži před ženami.

Analýza výsledků postojů dle věku ukázala tyto rozdíly. Dospělí v období pozdní dospělosti vykazují pozitivnější postoje ke vzdělávání než mladší věkové skupiny; ale i zde výzkum prokázal v jednom faktoru pozitivnější postoje dospělých ve fázi střední dospělosti nad ostatními věkovými skupinami. Tyto hodnoty potvrdil faktor č. 2: *Důležitost vzdělávání dospělých*, k období časně dospělosti v rozdílu (0,24) bodu a k pozdní dospělosti v rozdílu (0,14) bodu.

Při zjišťování rozdílů postojů ke vzdělávání dle dosaženého vzdělávání výzkum jednoznačně prokázal, že při každém dosažení vyššího stupně vzdělání se zvyšuje



i pozitivní postoj ke vzdělávání. Také u evidence rozdílů na základě vzdělání se ukázal faktor č. 2: *Důležitost vzdělávání dospělých* s jednou anomálií. Nejpozitivnější postoj zde prokazují dospělí s dosaženým nižším vysokoškolským vzděláním s rozdílem (0,07) k úplnému vysokoškolskému vzdělání, (0,28) k dosaženému vzdělání s maturitou a (0,72) bodu ke vzdělání bez maturity.

Hlavním cílem předložené práce bylo **srovnat postoje ke vzdělávání a učení u tří věkových skupin dospělosti ve městě Brně**. Podařilo se zjistit, že škála RAACES ve výzkumném vzorku vykazuje hodnoty postojů dospělých ke vzdělávání a učení ve městě Brně průměrné skóre 3,90. Srovnání věkových skupin přineslo umístění od nejpozitivnějších postojů k pozitivním v posloupnosti: pozdní dospělost 4,04, střední dospělosti 3,89 a časná dospělost 3,78. Výsledky výzkumu prezentovaly nejpozitivnější postoje dospělých ve městě Brně v životní etapě pozdní dospělost, dospělí ve věku 46 – 65 let. Komparace výsledků s dříve provedeným výzkumem prokázala, že zjištěné hodnoty byly ve městě Brně ve všech položkách mírně vyšší. **Cíl práce byl naplněn.**

V diplomové práci se podařilo prokázat, že zaměření vzdělávání na rozvoj celoživotního učení, jak uvádí dokument Strategie celoživotního učení (MŠMT, 2007) se začíná pozitivně projevovat v praxi. Lidé v městě Brně si stále více uvědomují důležitost celoživotního učení, které jim otevírá další možnosti nejen v jejich profesním rozvoji, ale i přináší osobní prosperitu, čímž se potvrdila teoretická východiska této práce.

## Literatura a další zdroje:

Beneš, M. (2008). *Andragogika*. Praha: Grada, Publisching.a.s.

Bočková, V. (2002). *Vzdělávání – průvodní jev života*. UP v Olomouci.

Brno-ekonomika v číslech (2016). [online] Nedatováno [cit. 2016-01-15]. Dostupné z <http://www.brno.cz/podnikatel-investor/ekonomika-v-cislech/>.

Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. rozšířené vyd. Brno: Paido.

Hayesová, N. (2013). *Základy sociální psychologie*. 7.vyd. Praha. Portál.

Hroník, F. (2007). *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publisching.a.s.

Kulič, V. (1992). *Psychologie řízeného učení*. Praha: Academia.

Lábrová, J. (2006). *Postoje Čechů ke vzdělávání dospělých (Aplikace AACES škály v českém prostředí)*. BP Brno: FSS MU. [online]. Datováno 22.6.2006 [cit. 2015-10-20]. Dostupné z [http:// is.muni.cz/th/109113/fss\\_b/](http://is.muni.cz/th/109113/fss_b/).

Langmeier, J., Krejčířová, D. (1998). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing. a.s.

Langmeier, J., Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. 2. akt.vyd. Praha: Grada Publisching, a. s.

Laudátová, M. (2007). *Postoje české populace ke vzdělávání dospělých. (Aplikace škály RAACES v ČR)*. BP Brno: FSS MU. [ online] Publikováno 25.6.2007 [cit. 2015-10-10]. Dostupné z [http://is.muni.cz/th/100111/fss\\_b/](http://is.muni.cz/th/100111/fss_b/).

MŠMT, (2007). *Strategie celoživotního učení ČR* Praha. In Ministerstvo školství a tělovýchovy. [online]. Datováno 1.8.2007 [cit. 2015-10-12]. Dostupné z [http://www.msmt.cz/Strategie\\_CZV\\_schvaleno\\_vladou\\_pdf](http://www.msmt.cz/Strategie_CZV_schvaleno_vladou_pdf) .

Mikuláščík, M. (2010). *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada Publisching, a. s.

- Murphy, K., Novák, T. (2005) *Příručka profesního rozvoje koordinátora komunitního vzdělávání*. Praha: Nová škola.
- Mužík, J. (2004). *Androdidaktika*. 2. přepracované vydání. Praha: ASPI Publisching, s.r.o.
- Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie*. 2vyd. Praha: Academia.
- Palán, Z. (2002). *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- Palán, Z. (2002). *Výkladový slovník – Lidské zdroje*. Praha: Academia.
- Palán, Z., Langer, T. (2008). *Základy andragogiky*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- Plamínek, J. (2007). *Tajemství motivace*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing.a.s.
- Plamínek, J. (2014). *Vzdělávání dospělých*. 2. rozšířené vyd. Praha: Grada Publishing.a.s.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. 4. aktualizované vydání Praha: Portál.
- Průcha, J., Veteška, J. (2012). *Andragogický slovník*. Praha: Grada Publishing.a.s.
- Řezáč, J. (1998). *Sociální psychologie*. Brno: Paido.edice pedagogické literatury.
- Rabušicová, M., Rabušic, L. (2008). *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita.
- Říčan, P. (2010). *Psychologie osobnosti*. 6. revidované a doplněné vyd. Praha: Grada Publisching.a.s.
- Simonová, N., Hamplová, D. (2016). *Další vzdělávání dospělých v České republice – kdo se ho účastní a s jakými důsledky?* Sociologický časopis /Czech Sociological Review 1/2016. [online] Nedatováno [cit. 2016-03-01]. Dostupné z <http://dx.doi.org/10.13060/00380288.2016.52.1.240>.

- Smékalová, L. (2012). *Fenomén komunitní vzdělávání*. [cit. 2016-03-01] Publikováno 2012-04 In *Andragogika* 4/2012 (11-12). Academika Economica s.r.o
- Šerák, M. (2009). *Zájemové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál.
- Špatenková, N., Smékalová, L. (2015). *Edukace seniorů*. Praha: Grada Publishing, a. s.
- Tvrдый, L. (2008). *Změny na trhu práce a perspektivy vzdělanosti*. Ostrava: VSB-TU.
- Vágnerová, M. (2008). *Vývojová psychologie II. Dospělost a stáří*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M. (2007). *Základy psychologie*. 1.vyd. Praha: Portál.
- Vízdal, F. (2009). *Základy psychologie*. Brno: Institut mezioborových studií.
- Vízdal, F. (2010). *Sociální psychologie I*. Brno: Institut mezioborových studií.
- Veteška, J., Tureckiová, M. (2008). *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí*. 1.vyd. Jihlava: VŠPJ-ICV.

## Seznam obrázků, grafů a tabulek:

Tab. 1: Průměrná skóre indexu .....	65
Tab. 2: Postoje ke vzdělávání dle pohlaví.....	65
Tab. 3: Postoje ke vzdělávání dle věku .....	66
Tab. 4: Postoje ke vzdělávání dle dosaženého vzdělání .....	69
Obr. 1: Celoživotní vzdělávání (učení) .....	22
Obr. 2: Místo vzdělávání dospělých v rámci celoživotního vzdělávání .....	24
Obr. 3: Rozdělení dle věku .....	55
Obr. 4: Rozdělení dle dosaženého vzdělání .....	56
Graf 1: Znalosti a dovednosti pro výkon profese .....	61
Graf 2: Změnila by se vaše situace v zaměstnání při zvýšení vzdělání? .....	62
Graf 3: Vzdělávací kurz nebo školení za posledních 12 měsíců. ....	62
Graf 4: Počet kurzů .....	63
Graf 5: Chcete se v příštích 12 měsících kurzu zúčastnit? .....	64
Graf 6: Počet respondentů podle věku a pohlaví. ....	68
Graf 7: Plánujete v nejbližších třech letech zahájit studium? .....	70
Graf 8: Jaké studium chcete v nejbližších třech letech zahájit? .....	71
Graf 9: Jaký hlavní impuls vás vede k chuti zahájit studium? .....	72
Graf 10: Je pro vás osobně důležité vzdělání? .....	73

## Seznam příloh:

Příloha 1: Dotazník vzdělávání v dospělosti

Příloha 2: Informace týkající se věkové statistiky obyvatel města Brna

## Přílohy

### Příloha 1.: Dotazník Vzdělávání v dospělosti

*Vážená paní, vážený pane,*

*jmenuji se Ivana Horká a jsem studentkou Univerzity Palackého v Olomouci. Dovolte mi, abych vás požádala o vyplnění krátkého dotazníku. Bude se týkat vašich názorů a postojů ke vzdělávání. Je zcela anonymní, jeho výsledky budou statisticky zpracovány a použity pro diplomovou práci v rámci studia na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci na katedře sociologie a andragogiky.*

*Děkuji Vám za spolupráci*

*Bc. Ivana Horká*

**1. Považujete své znalosti a dovednosti pro výkon své profese v současných podmínkách za vyhovující a dostatečné?**

*Prosím označte křížkem jednu z odpovědí.*

- Ano
- Ne
- Nevím

**2. Myslíte si, že by se změnila vaše situace v zaměstnání, kdybyste si zvýšil (a) vzdělání?**

*Prosím označte křížkem jednu z odpovědí.*

- Ano
- Ne
- Nevím

**3. Absolvoval/a jste v průběhu posledních 12 měsíců, tj. od podzimu 2014, nějaký vzdělávací kurz nebo školení? Máme na mysli například kurz za účelem zvýšení kvalifikace, rekvalifikační kurz, soukromé hodiny jazyka, dálkové studium, manažerský kurz, kurz zvyšující Vaše dovednosti a jakékoli jiné druhy vzdělávání?**

*Prosím označte křížkem jednu z odpovědí.*

- Ano
- Ne
- Nevím

*V případě, že jste na předchozí otázku odpověděl/a Ne, nebo Nevím, otázku č. 4 prosím vynechte.*

**4. Kolik kurzů (školení, vzdělávacích programů) celkem jste absolvoval/a za posledních 12 měsíců?**

*Prosím uveďte jejich celkový součet.*

- .....
- Nevím

**5. Chcete se v příštích 12 měsících nějakého výše uvedeného kurzu zúčastnit?**

- Ano
- Ne
- Nevím

**6. Pokud jste v předchozí odpovědi odpověděli Ne, mohl/a byste říci, jaký je hlavní důvod, že se nechcete takového kurzu zúčastnit?**

.....

.....

.....

.....

.....

**7. Prosím přečtěte si seznam následujících tvrzení. Každé z nich vyjadřuje názor týkající se dalšího vzdělávání dospělých. Prosím, abyste u každého tvrzení zakroužkoval(a) číslo, které nejlépe vyjadřuje váš pocit, jaký ve Vás tento výrok vyvolává. Význam čísel je následující:**

- 1=silně nesouhlasím**
- 2=nesouhlasím**
- 3=nemohu se rozhodnout**
- 4=souhlasím**
- 5=silně souhlasím**

**Pokud změníte názor, původní odpověď prosím přeškrtněte.**

*U každého tvrzení zakroužkujte prosím pouze jednu možnost. Nevynechejte žádný výrok.*

	Silně nesouhlasím	Nesouhlasím	Nemohu se rozhodnout	Souhlasím	Silně souhlasím
Vzdělávání dospělých pomáhá lidem lépe využít svých možností v životě.	1	2	3	4	5
Úspěšní lidé se nepotřebují v dospělosti vzdělávat.	1	2	3	4	5
Vzdělávání dospělých je hlavně pro lidi, kteří toho nemají moc na práci.	1	2	3	4	5
Chodit v dospělosti do školy je dobrý způsob, jak trávit volný čas.	1	2	3	4	5
Učení nemám rád/a.	1	2	3	4	5
Kdybych pokračoval/a ve svém vzdělávání, měl/a bych ze sebe lepší pocit.	1	2	3	4	5
Většina lidí se v dospělosti nepotřebuje dále vzdělávat.	1	2	3	4	5
Mám po krk studia a učitelů.	1	2	3	4	5
Bavilo mě vzdělávat se spolu s ostatními	1	2	3	4	5
Peníze, které zaměstnavatelé vynakládají na vzdělávání svých zaměstnanců, jsou dobrou investicí.	1	2	3	4	5
Vzdělávání dospělých je významný způsob, jak pomoci lidem vyrovnat se změnami v jejich životě.	1	2	3	4	5
Vše, co potřebuji vědět, se mohu naučit bez toho, že bych chodil/a dále do školy.	1	2	3	4	5

**8. Do jaké věkové skupiny patříte?**

- 20 – 30 let
- 31 – 45 let
- 46 – 65 let



**9. Jste**

- Muž .....
- Žena .....

**10. Jakého nejvyššího vzdělání jste dosáhl/a?**

*Vyberte prosím pouze jednu odpověď.*

- Nedokončené základní
- Dokončené základní
- Vyučení bez maturity
- Vyučení s maturitou
- Neukončené střední
- Ukončené střední všeobecné (gymnázium)
- Ukončené úplné střední odborné (maturita)
- Dokončená středoškolská nástavba (nebo VOŠ)
- Neukončené vysokoškolské (žádný diplom ani hodnost)
- První stupeň vysokoškolského vzdělání (titul „Bc.“)
- Ukončené vysokoškolské (titul „Mgr.“, popř. „Ing.“)
- Ukončené postgraduální studium (pokračovací, další odborné studium po dokončení vysoké školy)
- Vzdělání, nedefinovatelné dle uvedených úrovní

**11. Vzpomeňte si prosím, jaká byla hlavní příčina, kvůli níž jste dosáhl/a takového vzdělání, kterého jste dosáhl/a?**

*Uveďte prosím pouze jeden důvod - ten hlavní.*

- Momentálně studuji při zaměstnání
- Dosáhl/a jsem pro mě dostatečného vzdělání
- Musel/a jsem z různých důvodů začít pracovat
- Chtěl/a jsem začít pracovat
- Nelíbilo se mi ve škole (nuda)

- Nedařilo se mi ve škole (špatné výsledky)
- Zdravotní důvody
- Nedostal/a jsem se na školu podle svých představ
- Odešel jsem na vojnu
- Jiný důvod (prosím uveďte jaký)
- Nevím, nepamatuji si

**12. Plánujete, že v nejbližších 3 letech zahájíte nějaké studium**

- Ano, chci zahájit studium:
  - k získání úplného vysokoškolského vzdělání (akademický titul „Mgr., Ing.“)
  - k získání nižšího stupně vysokoškolského vzdělání (titul „Bc.“)
  - k získání dokladu o absolvování pomaturitní návstavy nebo VOŠ
  - k získání maturitě nebo k jinému dokladu o středoškolském vzdělání
  - k získání dokladu o vyučení či získání potřebné kvalifikace pro výkon řemesla
  - k něčemu jinému – prosím uveďte k čemu:  
.....
- Ne, nechci

**13. Pokud jste v předcházející otázce odpověděli Ano, co je pro vás hlavním impulsem k tomu, že chcete toto studium zahájit?**

- Snaha o osobní rozvoj
- Snaha zlepšit si možnosti pracovního uplatnění
- Požadavek zaměstnavatele
- Podnět od lidí z vašeho okolí
- Něco jiného
- Nevím

**14. Jak je pro vás osobně důležité vzdělání?**

- Vzdělání je pro mě velmi důležité
- Vzdělání je pro mě důležité
- Vzdělání pro mě je i není důležité, záleží, jak kdy
- Vzdělání pro mě není důležité
- Vzdělání pro mě není vůbec důležité
- Nevím

Děkuji

## **Anotace**

Jméno a příjmení autora: Bc. Ivana Horká

Název katedry a fakulty: Katedra sociologie a andragogiky FF UP

Název magisterské diplomové práce: Postoje ke vzdělávání a učení v průběhu dospělosti

Vedoucí práce: PhDr. et Mgr. Naděžda Špatenková, Ph.D.

Počet znaků: 151 110

Počet příloh: 2

Počet titulů použité literatury: 36

Klíčová slova: bariéry, motivace, postoje a překážky ve vzdělávání, dospělost, vzdělání, učení

Keywords: barriers, motivation, attitudes and obstacles in learning, adulthood, education, learning

Diplomová práce má za cíl srovnat postoje ke vzdělávání a učení u tří věkových skupin dospělosti ve městě Brně. Teoretická část diplomové práce se věnuje charakteristice a vymezení pojmů vzdělání, vzdělávání, učení a celoživotní vzdělávání a učení. Představuje dospělost, motivaci i možné překážky ve vzdělávání a učení v dospělosti. Zabývá se postoji dospělých ke vzdělávání a učení, poukazuje na změny postojů i způsob jejich měření. V empirické části diplomové práce byly zpracovány výsledky kvalitativního výzkumného šetření, které zmapovalo postoje dospělých ke vzdělávání a učení ve třech fázích dospělosti se zaznamenáním zjištěných rozdílů dle věku, pohlaví a vzdělání.

## **Annotation**

This study has the target to compare the attitudes towards education and learning within three adult age groups in the city of Brno. The theoretical part of the thesis focuses on the definition of terms such as upbringing, education, learning and lifelong education and learning. The personality of the adult, motivation and likely obstacles to education and learning are examined. The empirical part of the thesis summarizes the results of the qualitative survey that maps the attitudes of adults toward education and learning during three phases of adulthood and presents the differences in relation to age, sex and education.