

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2017-2019

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vlasta Prosecká

**Přístup a motivace střední generace k celoživotnímu
vzdělávání**

Praha 2019

Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Josef Petrášek

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

MASTER COMBINED PART TIME STUDIES

2017-2019

DIPLOMA THESIS

Vlasta Prosecká

Access and motivation of the middle generation to lifelong learning

Prague 2019

Diploma Thesis Work Supervisor: PaedDr. Josef Petrášek

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 17.02.2019

Vlasta Prosecká

Poděkování

Děkuji vedoucímu své diplomové práce PaedDr. Josefu Petráškovi za trpělivou pomoc, podnětné návrhy a hodnotné rady při zpracování diplomové práce.

Anotace

Diplomová práce se zabývá přístupy a motivací současné střední generace ve věkovém rozpětí 35-55 let studujících vysokou školu nebo vyšší odbornou školu v kombinované formě studia. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část je věnována definici pojmů a specifikům celoživotního vzdělávání, významným dokumentům celoživotního vzdělávání, motivacím, problémům a překážkám, které mohou ovlivnit další vzdělávání. Praktická část prezentuje analýzu odpovědí respondentů s cílem zjistit jejich motivace, zkušenosti s předchozím vzděláváním a překážky, které ovlivňují jejich další vzdělávání. Výzkum byl proveden pomocí dotazníku.

Klíčová slova

Celoživotní vzdělávání, formální vzdělávání, informální vzdělávání, motivace, neformální vzdělávání, střední generace, terciární vzdělávání.

Annotation

This master thesis deals with the approaches and motivation of contemporary middle generation within the age range of 35-55 years, who study a college or higher vocational school in combined (distance) study. This master thesis is divided into a theoretical and practical part. The theoretical part is devoted to the definition of the concepts and specifics of lifelong learning, important lifelong learning documents, motivations, problems and barriers which can influence further educational processes. The practical part presents an analysis of answers of respondents with purposes to discover their motivation, experience with previous education and barriers that influence their further education. The research was realised by means of questionnaire survey method.

Keywords

Formal education, informal learning, lifelong learning, middle generation, motivation, non-formal education, tertiary education.

ÚVOD	9
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ	11
1.1 Celoživotní vzdělávání/ Celoživotní učení	11
1.2 Etapy celoživotního vzdělávání	13
1.3 Formy celoživotního vzdělávání	16
1.4 Specifika celoživotního vzdělávání dospělých	22
2 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ-VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	26
2.1 Vymezení pojmu dospělý.....	26
2.2 Vzdělávání dospělých	27
2.3 Terciární vzdělávání.....	30
3 SPOLEČENSKÉ ZAKOTVENÍ CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	34
3.1 Významné dokumenty celoživotního vzdělávání v České republice.....	34
3.2 Významné dokumenty celoživotního vzdělávání v Evropské unii	36
4 MOTIVACE K CELOŽIVOTNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ	38
5 PROBLÉMY SPOJENÉ S CELOŽIVOTNÍM VZDĚLÁVÁNÍM	41
6 VĚDECKÝ PŘÍSTUP K CELOŽIVOTNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ	44
6.1 Andragogika.....	44
6.2 Gerontagogika (geragogika).....	48
7 LEGISLATIVA VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	53
PRAKTICKÁ ČÁST	55
8 EMPIRICKÝ VÝZKUM	55
8.1 Cíl výzkumné práce.....	55
8.2 Stanovení hypotéz	55
8.3 Empirické šetření před realizací	56
8.4 Charakteristika výzkumného vzorku.....	56

8.5 Metody výzkumu	56
8.6 Výsledky a interpretace empirického výzkumu	57
8.7 Zhodnocení výsledků a ověření hypotéz	76
9 DISKUSE.....	79
ZÁVĚR	82
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	85
SEZNAM GRAFŮ A TABULEK.....	88
SEZNAM PŘÍLOH.....	90

ÚVOD

Diplomová práce se věnuje přístupu a motivaci střední generace k celoživotnímu vzdělávání. Celoživotní vzdělávání je aktuální celospolečenské téma diskutované laickou i odbornou veřejností. Vzhledem k volnému pohybu osob na pracovním trhu Evropské unie je řešeno i na politické a mezinárodní úrovni. Akcelerace informací ve všech vědních oborech, informačních a komunikačních technologií si vyžaduje celoživotní vzdělávání. K úspěšnému prosazení na trhu práce je nezbytné zdokonalování a rozšiřování znalostí a dovedností. Ekvita ve vzdělávání je důležitým faktorem v každém věku, dává možnost rozvinout svůj vzdělanostní potenciál každému člověku bez rozdílu. Vzdělání bez schopnosti prosadit svůj vzdělanostní potenciál nezaručí společenské postavení ani ekonomickou prosperitu. Lidé s vyšším vzděláním se však prosazují na trhu práce a společenském žebříčku snadněji a jsou lépe ohodnoceni. Výhody vzdělávání nejsou jen individuální, ale i celospolečenské. Postoj lidí ke vzdělávání je různý, proces učení nás však doprovází celým životem. Renesanční myšlenky rozvedl ve svém díle J. A. Komenský, který zanechal lidstvu nadčasové pedagogické odkazy. Jeho vrcholné dílo *Obecná rozprava o nápravě věcí lidských*, ve 4. části *Pampedia*, zdůrazňuje nutnost vzdělávání od kolébky do konce života a dále poukazuje na fakt, že vzdělání se má dostat každému bez rozdílu. V současnosti je celoživotní vzdělávání ve všech svých formách přirozenou součástí života.

Dnešní společnost je definována jako učící se společnost. Globalizace v 21. století vyžaduje člověka ochotného se učit celoživotně ať již formou formální, neformální či informální. Významná je skutečnost, že vyšší úroveň vzdělávání má pozitivní vliv nejen na účastníka vzdělávání, ale je i významnou hodnotou společenskou. Důležitá je motivace ke studiu, která je impulsem pro rozhodnutí znovu začít studovat a zvážit závažnost překážek, které mohou náročnost studia prohloubit. V každém ohledu je vzdělávání pro naši i globální budoucnost stěžejní.

Průkopníkem v tomto směru byl náš úspěšný podnikatel Tomáš Baťa. V současnosti firmy investují do vlastního uceleného systému vzdělávání. Pozitivní je, že stát investuje stále více prostředků do rekvalifikačního vzdělávání, tak aby byla pokryta poptávka na konkrétní pracovní místa.

Téma diplomové práce bylo vybráno na základě vlastních zkušeností. Ze zdravotních důvodů jsem po letech musela opustit práci sálové sestry. Rozhodnutí studovat Andragogiku bylo pro mne jednoznačnou volbou. Pracuji v Institutu postgraduálního vzdělávání ve zdravotnictví, kde uplatňuji své znalosti ze zdravotnictví i vědomosti získané studiem Andragogiky.

Diplomová práce se zabývá přístupy a motivací střední generace k celoživotnímu vzdělávání. Za výzkumný vzorek byla zvolena skupina lidí střední generace ve věkovém rozpětí 35-55 let. Respondenti studují vyšší odbornou školu nebo vysokou školu, absolvují tedy terciární vzdělávání ve formálních institucích školského systému. Lidé v tomto věkovém rozpětí již vstoupili na trh práce, většinou mají založené rodiny, jsou vytíženi v pracovním i osobním životě. Rozhodli se studovat s vědomím náročnosti samotného studia, neodradila je ani časová a finanční náročnost studia.

Cílem práce bylo určit determinanty, které významně ovlivňují rozhodnutí dále se vzdělávat. Zmapovat motivace, které vedou dospělé k dalšímu formálnímu vzdělávání a překážky, které ovlivňují jejich další vzdělávání. Zajímavé by mělo být i zjištění, zda se v současnosti vzdělávají v rámci svého profesního života, ovlivňuje-li je obava ze ztráty zaměstnání a hodlají-li se dále vzdělávat.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. První kapitola teoretické části je věnována vymezení pojmů celoživotního vzdělávání a celoživotního učení, dále jsou definovány etapy, formy a specifika celoživotního vzdělávání. Druhá kapitola je věnována dalšímu vzdělávání dospělých, třetí kapitola je zaměřena na významné dokumenty celoživotního vzdělávání v České republice a Evropské unii, čtvrtá kapitola se věnuje motivaci ke vzdělávání, pátá kapitola přibližuje problémy spojené s celoživotním vzděláváním, šestá kapitola se zabývá vědeckým přístupem k celoživotnímu vzdělávání a poslední sedmá kapitola je věnována legislativě vzdělávání dospělých. Praktická část zahrnuje metodologii výzkumného šetření, prezentaci a analýzu kvantitativního dotazníkového šetření. Nastíněna jsou řešení k překonání bariér. Výsledky výzkumu mohou být použity jako součást nebo podklady dalšího výzkumu.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

1.1 Celoživotní vzdělávání/ Celoživotní učení

Problematika celoživotního učení je v odborné literatuře často zkoumána v těsné souvislosti s problematikou celoživotního vzdělávání. Byť se laickým zájemcům o tuto problematiku mohou jevit oba termíny jako synonymní, ve skutečnosti je situace mnohem složitější, přičemž s určitým zjednodušením lze konstatovat, že celoživotní učení představuje širší fenomén, jehož významnou součástí je celoživotní vzdělávání.

Podle Petra Otáhal a kol., celoživotní učení zahrnuje všechny možnosti učení během dětství, dospívání i dospělosti, realizované v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému i mimo něj. Poskytuje člověku možnost vzdělávat se v různých stádiích svého rozvoje v souladu s vlastními zájmy, úkoly a potřebami. Podporuje nejen osobnostní rozvoj člověka, ale usiluje také o rozvoj v oblastech pracovního a občanského života. Jedná se o celoživotní proces, který přispívá k lepšímu postavení člověka na trhu práce, je jedním z nástrojů rychlé reakce na nové podmínky a změny a navíc podporuje konkurenceschopnost ekonomiky celé země. Celoživotní učení vychází ze zásady, že konkrétní získané kompetence nejsou samy o sobě tak cenné jako schopnost učit se. Lepší je tedy hovořit o celoživotním učení a nikoli o celoživotním vzdělávání, aby se tím zdůraznil aktivní přístup jedince a význam také takových učebních aktivit každého člověka, které nemají organizovaný ráz, tedy zcela samostatného učení při práci, při pobytu v přírodě, na kulturních akcích a podobně.¹

O důkladné definování termínů celoživotní učení a celoživotní vzdělávání a také o vyjasnění vzájemných vztahů mezi nimi se pokoušejí např. Jan Průcha a Jaroslav Veteška. Zmíněná autorská dvojice zdůrazňuje, že celoživotní učení zahrnuje veškeré účelné formalizované i neformální činnosti, které jsou průběžně realizovány s cílem dosáhnout zdokonalení znalostí, dovedností a odborných předpokladů. V ideálním či optimálním případě celoživotní učení představuje nepřetržitý kontinuální proces, který předpokládá komplementaritu a prolínání nejrůznějších forem učení, a to v průběhu

¹ OTÁHAL, P. a kol. *MBA studium v podmínkách české praxe. Současnost a budoucnost vzdělávání manažerů v ČR*. Praha: Grada, 2018, s. 13. ISBN 978-80-247-2017-3.

celého života konkrétního lidského jedince. V současné době je podle výše zmíněných autorů zřejmá preference pojmu celoživotní učení na úkor pojmu celoživotní vzdělávání, což lze považovat za specifický výraz toho, že na konkrétních jedincích je zodpovědnost za získávání a rozvíjení schopností, dovedností, znalostí a kompetencí v procesu celoživotního učení.² Primární odpovědnost jednotlivců se týká rovněž využití výsledků učení v praktickém životě či při rozvoji osobnosti.

Celoživotní charakter učení vyplývá již jen z té skutečnosti, že každý člověk, ať již vědomě či nevědomě, reflektuje svou každodenní životní zkušenost. Jiří Škoda a Pavel Doulík v této souvislosti uvádějí, že učení je procesem celoživotním samo o sobě, a to nejen u učitelů a studentů různých oborů. Autoři konstatují, že každý den proces celoživotního učení více či méně dobrovolně podstupujeme všichni. Moderní lidská společnost je totiž živým a také dynamickým organismem, který podléhá nejrůznějším proměnám a který relativně rychle mění své požadavky a nároky na své jednotlivé členy. Školní vědomosti získané před mnoha lety či dokonce před desítkami let kdysi v mládí nemohou člověku ani zdaleka stačit pro jeho celý další profesní i osobní život.³

Celoživotní učení, upozorňují např. Jaroslav Veteška a Michaela Tureckiová, by mělo být otevřeno všem lidem bez rozdílu věku, zájmu, nadání nebo společenského postavení, přičemž by mělo umožňovat co nejširší využití lidského potenciálu. Rozšíření přístupu ke vzdělávání a zajištění v tomto ohledu rovných příležitostí však vyžaduje nejen zvýšení, ale také širší rozmanitost nabídky a pokud možno co největší respektování široké škály individuálních vzdělávacích potřeb, které by měly být vždy diferencovány na základě věku, dosažené úrovně vzdělávání, zájmů i aspirací. Pro všechny jednotlivce, kteří se celoživotně učí, se tak podle zmíněných autorů otevírá jakási druhá šance či korekce vzdělávací cesty a případné nápravy chybných rozhodnutí, která byla ohledně vzdělávání a profese učiněna v minulosti. V centru pozornosti konceptu celoživotního učení je učící se jedinec a jeho potřeby. Pojetí celoživotního učení zdůrazňuje osobní volbu každého jednotlivce, přičemž poptávku společnosti vhodně propojuje s poptávkou individuální. Tímto je kladen důraz na tzv.

² PRŮCHA, J. VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2014, s. 60. ISBN 978-80-247-4748-4.

³ ŠKODA, J. DOULÍK, P. *Psychodidaktika. Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada, 2011, s. 8. ISBN 978-80-247-7378-0.

sebeřízené učení, kdy učící se jedinec představuje autonomní jednotku, která je schopná převzít plnou odpovědnost za vlastní vzdělávací dráhu a její výsledky.⁴

Ivana Folwarczná zdůrazňuje, že významnou součástí celoživotního učení je seberozvoj. Vychází přitom z teoretického poznání, že v podstatě všichni lidé na světě se vyznačují obrovským potenciálem pro učení a pro pozitivní proměnu svého chování a konání. Filosofie seberozvoje se přitom zásadním způsobem odlišuje od tradičních přístupů, které se zaměřují na učitele jako na osobu nejvíce ovlivňující učení jedince. Seberozvoj totiž přenáší primární odpovědnost za proces učení na učícího se jedince. Ten pak dostává k dispozici celou škálu metod za tím účelem, aby byl schopen odkrýt všechny své rozvojové potřeby a vytvořit individualizovaný plán činností za účelem implementace požadované změny. Tento přístup se např. stal klíčovým pro rozvoj manažerů v organizacích i pro organizační rozvoj jako takový.⁵ Rovněž v tomto případě tedy máme co do činění se zdůrazněním primární odpovědnosti učícího se jedince za motivaci, průběh i výsledky celoživotního učení. Tuto individuální odpovědnost lze chápat jako jakýsi kategorický imperativ celoživotního učení.

1.2 Etapy celoživotního vzdělávání

Celoživotní vzdělávání je rozděleno na dvě základní etapy: vzdělávání počáteční a vzdělávání další. Počáteční vzdělávání zahrnuje preprimární neboli předškolní, dále pak primární (1. stupeň základní školy). Sekundární vzdělávání se dělí na nižší sekundární (2. stupeň základní školy a nižší stupeň víceletých gymnáziích. U osmiletých gymnázií 1-4. ročník. Vyšší sekundární jsou střední školy a poslední čtyři ročníky víceletých gymnázií. Poslední etapou je terciární (vysokoškolské) vzdělávání.⁶

Jaroslav Veteška a Michaela Tureckiová apelují na to, aby čtyři cykly či etapy vzdělávání, a to vzdělávání primární, sekundární, terciární a další, byly vzájemně

⁴ VETEŠKA, J. TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008, s. 16. ISBN 978-80-247-1770-8.

⁵ FOLWARCZNÁ, I. *Rozvoj a vzdělávání manažerů*. Praha: Grada, 2010, s. 74. ISBN 978-80-247-3067-7.

⁶ SYSTÉM VZDĚLÁVÁNÍ V ČR. *Struktura systému vzdělávání a odborné přípravy v České republice 2009/2010*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/system-vzdelavani-v-cr>.

kurikulárně i legislativně propojeny a aby byla zajištěna jejich návaznost a prostupnost. Jednotlivé etapy pak zmíněná autorská dvojice přibližuje následujícím způsobem:⁷

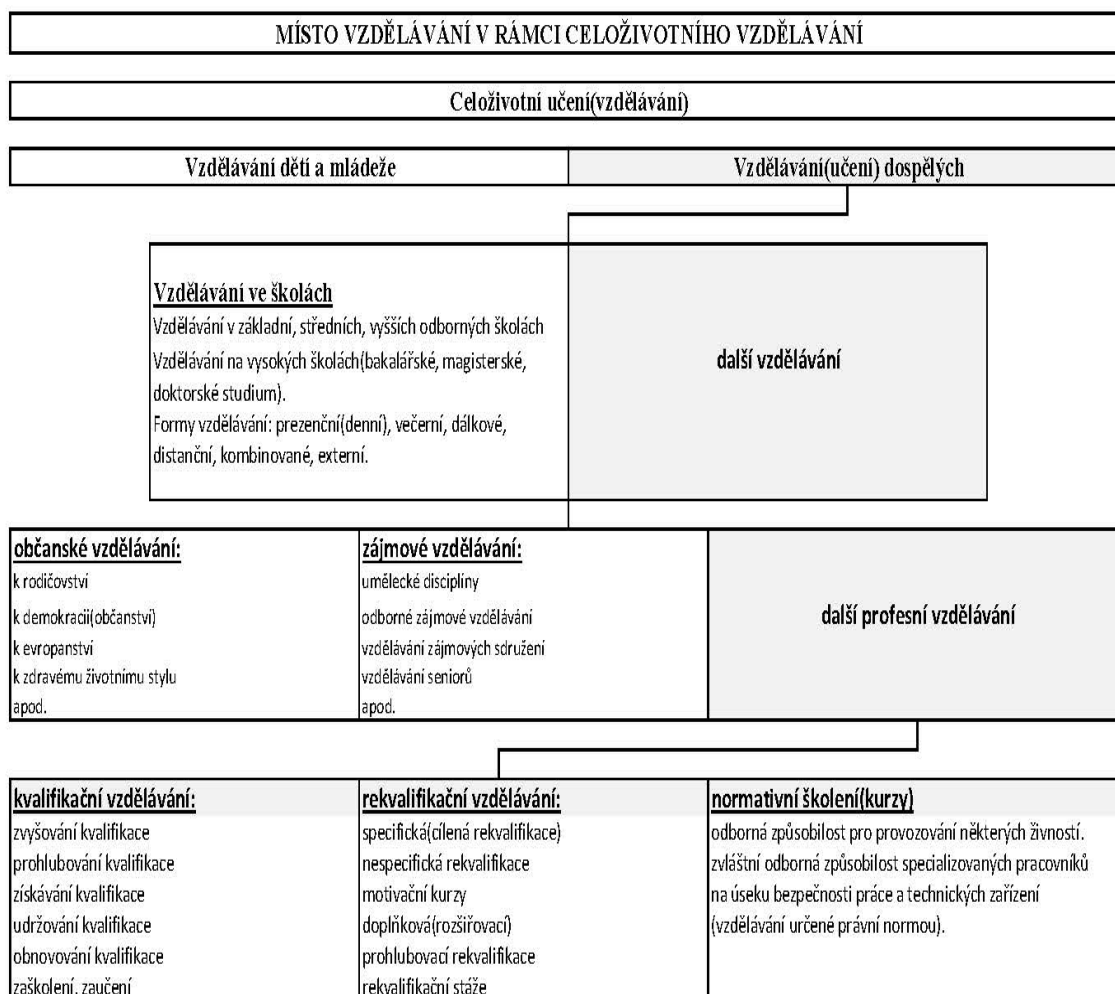
- Primární vzdělávání: základní dokumenty v tomto případě reprezentují hlavně Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro lehké mozkové postižení a jednotlivé školní vzdělávací programy;
- Sekundární vzdělávání: v tomto případě se uplatňují především Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro střední odborné vzdělávání a opět také vlastní školní vzdělávací programy;
- Terciární vzdělávání: pro tento stupeň vzdělávání je určující Národní soustava kvalifikací terciárního vzdělávání, která zahrnuje dva typy – instituce univerzitní které poskytují všechny typy studijních programů (bakalářský, magisterský a doktorský), a neuniverzitní instituce poskytující převážně programy bakalářské. Odbornou diskusí prochází rovněž tzv. krátký cyklus studia, tedy vyšší odborné studium a různé pomaturitní specializační kurzy;
- Další vzdělávání: částečně je upravuje zákon č. 179/2006 Sbírky, o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů. K tomuto účelu je tvořena Národní soustava kvalifikací, tedy k uznávání neformálního vzdělávání a informálního učení a možnost získat stupeň vzdělání.

Další vzdělávání pak Jan Průcha a Jaroslav Veteška označují také termíny profesní, občanské či zájmové vzdělávání, které podle nich zahrnuje rekvalifikační kurzy, firemní neboli podnikové vzdělávání, ale také neformální vzdělávání, informální učení, samozřejmě také univerzity třetího věku a řadu dalších forem.⁸

⁷ VETEŠKA, J. TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008, s. 75-76. ISBN 978-80-247-1770-8.

⁸ PRŮCHA, J. VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2014, s. 53. ISBN 978-80-247-4748-4.

Tabulka 1: Pyramida celoživotního učení (vzdělávání)



Zdroj: PALÁN, Z. 2002. Lidské zdroje. Výkladový slovník.⁹

S určitým zjednodušením lze konstatovat, že pravděpodobně ještě nikdy v dosavadní historii lidského rodu se jednotlivcům nenabízely tak široké možnosti celoživotního učení, jako je tomu v současné době. Technologický pokrok tyto možnosti navíc umocňuje.

K výše uvedenému lze dodat, že školské systémy v podstatě všech ekonomicky vyspělých zemí jsou si do značné míry podobné a zahrnují všechna zmíněná pásma vzdělání – tedy pásmo primární, sekundární a terciární. František Ochrana, Jan Pavel, Leoš Vítek a kol., však podotýkají, že různé školské systémy se mohou i přes rámcovou podobnost lišit v dílčích detailech. Za účelem mezinárodního srovnávání vznikla

⁹ PALÁN, Z. 2002. *Lidské zdroje. Výkladový slovník*. 1.vyd. Praha: Academia, 2002, s. 160. ISBN 80-200-09050-7

klasifikační soustava ISCED, jejíž poslední verze pochází z roku 1997. Klasifikace ISCED-97 obsahuje sedm stupňů označených 0 až 6, přičemž každý z nich odpovídá přesně definované části vzdělávací soustavy. Pro každou jednotlivou zemi jsou vytvořeny definiční tabulky, které zahrnují podrobně popsané druhy a typy škol a umisťují je na správné místo do soustavy ISCED-97.¹⁰ Podobnost školských systémů různých ekonomicky vyspělých zemí se však samozřejmě netýká jejich kvality. Právě v této oblasti však Česká republika již začíná výrazněji zaostávat.

1.3 Formy celoživotního vzdělávání

Celoživotní učení, podle Petra Otáhal a kol., předpokládá prolínání tří základních forem učení, a to učení formálního, neformálního a informálního, a to v průběhu celého života učícího se jedince. Vzhledem k tomu, že termín celoživotní, neboli lifelong, zdůrazňuje pouze časovou dimenzi vzdělávání, uplatňuje se v poslední době podle výše zmíněného autorského kolektivu také termín všeživotní – neboli lifewide učení, které zdůrazňuje, že učení probíhá ve všech prostředích a v různých životních situacích. Celoživotní učení je přitom obvykle členěno do dvou základních etap, které jsou obecně označovány jako vzdělávání počáteční a vzdělávání další.¹¹ Tyto základní formy celoživotního učení by se přitom měly specifickým způsobem projevovat v rámci všech základních etap celoživotního vzdělávání, přičemž s postupně přibývajícím věkem jedince by mělo nabývat na významu informální učení, protože právě v jeho případě do popředí výrazně vystupuje zájem a iniciativa jednotlivce.

Společně s Michalem Černým lze předeslat, že „... *standardní vzdělávání představuje samo o sobě jistý paradox. Na jednu stranu usiluje o masifikaci vzdělání, o to, aby všichni dosáhli určitého standardu či normy, ale zároveň propaguje paradigma konstruktivismu, které říká, že vzdělání by mělo být orientováno nikoli na látku nebo na učitele, ale především na studenta samotného. Je to právě vzdělávaný, který se sám rozhoduje, kdy a co se chce učit, jaké má zájmy a potřeby. Jakkoli se tento model do oblasti formálního vzdělávání přenáší jen velice obtížně, u postgraduálního*

¹⁰ OCHRANA, F., PAVEL, J. VÍTEK, L. a kol. *Veřejný sektor a veřejné finance. Financování nepodnikatelských a podnikatelských aktivit*. Praha: Grada, 2010, s. 117. ISBN 978-80-247-322-8-2.

¹¹ OTÁHAL, P. a kol. *MBA studium v podmínkách české praxe. Současnost a budoucnost vzdělávání manažerů v ČR*. Praha: Grada, 2018, s. 14. ISBN 978-80-247-2017-3.

*studia, celoživotního učení nebo volnočasového vzdělávání jde o něco zcela přirozeného. Společnost, ve které žijeme, totiž bývá často označována jako společnost učící se, tedy taková, ve které nestačí mít k dispozici znalosti, které máme ze školy, ale je třeba mít schopnost se učit neustále, v podstatě po celý život.*¹² Primární důraz na osobnost, zájmy, ale také odpovědnost a autonomii dospělého vzdělávaného jedince by měl představovat pevný základ společenského přístupu k celoživotnímu vzdělávání.

Zajímavé problematice forem celoživotního vzdělávání se ve své práci věnují např. Jaroslav Veteška a Michaela Tureckiová, kteří rozeznávají, ostatně stejně jako celá řada dalších odborníků tři základní formy:

- Formální vzdělávání je realizováno ve vzdělávacích institucích, zpravidla ve školách. Příslušná národní legislativa přitom vymezuje funkce, cíle, ale také obsahy, organizační formy a způsoby evaluace formálního vzdělávání, po jehož zakončení absolvent obdrží certifikát, diplom atd. Získá tedy stupeň vzdělání, který lze v našem vzdělávacím systému získat pouze ve školském systému.

- Neformální vzdělávání se naopak realizuje formou kurzů, seminářů atd., a to zpravidla v zařízeních zaměstnavatelů nebo v soukromých vzdělávacích institucích, v neziskových organizacích, ale také v třídách klasických škol. Je zaměřeno na získávání znalostí, dovedností, zkušeností nebo kompetencí, které mohou jedinci zlepšit jeho společenské a profesní uplatnění. V praxi se jedná např. o kurzy cizích jazyků, o kurzy počítačové, rekvalifikační, jednorázové přednášky nebo školení.

- Informálním vzděláváním či učením se pak míní proces získávání vědomostí, osvojování si dovedností a kompetencí prostřednictvím reflexe každodenních zkušeností a činností v práci, rodině i volném čase. Zahrnuje rovněž sebevzdělávání, ovšem učící se jedinec nemá možnosti ověřovat si výsledky učení. Jde o učení neorganizované, obvykle nesystematické a institucionálně nekoordinované.¹³

Zmínění autoři předpokládají prolínání a doplňování jednotlivých forem během celého života daného jedince.

¹² ČERNÝ, M. *Jak učit sám sebe*. Brno: BizBooks, 2016, s. 8. ISBN 978-80-265-0533-4.

¹³ VETEŠKA, J. TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008, s. 21-22. ISBN 978-80-247-1770-8.

Podrobnějším způsobem výše uvedené základní formy celoživotního vzdělávání charakterizují ve své práci také Petr Otáhal a kol., přičemž s podobným vymezením se můžeme setkat i v řadě dalších titulů odborné literatury:¹⁴

- Formální vzdělávání: je realizováno ve školách, přičemž je legislativně ukotveno. Zahrnuje získávání na sebe navazujících stupňů vzdělávání, a to základního vzdělání, středního vzdělání (absolventi praktické školy), středního vzdělání s výučním listem, středního vzdělání s maturitní zkouškou, vyššího odborného vzdělání a konečně vysokoškolského vzdělání, jejichž absolvování je potvrzováno příslušným osvědčením. Absolvování co možná nejvyššího stupně této formy učení se jeví jako nezbytné pro úspěšnou realizaci komplexního procesu celoživotního učení;
- Neformální vzdělávání: je poskytováno v zařízeních zaměstnavatelů, v různých soukromých vzdělávacích institucích, nestátních neziskových organizacích, ale také ve školských zařízeních, případně i v jiných organizacích. Neformální vzdělávací aktivity jsou více organizačně decentralizované, obsahově i profesně pružnější a mohou mít relativně kratší trvání, což z nich činí účinný nástroj k vyrovnávání se s aktuálními potřebami v osobním životě, v zaměstnání nebo v podnikání či obecněji s požadavky na trhu práce. Patří sem např. organizované volnočasové aktivity pro dospělé, nejrůznější kurzy, krátkodobá školení atd. Nutnou podmínkou pro realizaci tohoto druhu vzdělávání je účast odborného lektora či proškoleného vedoucího. Nevede však k získání stupně vzdělání.¹⁵ Zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání umožňuje skládání profesních kvalifikací k získání stupně vzdělání (např. pokud chce získat střední vzdělání s výučním listem v oboru kuchař – číšník a předloží na příslušné škole osvědčení profesních kvalifikací příprava pokrmů studené kuchyně, příprava teplých pokrmů a jednoduchá obsluha hostů, tak je připuštěn k vykonání závěrečné učňovské zkoušky).¹⁶

¹⁴ OTÁHAL, P. a kol. *MBA studium v podmínkách české praxe. Současnost a budoucnost vzdělávání manažerů v ČR*. Praha: Grada, 2018, s. 13-14. ISBN 978-80-247-2017-3.

¹⁵ VALIŠOVÁ, A. KASÍKOVÁ, H. (ed2.) *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

¹⁶ Zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, § 1.

Dostupné z: <https://zakonyprolidi.cz/cs/2006-179#cast1>

- Informální učení: informální učení nemusí být učení úmyslným, takže často ani sami účastníci nemusí rozeznat, jak přispívá k nabytí nových vědomostí, dovedností či kompetencí. Přesto se tak děje mnohdy relativně intenzivním způsobem, který dokáže přinášet velmi pozitivní výsledky.

Problematice neformálního vzdělávání se podrobnějším způsobem věnují např. Daniela Havlíčková a Kamila Žárská, které se snaží specifikovat charakteristické rysy, kterými se podle této autorské dvojice neformální vzdělávání vyznačuje. Neformální vzdělávání je charakterizováno jako organizovaný proces se vzdělávacími cíli, který je charakterizován především dobrovolností a partnerstvím mezi vedoucím vzdělávacího procesu na jedné straně a jeho účastníky na straně druhé, vlastní motivací a aktivní účastí toho, kdo se účastní, dále pak celostním přístupem k rozvoji osobnosti, který posiluje aktivní občanství, důrazem jak na individuální, tak na skupinové učení. Dále je nutné v této souvislosti zmínit fenomén rovných příležitostí, což znamená, že jedním z charakteristických rysů neformálního vzdělávání je skutečnost, že je přístupné všem, a to bez ohledu na sociální postavení ve společnosti, na absolvovanou praxi či na dosažený stupeň formálního vzdělání. Další charakteristikou je flexibilita, což znamená, že jednotlivé aktivity neformálního vzdělávání odrážejí aktuální zkušenosti a potřeby účastníků i prostředí, kde probíhají, rovněž přítomnost facilitátora, tedy v podstatě jakéhosi „usnadňovače“ učení, který účastníky učení na jejich cestě za vzděláním provází. A konečně je nutné zmínit právo na chyby a na poučení se z nich, což by mělo být optimálně realizováno prostřednictvím reflexe nebo rozboru dané situace.¹⁷

Problematice informálního učení a vzdělávání se zase podrobněji věnuje např. Jan Průcha, který konstatuje, že tato forma učení a vzdělávání probíhá v každodenních situacích běžného života v rodině, v zaměstnání, během cestování, při četbě novin, knih a časopisů, ale také při poslechu rozhlasu, sledování televize, prohlížení nebo čtení webových stránek atd. Ve všech zmíněných případech totiž člověk získává poznatky nejen cíleně, ale také bezděčně a nahodile. Jedná se v podstatě o neúmyslné vzdělávání se v průběhu celého života. Na rozdíl od učení ve formálním i neformálním vzdělávání je informální učení podle zmíněného odborníka nesystematické, nerealizuje se nikdy v žádných institucích, nevyznačuje se organizovaným charakterem, nýbrž je do značné

¹⁷ HAVLÍČKOVÁ, D. ŽÁRSKÁ, K. *Kompetence v neformálním vzdělávání*. Praha: Národní institut dětí a mládeže MŠMT, 2012, s. 7. ISBN 978-80-87449-18-9.

míry spontánní. Ovšem to na druhou stranu neznamená, že by role informálního učení pro život každého člověka nebyla obrovskou a doslova nenahraditelnou.¹⁸

Specifickou formu celoživotního vzdělávání pak představuje samostudium, což je tak významný fenomén, že je nutné mu v textu následujících odstavců věnovat podrobnější pozornost. Samostudium totiž těsně souvisí s vnitřní motivací a v jeho rámci se projevuje iniciativa a odpovědnost dospělého učícího se jedince.

Alfred J. Walker a kol., připomínají, že samostudium je vhodné pro prohloubení nebo naučení se základních znalostí, přičemž umožňuje, aby si studující sám zvolil to, co považuje za potřebné, stanovil si vlastní rozvrh, postupoval vlastním tempem a podobně. Jako oblasti vhodné pro samostudium zmíněný autorský kolektiv označuje opakování základních znalostí, učení se nové terminologii, základní seznámení se s novým systémem, ale také se změnami týkajícími se nejrůznějších oblastí fungování společnosti a jiné. Potenciálně efektivními technikami, které samostudium využívá k rozvoji a upevnění dovedností ve zmíněných oblastech, jsou např. různé konzultace, tutoriály, on-line výukové materiály, ale v souvislosti s rozvojem technologií také nahrávky prezentací a počítači podporované síťově orientované vzdělávání.¹⁹

Termín samostudium je používán zcela běžně, ovšem již se postupně objevuje jeho modernější ekvivalent v podobě pojmu autonomní učení. Model autonomního učení vychází z myšlenky, že pedagog či spíše mentor do procesu vzdělávání vstupuje spíše méně a je na každém jednotlivci, jak se rozhodne v procesu učení postupovat. Sám se kontroluje, sám si stanovuje cíle a do jisté míry určuje také obsah. Jedná se tedy o komplexní pojetí procesu sebeurčeného a sebeřízeného učení, který již tradičně obsahuje následující základní kompetence či oblasti:²⁰

- Uvědomění si: student si musí sám říci, proč a co se chce naučit. Tradičně jde např. o výuku cizího jazyka, ale sám student si stanovuje konkrétní témata nebo případně metody učení. Jen pokud se člověk rozhodne, že se chce učit, a dokáže popsat svoji situaci, pak se může v oblasti sebevzdělávání pozitivně posunout;
- Převzetí odpovědnosti: jedná se o klíčový bod autonomního učení, který spočívá v tom, že zodpovědnost za výsledek nemá učitel či mentor, ale primárně sám

¹⁸ PRŮCHA, J. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada, 2014, s. 24. ISBN 978-80-247-5232-7.

¹⁹ WALKER, J. Alfred a kol. *Moderní personální management. Nejnovější trendy a technologie*. Praha: Grada, 2003, s. 210. ISBN 978-80-247-0449-4.

²⁰ ČERNÝ, M. *Jak učit sám sebe*. Brno: BizBooks, 2016, s. 9-10. ISBN 978-80-265-0533-4.

studující. Pobyt ve škole nebo účast na firemním vzdělávání jsou v tomto ohledu velice příjemnými, protože když se nedostaví konkrétní výsledky, je vina aspoň částečně na straně lektora. V případě autonomního samostudia je třeba přijmout, že se učíme sami a že si sami za své vzdělávání a jeho výsledky zodpovídáme;

- Sebehodnocení: pokud se má člověk skutečně něčemu naučit, pak rozhodně musí být schopen objektivně hodnotit sám sebe, reflektovat pokrok svého učení. Ovšem je nutné konstatovat, že zdaleka ne každý jedinec, byť se třeba jedná o jedince dospělého, dokáže skutečně objektivní sebereflexe a sebehodnocení. Objektivitu v této oblasti je možné považovat za známku zralosti osobnosti;
- Stanovování cílů: zatímco v běžné školní výuce cíle stanovuje učitel, v případě autonomního učení si cíle stanovuje každý jednotlivých účastník sám. V této souvislosti si musí poctivě a objektivně odpovědět na následující otázky: Co se chci naučit? Kam se chci posunout? Je to všechno v mých reálných možnostech?

Rolf Meier s porozuměním pro osobní situaci dospělých jedinců absolvujících celoživotní vzdělávání konstatuje, že pro samostudium hovoří rostoucí různé obtíže s uvolňováním pracovníků pro vzdělávací kvalifikační kurzy kvůli jejich vysokému pracovnímu zatížení. Právě pro takové situace se hodí písemné materiály k samostudiu, dálkové kurzy, výukové filmy a samozřejmě i různé počítačové výukové programy. Samostudium se podle výše zmíněného zahraničního odborníka vyznačuje dvěma základními přednostmi:

- samostudium je individualizované, čímž se vyhneme přetíženosti na jedné straně i nevytíženosti na straně druhé. Dospělý jedinec se v rámci dalšího vzdělávání může věnovat pouze takovým vzdělávacím obsahům, které nezbytně potřebuje k rozvoji své profesní činnosti.

- zřejmou výhodou představuje fakt, že učení realizované v rámci samostudia je přizpůsobivější. Studující totiž není vázaný na pevné termíny seminářů a nemusí čekat na další kurz. Rolf Meier podotýká, že při samostudiu chybí výměna zkušeností s ostatními účastníky vzdělávání i s lektory či kouči.²¹

²¹ MEIER, R. *Úspěšná práce s týmem. 25 pravidel pro vedoucí týmu a členy týmu*. Praha: Grada, 2009, s. 22. ISBN 978-80-247-2308-2.

1.4 Specifika celoživotního vzdělávání dospělých

O existenci značných rozdílů mezi vzděláváním dospělých na jedné straně a vzděláváním dětí a mládeže na straně druhé nepochybuje např. Tomáš Langer, který ve svém textu obsáhle vymezuje především následující specifika vzdělávání dospělých:²²

- Zkušenost: jedná se o základní rozlišovací prvek mezi dětmi a dospělými žáky. Dospělí jedinci jsou totiž vybaveni větším objemem životních zkušeností, a to je důvod toho, proč veškeré přijímané informace porovnávají s těmi, které již dříve získali předchozím studiem, praxí či jinými způsoby. V této souvislosti hovoříme o jakémsi filtru zkušeností, prostřednictvím něhož třídíme nové informace, filtrujeme je sítím našeho předchozího poznání. Oproti dětem tedy dospělí, při jistém zjednodušení, nejsou v lockeovském smyslu tabula rasa (nepopsaná deska), na niž lektor zapisuje nové informace, ale životem již méně či spíše více popsanou knihou;
- Životní priority: ve srovnání s dětmi jsou u dospělých v popředí zájmu práce, rodina a osobní záliby, nikoli přímo vzdělávání. Lektori vzdělávání dospělých by právě z tohoto důvodu měli být připraveni na to, že ani oni, ani jejich témata zřejmě nikdy nebudou pro účastníky vzdělávání důležitější než jejich vlastní pracovní, osobní či rodinné problémy. Nesoustředěnost dospělých při výuce tak nemusí vůbec souviset jen s psychickými faktory, nýbrž může být zcela jednoduše ovlivněna osobním životem účastníků konkrétní vzdělávací akce;
- Zralost:²³ dospělí jedinci jsou již zralými osobnostmi, a to hned v několika ohledech. Zralost biologická se vyznačuje tím, že dospělý jedinec má rozvinuty, a to plně, všechny biologické funkce. Sociální zralost pak charakterizuje schopnost navazovat a udržovat sociální vztahy a vazby. Psychická zralost zase svědčí o stabilní rozvinuté osobnosti a konečně zralost ekonomická souvisí hlavně s materiální a finanční soběstačností jedince a jeho domácnosti. Zralost je typickým rysem a základním rozlišovacím mechanismem dospělého člověka;

²² LANGER, T. *Moderní lektor. Průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada, 2016, s. 128-130. ISBN 978-80-271-0093-4.

²³ FARKOVÁ, M. *Dospělost a její variabilita*. Praha: Grada, 2009, s. 114. ISBN 978-80-247-2480-5.

- Motivace:²⁴ motivační složka je ve vzdělávání z hlediska jeho efektivity zcela zásadní. U dospělých však se motivace vyznačuje jiným charakterem než u dětí. V ideálním případě totiž převažuje motivace vnitřní, což znamená, že dospělý účastník vzdělávání se chce vzdělávat, chce se rozvíjet, aby mohl uspokojit své potřeby, aby povýšil v práci, aby si dokázal, že se ještě zvládne něčemu novému naučit atd. Přesto však nelze u dospělých opomíjet ani význam motivace vnější;
- Záměrnost vzdělávání: dospělí lidé vstupují do vzdělávání s jasnými a zcela konkrétními cíli. Pedagogický universalismus, tedy učení se toho, co bychom možná jednou mohli potřebovat, nahrazuje andragogický utilitarismus, tedy učení se jen toho, co skutečně potřebujeme a zužitkujeme. Dospělí účastníci vzdělávání proto nejvíce ocení to, že získané znalosti, kompetence, schopnosti nebo dovednosti využijí nejen v budoucnosti, ale také co nejdříve, nejlépe ihned;
- Změny fyziologických a psychických funkcí: ačkoli řada empirických výzkumů jednoznačně prokázala schopnost vzdělávat se i ve vysokém věku, přesto je zcela nesporným faktem, že v dospělosti postupně dochází k řadě změn, které se převážně dotýkají smyslových orgánů člověka. Jedná se především o postupně se zhoršující zrak a sluch, o snížení psychomotorického tempa, což se týká také učení. Stálost pozornosti sice neklesá, zhoršuje se však schopnost přenosu pozornosti mezi vícero objekty současně. Při vzdělávání dospělých je proto vhodné zabývat se spíše menším množstvím objektů do hloubky. Podobně je tomu i u paměti. Pokud je paměť dospělým jedincem trénována, její kvalita neklesá tak rychle. Odkazy na zhoršující se paměť jsou tedy spíše zástěrkou jiných nedostatků na straně učících se dospělých. Navíc existuje velké množství kurzů zabývajících se tréninkem paměti, které umožňují zlepšit kvalitu paměti;²⁵
- Charakteristiky osobnosti:²⁶ z hlediska specifik celoživotního vzdělávání jedinců v dospělém věku je podstatné zmínit zejména vysokou míru kritičnosti vůči svému okolí, dále pak mnohdy obtížné přiznávání si chyb a s tím související změnu názoru a konečně obavu z možného selhání a zesměšnění.

²⁴ BLATNÝ, M. a kol. *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2016, s. 32. ISBN 978-80-246-3462-3.

²⁵ PREISS, M. KŘIVOHLAVÝ, J. *Trénování paměti a poznávacích schopností*. Praha: Grada, 2009, s. 112. ISBN 978-80-247-2738-7.

²⁶ LANGMEIER, J. KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006, s. 75. ISBN 80-247-1284-9.

Podle Lucie Zormanové specifika celoživotního vzdělávání dospělých vyplývají ze specifík samotných dospělých účastníků vzdělávání. Ti se ve srovnání s dětmi nebo dospívajícími studenty vyznačují především rozdílným postojem k samému vzdělávání a odvozeně pak k učitelům, obsahu výuky a jejím cílům. Pro dospělého jedince je podle uvedené autorky charakteristické, že si uvědomuje velkou důležitost zpětné vazby, přičemž vyžaduje zpětnou vazbu i v průběhu procesu učení, nikoli jen na jeho konci. Pozitivním rysem ve výuce dospělých pak je jejich obvykle vyšší aktivita, snaha podílet se na diskusi, uplatňování vlastních zkušeností ve výuce, v jejímž rámci se někdy mohou vyskytnout i takové situace, kdy je vzdělávaný jedinec v některé dílčí konkrétní problematice odborně kompetentnější než samotný lektor, kdy má v dané problematice více profesních zkušeností. Proto je nutné, aby dospělým účastníkům vzdělávání byla ve výuce dána možnost aktivně se podílet na řešení různých úkolů problémového charakteru. Pro dospělého vzdělávajícího se jedince je rovněž velmi důležité, aby se mu v procesu vzdělávání dostávalo příležitosti k aplikaci osvojených vědomostí, rozvíjení praktických dovedností a docházelo tak u něj ke komplexnímu osobnostnímu rozvoji zahrnujícímu nejrůznější dimenze a oblasti.²⁷

Z výše uvedeného je nutné zdůraznit především důraz na samostatnou aktivitu dospělých jedinců, která by se měla projevovat ve všech aspektech jejich přístupu k celoživotnímu učení a vzdělávání. Tato aktivita ve spojitosti s bezprostředním vztahem k praxi představuje prvek, který vzdělávání dospělých výrazně odlišuje od vzdělávání dětí. Velice zajímavým způsobem se v této souvislosti vyjadřuje také Milan Beneš, podle kterého se andragogika snaží převést životní problémy jednotlivce a společnosti na problémy řešitelné učením a vzděláváním.²⁸ Tato nosná skutečnost, tedy fakt, že všechny problémy jsou řešitelné vzděláním, představuje jedno z vůbec nejvýznamnějších specifík celoživotního učení a vzdělávání, na které musí brát zřetel všichni, kteří jsou na celoživotním vzdělávání zainteresováni.

Na další specifika pak ze svého pohledu lektora vzdělávání dospělých a na základě svých bohatých zkušeností upozorňuje např. Jiří Plamínek, podle kterého právě při vzdělávání dospělých je lidská situace mnohem složitější, než jak se jeví na základní či střední škole. Moderní vzdělávací programy zacílené na dospělé totiž považují účastníky vzdělávání za zcela rovnocenné partnery, se kterými jejich učitel spolupracuje

²⁷ ZORMANOVÁ, L. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada, 2017, s. 44. ISBN 978-80-271-0051-4.

²⁸ BENEŠ, M. *Andragogika*. Praha: Grada, 2014, s. 18. ISBN 978-80-247-4824-5.

na dosahování předem stanovených cílů vzdělávání. Důležitými hráči jsou v tomto ohledu však také zadavatelé vzdělávání a zprostředkovatelé typu různých vzdělávacích agentur. Vzdělávání dospělých je totiž podle zmíněného odborníka nejen krásným posláním, ale také, neméně významně, obyčejným byznysem.²⁹

Již výše zmíněná autorská dvojice Lucie Rohlíková a Jana Vejvodová dále doplňuje, že jedno ze specifik celoživotního vzdělávání dospělých představuje skutečnost, kdy vztah vzdělavatel – vzdělávaný se právě v celoživotním vzdělávání neodvíjí na základě tradičního modelu učitel – žák či případně učitel – student, nýbrž na základě jiných modelů. Možnými modely tohoto vztahu jsou podle uvedených autorek např. vztah konzultant – praktikant, poskytovatel služby – klient atd., přičemž mnohdy vyžaduje jiný přístup i kompetence vysokoškolského učitele. Vést profesionálně výuku v denním studiu graduálních studijních programů i v programech celoživotního vzdělávání, a to vždy s pochopením pro specifické studijní potřeby a možnosti řady různých konkrétních studijních skupin, je bezesporu velice náročné. Právě z tohoto důvodu je zapotřebí, aby se učitel působící v programech celoživotního vzdělávání seznámil s vhodným způsobem lektorské činnosti ve vzdělávání dospělých. Je nutné brát v úvahu především to, že dospělí studující jsou ve vysoké míře schopni sebeřízení, přičemž předpokládají, že sami ponесou zodpovědnost za svá rozhodnutí. Vzdělávání dospělých by proto mělo být založeno na následujících principech: dospělí potřebují vědět, proč se to či ono mají učit; dospělí potřebují praktické zkušenostní učení; dospělí chápou učení jako řešení problémů; dospělí se učí nejlépe tehdy, pokud mohou získané znalosti, dovednosti či kompetence okamžitě prakticky využít.³⁰

Na závěr této kapitoly bude vhodné zmínit konstatování Petra Mazoucha a Jakuba Fischera, kteří zdůrazňují, že mezi základní faktory ovlivňující kvalitu lidského kapitálu a tím i kvalitu či vyspělost celé společnosti náleží dosažená úroveň vzdělání jednotlivých lidí. Lidský kapitál jedince by tedy v tomto pojetí mohl být vyjádřen např. nejvyšší dosaženou úrovní vzdělání.³¹

²⁹ PLAMÍNEK, J. *Vzdělávání dospělých. Průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. Praha: Grada, 2014, s. 11. ISBN 978-80-247-4806-1.

³⁰ ROHLÍKOVÁ, L. VEJVODOVÁ, J. *Vyučovací metody na vysoké škole. Praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: Grada, 2012, s. 94-95. ISBN 978-80-247-4152-9.

³¹ MAZOUCH, P. FISCHER, J. *Lidský kapitál. Měření, souvislosti, prognózy*. Praha: Nakladatelství C. H. Beck, 2011, s. 19. ISBN 978-80-7400-380-6.

2 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ-VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

2.1 Vymezení pojmu dospělý

Dospělý, jak uvádí Milan Beneš, je základním pojmem celoživotního učení, nelze jej však přesně vymežit, neboť vědní disciplíny vnímají dospělost odlišně a z různých hledisek.

Příkladem jsou názory těchto vědních disciplín:

- z právního hlediska je dospělost získáním práv a povinností
- z pohledu sociologie je dospělý ten, kdo převezme nové sociální role
- pohledu pedagogiky je dospělým vychovatel
- z pohledu psychologie je důležitá stabilizace forem chování, myšlení atd.

Osobnost dospělého člověka je ovlivňována vývojovými změnami a faktory, které mají vliv na vývoj v dospělosti, změny poznávacích funkcí a změny v duševní výkonnosti a schopnosti učit se.³²

Miroslav Hladílek rozumí dospělostí životní etapu navazující na etapu mládí. Dolní hranice dospělosti se pohybuje mezi 18-21 lety a horní hranice dospělosti je 65 let.

Dospělost dále rozdělil do tří etap:

- **od 20 do 30 let: mladá dospělost** (přechodné období mezi dospíváním a plnou dospělostí);
- **od 31 do 45 let: střední dospělost** (období plné výkonnosti a relativní stability);
- **od 46 – 60-65 let: zralá dospělost** (do začátku stárnutí).

Miroslav Hladílek dále upozorňuje na fakt, že všechny změny, ke kterým dochází v psychice člověka během života, nelze vyjádřit chronologickým věkem. Z tohoto důvodu je rozlišován i věk funkční, označující míru zdatnosti určitého člověka. Záleží na člověku, jak vnímá a prožívá své stárnutí.³³

Výzkumy potvrdily, že člověk se může vzdělávat po celý život. Lze konstatovat, že učení není jen přípravou na život, ale provází člověka po celou dobu jeho bytí.

³² BENEŠ, M. *Andragogika*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014, s. 101. ISBN 978-80-247-4824-5.

³³ HLADÍLEK, M. *Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2009, s. 143. ISBN 978-80-86723-75-4.

Je nutné dodat, že rovněž celoživotní učení dospělých se vyznačuje četnými specifiky, která je odlišují především od vzdělávání školou povinných dětí a dospívajících. S určitým zjednodušením lze říci, že to patrně vůbec nejvýraznější specifikum spočívá v osobnosti dospělých účastníků vzdělávání. Lektori totiž v tomto případě mají co do činění se zralými osobnostmi, vyznačujícími se originálními charakteristikami a zajímavými motivy, které je k účasti na vzdělávání přivedly. Poznávání těchto motivů a charakteristik je přitom velice důležité.

2.2 Vzdělávání dospělých

Vzdělávání dospělých představuje fenomén, jehož význam narůstá v těsné souvislosti s tím, jak je společnost stále složitější a vývoj v jejím rámci dynamičtější, což se netýká pouze technologií, nýbrž v podstatě všech oblastí jejího fungování.

Společně s Jiřím Plamínkem lze stručným způsobem zdůraznit, že o úspěchu vzdělávání spolurozhoduje několik zásadních faktorů. Za prvé se jedná o to, do jaké míry je užitečný obsah učení a za druhé pak o to, do jaké míry je efektivní jeho způsob. Výpadek byť jediného faktoru vede k celkovému neúspěchu. Učíme-li se něčemu užitečnému neefektivně nebo učíme-li se efektivně něco nepříliš užitečného, naše úsilí je téměř zbytečné. Třetí faktor pak představují lidé, kteří se kolem vzdělávání vyskytují. Primárně se jedná o osobu vzdělavatele - lektora, mentora, tutora apod., tedy člověka, který cestu za vzděláním usnadňuje a umožňuje. Učitelé, lektori, mentoři, tutoři a ostatní vzdělavatelé svým chováním často rozhodují o našich vztazích k celým vědním oborům. Poslední čtvrtý faktor pak představuje smysl a také kontext vzdělávání, jakési vědomí důvodu, proč se chceme učit, a užitku, který od učení očekáváme.³⁴ Všechny čtyři zmíněné faktory se přitom vzájemně ovlivňují.

Lucie Zormanová zdůrazňuje, že vzdělávání dospělých v současné době jistě představuje velice významné téma, přičemž lze konstatovat, že postupně nabývá na stále větší důležitosti zejména v oblasti personální politiky. Vzdělávání dospělých totiž je velmi důležitým činitelem ekonomického růstu a současně výrazným způsobem ovlivňuje jednání jednotlivých lidí na trhu práce. Pro mnoho lidí je proto vzdělávání

³⁴ PLAMÍNEK, J. *Vzdělávání dospělých. Průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. Praha: Grada, 2014, s. 11. ISBN 978-80-247-4806-1.

dospělých strategicky důležité a podle této autorky je i nutností a současně jedním z aktuálních trendů současné doby a společnosti.³⁵ Jaroslav Veteška a Michaela Tureckiová k výše uvedenému stručně dodávají, že vzdělávání dospělých jakožto specifický subsystém celoživotního učení zahrnuje hlavně vzdělávání všeobecné, ale i vzdělávání profesní, které probíhá obvykle po dosažení příslušného stupně vzdělání. Uvedená autorská dvojice v tomto duchu konstatuje, že vzdělávání dospělých umožňuje participaci všech jedinců na rozvoji společnosti, ale také aktivní kontrolu sociálních, ekonomických a politických změn. Vzdělávání dospělých je tedy jakýmsi iniciátorem a současně kritickou reflexní instancí různých společenských změn. Tato role vzdělávání dospělých vnesla do současné civilizace nový trend, bez kterého vyspělá společnost již nemůže efektivně existovat. Vzdělávání nepředstavuje pouhý nástroj, nýbrž se stalo neoddelitelnou součástí života jednotlivých lidí na jedné straně a celých společností na straně druhé.³⁶

Petr Otáhal a kol., správně chápou vzdělávání dospělých v širším kontextu celoživotního vzdělávání, přičemž zdůrazňují, že po fázi počátečního vzdělávání, která zahrnuje základní, střední, vyšší odborné a vysokoškolské vzdělávání, následuje fáze dalšího vzdělávání, které lze označit právě také jako vzdělávání dospělých. Další vzdělávání podle výše zmíněného autorského kolektivu probíhá vždy po dosažení určitého stupně vzdělání, respektive po prvním vstupu vzdělávajícího se jedince na trh práce. Další vzdělávání proto zpravidla bývá zaměřeno na různorodé spektrum vědomostí, dovedností, ale také pracovních návyků a kompetencí důležitých pro uplatnění v pracovním, občanském nebo osobním životě. Nové příležitosti pro vzdělávání jsou potřebné v podstatě v jakékoli fázi lidského života. Jako hlavní cíl dalšího vzdělávání pak výše zmíněný autorský kolektiv označuje získávání nových znalostí a rovněž osvojování si nových dovedností, a tím reagovat na změny okolního sociálního, kulturního a ekonomického prostředí a na nové podmínky vznikající v důsledku dynamického vývoje společnosti. Další vzdělávání neboli vzdělávání dospělých je tudíž chápáno jako specifická a velmi významná součást celoživotního učení, které vede přímo nebo nepřímo ke zvýšení konkurenceschopnosti jedince, ke

³⁵ ZORMANOVÁ, L. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada, 2017, s. 21. ISBN 978-80-271-0051-4.

³⁶ VETEŠKA, J. TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008, s. 16. ISBN 978-80-247-1770-8.

zlepšení jeho pozice na pracovním trhu, a tím také ke zvýšení produktivity a konkurenceschopnosti celé společnosti a ekonomiky.³⁷

Bassanini upozorňuje, že další vzdělávání je provázáno s uplatněním na trhu práce.³⁸ Také CEDEFOP další vzdělávání považuje za důležité pro osobnostní a profesionální růst a zásadní pro zaměstnatelnost jedince.³⁹

Dospělí, kteří absolvují formální vzdělávání na Vyšších odborných školách nebo vysokých školách, vstupují do rolí studentů. Milan Slavík a kol. v této souvislosti konstatují, že současné role studentů vysokých škol, ať se již jedná o studenty mladé či o studenty ve zralém dospělém věku, můžeme formulovat jako roli osobnosti, roli učícího se jedince a roli klienta. Akademickou obcí je podle zmíněného autorského kolektivu očekáváno, že student vysoké školy se bez ohledu na svůj věk bude chovat jako osobitý příslušník akademického prostředí, tedy jako vyzrálá osobnost toužící po rozvoji své intelektuální kapacity. Jednotlivé uvedené role pak lze specifikovat následujícím způsobem, přičemž ve všech případech je dané konstatování vztaženo i na situaci dospělých účastníků dalšího vzdělávání či celoživotního učení:⁴⁰

- Student jako učící se jedinec: vyznačuje se určitými vzdělávacími zájmy, spjatými s přípravou na profesi. Charakterizuje ho také určitá motivační struktura ke studiu i k učení, typický kognitivní styl a určitá intelektuální výbava. Proto většina akademických pracovníků oprávněně v projevech chování studentů hledá projevy zvědavosti, zájmu a touhy po nových informacích a souvislostech;
- Student jako klient: stává se odběratelem vzdělávacího programu a je subjektem vysokoškolské výuky. Má tudíž nezadatelné právo, aby mu bylo didakticky zdařile předkládáno aktuální kurikulum vědeckých poznatků, teorií nebo faktů;
- Student jako osobnost: je chápán primárně jako nezaměnitelná individualita s danou psychosomatickou a sociální charakteristikou. Znamená to, že projevy

³⁷ OTÁHAL, P. a kol. *MBA studium v podmínkách české praxe. Současnost a budoucnost vzdělávání manažerů v ČR*. Praha: Grada, 2018, s. 14-15. ISBN 978-80-247-2017-3.

³⁸ BASSANINI, A. *Improving Skills for More and Better Jobs: Does Training Make a Difference? Preliminary draft*. Paris: OECD, March 2004, s. 17. [cit. 2019-01-15].
Dostupné z: <http://www.oecd.org/eco/labour/32159209.pdf>

³⁹ CEDEFOP. *Terminology of European education and training policy – A selection of 130 key terms*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2014, s. 50. ISBN 978-92-896-1165-7.

⁴⁰ SLAVÍK, M. a kol. *Vysokoškolská pedagogika. Pro odborné vzdělávání*. Praha: Grada, 2012, s. 120. ISBN 978-80-247-8074-0.

chování studenta jsou ovlivněny jak jeho individuálními dispozicemi, tak rovněž charakterem sociálních skupin, které ho formovaly a stále formují.

Problematika vzdělávání dospělých by nebyla chápána v její úplnosti, pokud bychom opomíjeli roli vzdělavatele dospělých. Tomáš Langer v této souvislosti uvádí, že role vzdělavatele dospělých v současné době specifikuje práci andragoga jako odborníka v oblasti vzdělávání, ale do značné míry také výchovy dospělých. Rovněž se jedná o obecnou kategorii pracovníka ovlivňujícího přípravu, průběh a výsledky vzdělávacího procesu. Jedná se o souhrnné označení pro koncepční, řídicí, výzkumné, pedagogické, organizační, správní, administrativní, provozní, pomocné a konečně i jiné pracovníky, kteří v oblasti vzdělávání dospělých vykonávají činnosti, které jakýmkoli způsobem, ať již přímo či nepřímo ovlivňují výsledky vzdělávání. Podobně pak lze chápat i další obecné kategorie jako edukátor, vzdělávající, vychovatel atd.⁴¹

2.3 Terciární vzdělávání

V rámci vzdělávání dospělých v současné době sehrává stále významnější roli vzdělávání terciární, a to z jednoho základního důvodu - při výkonu stále většího počtu profesí a povolání je zapotřebí disponovat takovými znalostmi, schopnostmi, kompetencemi a dovednostmi, které může jedincům dát nebo poskytnout jediné vysokoškolské vzdělání. Středoškolské vzdělání zakončené maturitou již v současném dynamicky se měnícím a náročném světě v žádném případě nestačí.

Terciárním vzděláváním se podle Lucie Zormanové rozumí všechny typy státem uznaného vzdělávání občanů, které navazuje na úplné střední všeobecné vzdělání nebo na úplné střední odborné vzdělání ukončené maturitní zkouškou. V terciárním sektoru vzdělávání vede k dosažení nejvyšších stupňů vzdělání. Jeho úroveň výrazně ovlivňuje kvalitu života celé společnosti, kde se vzdělávají zejména dospělí jedinci, kteří by se měli vyznačovat zodpovědným přístupem k učení a ke vzdělávání, mají motivaci ke vzdělávání a disponují plnou právní odpovědností, mohou tedy za sebe sami rozhodovat.⁴²

⁴¹ LANGER, T. *Moderní lektor. Průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada, 2016, s. 22. ISBN 978-80-271-0093-4.

⁴² ZORMANOVÁ, L. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada, 2017, s. 36. ISBN 978-80-271-0051-4.

Milan Slavík a kol., stručně předesílají, že terciární vzdělávání neboli tertiary education je definováno mezinárodní klasifikací ISCED, přičemž v České republice jej tvoří univerzity, vysoké školy a vyšší odborné školy. V odborné literatuře se lze setkat také s termínem vysokoškolské vzdělávání neboli higher education, které bývá považováno za synonymum k pojmu terciární vzdělávání. Někdy se však pod tímto pojmem myslí pouze vzdělávání vysokoškolského typu. Podle zmíněného autorského kolektivu je však nutné rozlišovat mezi vysokoškolským vzděláváním na straně jedné a vysokoškolskou výukou na straně druhé. První z pojmů popisuje celý akademicky orientovaný stupeň vzdělávacího systému, který v tradičním pojetí navazuje na vyšší sekundární školy a obvykle pokračuje dalším, celoživotním učením. Vysokoškolská výuka pak představuje pojem užší, kterým označujeme konkrétní, časově a místně dost ohraničenou aktivitu, která je definována v kurikulu a obvykle se váže na konkrétní předmět, modul, kurz nebo jinou organizační formu.⁴³

Instituce terciárního vzdělávání, tedy vysoké školy, ať se již jedná o školy univerzitního či neuniverzitního typu a nejrůznější vyšší odborné školy, poskytují podle Lucie Zormanové formální vzdělávání, vzdělávání formou inovačních, specializačních, jazykových, rekvalifikačních a jiných kurzů v rámci celoživotního vzdělávání. Vyšší odborné školy se zase vyznačují praktičtější charakterem svého zaměření než vysoké školy, přičemž poskytují studijní programy zakončené titulem diplomovaný specialista. Vysoké školy pak uskutečňují akreditované bakalářské, magisterské a doktorské studijní programy a programy celoživotního vzdělávání. Lze s určitým zjednodušením konstatovat, že bakalářský studijní program je zaměřen zejména na přípravu k výkonu povolání, magisterský studijní program na získání převážně teoretických poznatků založených na vědeckém zkoumání a konečně doktorský studijní program na samotné vědecké bádání a samostatnou tvůrčí činnost realizovanou prostřednictvím vývoje a výzkumu v určité vědní oblasti.⁴⁴

Renata Kocianová v této souvislosti připomíná, že další vzdělávání dospělých je obecně zaměřeno na vzdělávání pro absolvování určitého školského vzdělávacího stupně, přičemž se člení na další profesní, odborné, občanské a zájmové neboli sociokulturní vzdělávání. Další profesní odborné vzdělávání je přitom realizováno

⁴³ SLAVÍK, M. a kol. *Vysokoškolská pedagogika. Pro odborné vzdělávání*. Praha: Grada, 2012, s. 11-12. ISBN 978-80-247-8074-0.

⁴⁴ ZORMANOVÁ, L. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada, 2017, s. 36. ISBN 978-80-271-0051-4.

v průběhu aktivního pracovního života. Zmíněná autorka v tomto kontextu rozlišuje následující:⁴⁵

- Další vzdělávání specifické pro určitá povolání, jako např. pro profesi lékaře, právníka aj., pro něž je nutností a je zajišťováno specializovanými organizacemi;
- Další vzdělávání specifické pro určitý typ zaměstnavatele, např. pro státní správu, Policii České republiky, Armádu České republiky, jednotlivé banky atd., kteří si vytvářejí uzavřené systémy vzdělávání jako specifickou součást své personální práce, která slouží pouze výhradně jejich zaměstnancům;
- Další vzdělávání v dostupných povoláních, jakými jsou např. řemesla, profesionální řidiči, pracovníci ve službách a jiné profese. Nabídka dalšího vzdělávání dospělých pro tyto profesní skupiny je však bohužel do značné míry omezená;
- Další vzdělávání pro nezaměstnané, postižené či handicapované spoluobčany, pro nekvalifikované osoby a podobně. Realizace tohoto vzdělávání je z velké či převažující části závislá na finanční podpoře z veřejných zdrojů.

Libor Prudký, Petr Pabian a Karel Šíma v kontextu zkoumání změn, kterými terciární vzdělávání v České republice prošlo od pádu komunistického režimu, ukazují na zajímavý jev posledních zhruba dvou desetiletí, kterým je tzv. masifikace českého vysokého školství, tedy nárůst počtu studujících, který v podstatě dominuje debatám o českém terciárním vzdělávání. Z pohledu studujících a jejich rodin masifikace znamená výrazné otevření a rozšíření studijních příležitostí. Poptávka po studiu však mnohdy rostla rychleji než kapacita vysokých škol. Pro vyučující tento trend přináší zvýšené nároky na pedagogické působení a řadu z nich vedl ke stížnostem na klesající kvalitu studia a studentů. Dalším tématem diskutovaným v kontextu masifikace je téma sociálních nerovností v přístupu k vysokoškolskému vzdělávání.⁴⁶

Výše naznačeným aktuálním vývojovým trendům se věnují také Milan Slavík a kol., kteří zdůrazňují, že masifikaci vysokého školství lze považovat i za specifický projev demokratizace, tedy uplatnění práva na vzdělání rovného a spravedlivého

⁴⁵ KOCIANOVÁ, R. *Personální řízení. Východiska a vývoj*. Praha: Grada, 2012, s. 36. ISBN 978-80-247-3269-5.

⁴⁶ PRUDKÝ, L., PABIAN, P., ŠÍMA, K. *České vysoké školství. Na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989 – 2009*. Praha: Grada, 2010, s. 14-15. ISBN 978-80-247-3009-7.

přístupu ke vzdělání. Vstup na vysokou školu přestává být chápán jako důsledek velmi přísné selekce, ale stále intenzivněji je vnímán jako příležitost, které se může chopit značná část příslušníků společnosti. Důsledkem tohoto trendu jsou nejen plné koleje a posluchárny, nýbrž také vstup nových poskytovatelů na trh se vzděláváním, typicky např. regionálních univerzit a soukromých vysokých škol. Mnoho mladých lidí dnes přichází studovat, aniž by měli jasnou představu o své budoucí kariéře. Studium pro ně mnohdy znamená jen oddálení dospělosti, hledání dalšího směřování.⁴⁷

Právě uvedené konstatování ohledně nejasných představ o budoucí kariéře a o hledání dalšího směřování by však teoreticky neměla platit pro dospělé účastníky terciárního vzdělávání realizovaného v rámci celoživotního učení. U těchto jedinců lze alespoň teoreticky předpokládat relativně vyzrálé představy o životních prioritách, ujasněné životní cíle a tomu odpovídající motivaci a rozvržení dílčích kroků.

Lucie Zormanová v kontextu výše uvedeného dodává, že do některé z forem terciárního vzdělávání je v současné době přijímáno již více než polovina příslušníků příslušné věkové kohorty. Hlavní nárůst studentů v oblasti terciárního vzdělávání však podle zmíněné odbornice bude probíhat v jiných než prezenčních formách vzdělávání, což znamená, že tedy bude probíhat v takových formách vzdělávání, jako je zejména kombinované, distanční a dálkové studium. Účinná regulace terciárního vzdělávání však především vyžaduje, aby byly jasně vymezeny role jednotlivých forem terciárního vzdělávání, aby byla vytvořena a posílena jejich vzájemná návaznost a především aby bylo dosaženo uznávání všech forem terciárního vzdělávání celou společností a navíc studenty i zaměstnavateli. Nezbytné je rovněž promítnout důsledky vývoje terciárního vzdělávání do podoby středního školství v České republice.⁴⁸

⁴⁷ SLAVÍK, M. a kol. *Vysokoškolská pedagogika. Pro odborné vzdělávání*. Praha: Grada, 2012, s. 12. ISBN 978-80-247-8074-0.

⁴⁸ ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika. Pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014, s. 74. ISBN 978-80-247-4590-9.

3 SPOLEČENSKÉ ZAKOTVENÍ CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

3.1 Významné dokumenty celoživotního vzdělávání v České republice

Text této podkapitoly je věnován stručnému představení některých významných dokumentů z oblasti celoživotního vzdělávání. Na její úvod lze citovat následující konstatování Lukasje Tomczyka, podle kterého „... *edukace překračuje v dnešní době úzce stanovený rámec institucionalizovaných, intelektuálně a prakticky zaměřených oblastí vzdělávání a výchovy. Nyní tyto základní prvky doprovází i další axiologické a existenciální kontexty, jež umožňují zvýšit kvalitu života a tím i vést plnohodnotnou a smysluplnou existenci. Vzdělávání se podílí na osobnostním vývoji každého člověka, přičemž skýtá možnost sebepoznání, pochopení a vytvoření vlastní identity jednotlivce. Napomáhá pozitivnímu vnímání života, umožňuje pochopit jeho smysl a odhalit tajemství lidské existence. Je důležitou součástí aktivního přístupu k životu a předchází negativistickým myšlenkám a vývojové atrofii. Podporuje základní psychosociální procesy, tedy vývoj jedince a jeho socializaci. Vzdělávání v tomto ohledu, či spíše učení, poznávání, reflexe jsou neodmyslitelným atributem lidství a nezbytnou podmínkou dosažení holistického vývoje.*“⁴⁹ Specifický a důležitý projev uznání tohoto významu celoživotního učení pak představují dokumenty, které tento fenomén rámcují.

Lucie Zormanová shrnuje, že celoživotní vzdělávání je v České republice ošetřeno především v Národním programu rozvoje vzdělávání. Další vzdělávání jakožto významná součást celoživotního učení je také strategií Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, která je popsána v dokumentu Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, což je nyní jeden z hlavních implementačních nástrojů Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015 – 2020. Termín celoživotní vzdělávání je pak definován také v Memorandu o celoživotním učení, což je dokument Ministerstva práce a sociálních věcí České republiky, ve kterém je celoživotní vzdělávání vymezeno jako veškeré

⁴⁹ TOMCZYK, L. *Vzdělávání seniorů v oblasti nových médií*. Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, 2015, s. 48. ISBN 978-80-904531-9-7.

účelné formální i neformální činnosti související s učením, které se průběžně realizují s cílem dosáhnout zdokonalení znalostí, dovedností i odborných předpokladů.⁵⁰

Daniela Havlíčková a Kamila Žárská připomínají, že např. právě neformální vzdělávání úzce souvisí s konceptem celoživotního učení, který je rozveden ve Strategii celoživotního učení České republiky. Podle tohoto dokumentu, který Česká republika přijala již v roce 2007, představuje celoživotní učení zásadní koncepční změnu pojetí vzdělávání v České republice. Zmíněná Strategie říká, že vedle formálního vzdělávání, které je realizováno v tradičních vzdělávacích institucích, zde dále existují dvě další možnosti neboli cesty, prostřednictvím kterých si můžeme rozvíjet naše znalosti, životní zkušenosti, dovednosti, posilovat postoje a hodnoty. Jedná se právě o neformální vzdělávání a dále pak o informální učení. Podle zmíněné Strategie jsou všechny formy učení chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje četné a rozmanité přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné kvalifikace nebo kompetence různými cestami a kdykoli během života, což znamená obrovskou výhodu zejména v rychle se proměňujícím světě. Za účelem potřeb trhu práce je neformální vzdělávání zmíněnou Strategií ztotožňováno především s jazykovými kurzy či obecně s rekvalifikacemi. V každém případě však platí, že formální vzdělávací systém, jehož tradiční součástí jsou školy, vytváří pro toto pojetí celoživotního učení dobré základy.⁵¹ Souvislost mezi kvalitou vzdělávání a ekonomickou konkurenceschopností je tedy zřejmá a ve Strategii celoživotního učení České republiky také zdůrazňovaná. Této myšlence napomáhá Zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, který byl i z tohoto důvodu přijat.⁵²

Strategie celoživotního učení České republiky, jak upřesňují Jan Průcha a Jaroslav Veteška, se skládá ze čtyř částí. První představuje pojmový úvod a sleduje pojetí celoživotního učení v dosavadních strategických dokumentech české provenience i dokumentech z Evropské unie. Druhá část se pak vyznačuje analytickým charakterem, protože zahrnuje kontextovou analýzu sociálněekonomického a politického vývoje, a to z hlediska makroekonomických, demografických, kulturních a dalších aspektů, např. trh práce nevyjímaje. Třetí klíčová část pak navrhuje celkem sedm strategických směrů pro

⁵⁰ ZORMANOVÁ, L. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada, 2017, s. 21-22. ISBN 978-80-271-0051-4.

⁵¹ HAVLÍČKOVÁ, D., ŽÁRSKÁ, K. *Kompetence v neformálním vzdělávání*. Praha: Národní institut dětí a mládeže MŠMT, 2012, s. 6. ISBN 978-80-87449-18-9.

⁵² Zákon č. 179/2006 Sbírky, o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, § 1. Dostupné z: <https://zakonyprolidi.cz/cs/2006-179#cast1>.

další rozvoj celoživotního učení v České republice.⁵³ „Jednotlivé strategické směry jsou pak podle existujících kategorií pro celoživotní učení rozpracovány v návrzích možných opatření, která by pomohla zlepšit situaci v daných oblastech. Poslední část dokumentu se zabývá provázaností navrhovaných směrů a opatření v oblasti celoživotního učení s operačními programy České republiky.“⁵⁴

3.2 Významné dokumenty celoživotního vzdělávání v Evropské unii

Ve strategických dokumentech Evropské unie je na celoživotní učení nahlíženo jak z hlediska zaměstnanosti a rozvoje lidských zdrojů, tak z hlediska vzdělávání, přičemž je zdůrazňován ekonomický, environmentální i sociální rozměr celoživotního učení, z čehož ostatně vychází i Strategie celoživotního učení České republiky. Strategie vzdělávací politiky České republiky platná od roku 2015 do roku 2020 má tři priority: snižování nerovnosti ve vzdělávání, podporování kvalitní výuky a učitele jako její klíčový předpoklad, odpovědné a efektivní řízení vzdělávacího systému. V roce 2015 byla přijata vládou Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. Současně pozbývá platnost Národní program rozvoje vzdělávací soustavy (Bílá kniha) z roku 2001. Na základě Strategie vzdělávací politiky budou vydány navazující strategické dokumenty a opatření.⁵⁵ Celoživotní učení je integrální součástí celkové strategie v oblasti vzdělávání a zaměstnanosti. Přesto byly vytvořeny na úrovni Evropské unie dokumenty specificky zaměřené na podporu celoživotního učení. Evropská komise v roce 2000 vydala Memorandum o celoživotním učení. Konzultace k memorandu v celé Evropě vyústily do dokumentu „Making a European area of lifelong learning a reality“⁵⁶. Hlavními cíli celoživotního učení jsou aktivní občanství, osobní rozvoj, sociální inkluze a rovněž zaměstnanost. Tento dokument pak vedl

⁵³ PRŮCHA, J. VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2014, s. 261. ISBN 978-80-247-4748-4.

⁵⁴ PRŮCHA, J. VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2014, s. 261. ISBN 978-80-247-4748-4.

⁵⁵ STRATEGIE VZDĚLÁVACÍ POLITIKY 2020. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. [cit. 2019-01-17]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf.

⁵⁶ COMMUNICATION FROM THE COMMISSION. COM [cit. 2019-01-17]. Dostupné z: <http://aei.pitt.edu/42878/>.

k vyhlášení Rezoluce o celoživotním učení, neboli „Resolution of lifelong learning“⁵⁷ Evropským parlamentem v roce 2002. Další materiál představuje „Implementing lifelong learning strategies in Europe: Progress report on the follow-up to the Council resolution of 2002 on lifelong learning“ z prosince 2003. Tyto dokumenty se staly nedílnou součástí zprávy o realizaci Pracovního programu. V tomto dokumentu se konstatuje, že zatímco princip celoživotního a všeživotního učení je akceptován ve všech členských zemích, rozsah jeho integrace do praxe je velmi variabilní, protože kompetence za různé komponenty celoživotního učení jsou obvykle rozděleny mezi různá ministerstva a úrovně státní správy daného státu.⁵⁸

⁵⁷ COUNCIL RESOLUTION on lifelong learning.[cit. 2019-01-19].
Dostupné z: <https://www.scribd.com/document/44055166/Untitled>

⁵⁸ VOZNIČKA, V. a kol. *Strategie celoživotního učení České republiky*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2008, s. 12-18. ISBN 978-80-254-2218-2.

4 MOTIVACE K CELOŽIVOTNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ

Text této kapitoly lze uvést následujícím konstatováním Milana Beneše, který ve své práci stručným způsobem zdůrazňuje, že z hlediska efektivity vzdělávání dospělých se mnohdy považuje za rozhodující faktor úspěšného vzdělávání síla a také zaměření motivů účastníka vzdělávání, tedy pohnutek jeho jednání a prožívání. Motivace, tedy souhrn vnějších a vnitřních faktorů, které aktivují, zaměřují a řídí jednání a prožívání účastníka vzdělávání, je podle Milana Beneše pro mnohé andragogy hlavním teoretickým i praktickým problémem andragogiky.⁵⁹

V návaznosti na výše uvedené lze citovat následující konstatování Petra Kazíka, podle kterého „... jedna z definic vzdělávání říká, že vzdělávání je proces, kdy zlepšením znalostí a rozvojem dovedností dosahujeme u vzdělávaných změnu chování. Pokud se nad definicí zamyslíme, pak musíme dojít k jednoznačnému závěru. Všichni jsme tu a tam učitelé, lektory, tutori, vzdělavatelé či jak se nazveme. Každý z nás chce občas či denně změnit chování lidí ve svém okolí.“⁶⁰ Ne každému dospělému jedinci se to však podaří. Mnozí z nich některé z těchto rolí nikdy pořádně nezvládnou.

Podle Lucie Zormanové představuje pozitivní rys dospělého jedince jakožto účastníka celoživotního vzdělávání dospělých ve srovnání s dospívajícími a dětmi mnohem vyšší míra odpovědnosti, vyšší úroveň a kvalita motivace, která je dána cílem seberealizace, profesního růstu nebo osobnostního rozvoje. Dospělý jedinec by totiž měl nést plnou odpovědnost za řešení svých vzdělávacích potřeb, za adekvátní kompenzaci deficitu vědomostí, dovedností, zkušeností, znalostí i vzorců chování. Lucie Zormanová uvádí nejdůležitější motivační faktory ve vzdělávání dospělých, které byly zjištěny pomocí empirického výzkumu, především zájem dospělých ohledně dalšího vzdělávání, který se ještě zvyšuje v časech ekonomických krizí. Dále je zjištěno, že dospělí se vzdělávají převážně za účelem zvýšení své konkurenceschopnosti na trhu práce, proto, aby si udrželi stávající pracovní místo, aby dosáhli svých vysoko stanovených profesních cílů. Dospělí rovněž vnímají, že další vzdělávání jim otevře obzory a současně cesty k dalším možnostem. Někteří dospělí a není jich nikterak málo,

⁵⁹ BENEŠ, M. *Andragogika*. Praha: Nakladatelství Grada, 2014, s. 104. ISBN 978-80-247-4824-5.

⁶⁰ KAZÍK, P. *Rukověť dobrého lektora. Praktické tipy a návody pro začínající i zkušené přednášející*. Praha: Grada, 2008, s. 15. ISBN 978-80-247-2453-9.

vnímají další vzdělávání jako efektivní a hodnotný způsob trávení volného času nebo jako efektivní způsob intenzivního seberozvoje.⁶¹

Vzhledem ke značné šíři osobnostních charakteristik různých lidí je jen logické, že lektoři dalšího či celoživotního vzdělávání dospělých mají co do činění s lidmi různě motivovanými. Za účelem lepšího pochopení vnitřní motivace různých účastníků Jiří Plamínek nabízí následující vlastní typologii motivačního založení lidí:⁶²

- Objevovatelé: tito lidé preferují užitečnost a dynamiku, rádi využívají výzev, které objevují v oblasti mimolidských vztahů. Tvořivost, hledání souvislostí a nových myšlenek to vše je posouvá na cestě za poznáním;
- Usměrnovatelé: zahrnují v sobě efektivitu a dynamiku. Také oni hledají výzvy, většinou se však pohybují v sociální oblasti. Rádi uplatňují svůj vliv na jiné lidi, mají potřebu být středem pozornosti a často mají pozici vůdčí osobnosti. Nemají rádi kritiku a jen velmi neradi připouštějí chybu;
- Sladčovatelé: představují originální směsici efektivity a stability. Svě volní úsilí směřují na vytvoření pozitivních vztahů mezi lidmi a jejich spokojenosti. Rádi pečují o lidi v nouzi, přičemž očekávají, v případě svých potíží pomoc okolí. Vyznačují se empatií a emocionální inteligencí. Mají obavy z vlastního selhání a následné kritiky okolí;
- Zpřesňovatelé: skrývají v sobě zaměření na užitečnost a stabilitu. Obvykle se snaží podávat perfektní výkony. Vyznačují se racionálním chováním a neproječováním emocí. Mívají analytické myšlení a též vyvinutou schopnost řešit věci do konce. Vyžadují konkrétně definované úkoly, které precizně plní. Mají rádi pořádek a dobře zorganizovaný čas, prostor, práci i vzdělávání.

Výše představená originální typologie motivačního zaměření dospělých lidí se projevuje především ve vztahu k výkonu určité profese. Neméně intenzivně však rovněž ovlivňuje vztah dospělých jedinců k jejich vlastnímu učení a vzdělávání. Opět je na tomto místě nutné apelovat na vlastní iniciativu a odpovědnost za sebe či za svou rodinu, jako na dva základní hybné faktory dalšího vzdělávání.

⁶¹ ZORMANOVÁ, L. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada, 2017, s. 44-49. ISBN 978-80-271-0051-4.

⁶² PLAMÍNEK, J. *Sebezpoznání, sebeřízení a stres. Praktický atlas sebevládní*. Praha: Grada, 2013, s. 11. ISBN 978-80-247-4751-4.

Na základě rozsáhlých empirických výzkumů, provedených v různých zemích současného světa a v rozdílných kulturních prostředích, lze podle Milana Beneše relativně přesně určit strukturu motivů účasti na celoživotním vzdělávání dospělých. Významnou roli v této struktuře sehrávají sociální kontakty, což znamená, že účastníci vzdělávání se snaží navázat nebo rozvinout kontakty, hledají akceptaci druhých, chtějí pochopit osobní problémy, zlepšit svou sociální pozici, mají potřebu skupinových aktivit a přátelství spřízněných lidí. Dále je nutné upozornit na sociální podněty, což znamená, že účastníci vzdělávání se snaží o získání prostoru nezatěžovaného žádnými každodenními tlaky a frustracemi. Významnou roli samozřejmě hrají i profesní důvody, kdy vzdělávajícím se jedincům jde především o zajištění nebo rozvoj jejich vlastní pozice v zaměstnání. Opomenout nelze ani potenciální význam možností participace na politickém, zejména pak komunálním životě, kdy hlavním důvodem účasti jedince na vzdělávání je zlepšení svých schopností účasti na komunálních záležitostech. Vnější očekávání rovněž sehrávají svou roli, což v praxi obvykle znamená, že účastník se snaží následovat doporučení svého zaměstnavatele, přátel, sociálních pracovníků, zařízení poradenských služeb atd. A konečně je nutné podle Milana Beneše zmínit kognitivní zájmy, protože právě tato motivace odpovídá klasické představě vzdělávání dospělých, která vychází z vlastní vnitřní hodnoty znalostí a jejich získávání.⁶³

⁶³ BENEŠ, M. *Andragogika*. Praha: Nakladatelství Grada, 2014, s. 106. ISBN 978-80-247-4824-5.

5 PROBLÉMY SPOJENÉ S CELOŽIVOTNÍM VZDĚLÁVÁNÍM

Tuto kapitolu lze uvést citováním následujícího konstatování Jiřího Škody a Pavla Doulíka, kteří upozorňují, že „... nejen učitelé a další pedagogičtí pracovníci, ale vůbec všichni, kdo mají alespoň v některých částech svého života něco společného s výukou a (sebe)vzděláváním, se setkávají s tím, že procesy učení a vyučování jsou mnohem složitější, než se původně zdálo. Značné úsilí věnované učení se může zcela míjet účinkem, a má tak charakter zmařené investice (času, energie a dnes i finančních prostředků), která vede k demotivaci a nechuti k dalšímu vzdělávání. Na druhé straně jsou věci, které se i dospělí naučí velice snadno, aniž si to sami přejeme či tomu dokonce klademe překážky. Takovýchto „záhad“ souvisejících s učením a vyučováním bychom ovšem našli celou řadu ... Procesy učení a vyučování mají zkrátka své zákonitosti, které je nutné poznat a naučit se je využívat tak, aby tyto procesy byly dostatečně efektivní.“⁶⁴ Důkladnou pozornost je nutné věnovat především problémům či bariérám, které jsou spojené s celoživotním vzděláváním.

Lucie Zormanová jako nejčastější problémy a bariéry spojené s celoživotním vzděláváním dospělých označuje především stále ještě přetrvávající tradiční vnímání vzdělávání jen jako vzdělávání dětí a mládeže. Toto pojetí je samozřejmě teoreticky již dávno překonané, nicméně v praxi je bohužel stále skutečností, že starší generace se účastní celoživotního vzdělávání méně než mladší generace. Dále je v této souvislosti nutné upozornit na skutečnost, že lidé s nižším vzděláním se účastní celoživotního vzdělávání v podstatně menší míře než lidé disponující vyšším vzděláním. Dostupnost celoživotního vzdělání rovněž může představovat další problém a bariéru. Instituce, které poskytují celoživotní vzdělávání, se totiž nacházejí především ve velkých městech. Rovněž nejruznější pracovní povinnosti nebo úkoly spojené se zaopatřováním rodiny a domácnosti mohou představovat významnou překážku v účasti na vzdělávání dospělých celoživotního charakteru. Mnohdy se pak rovněž může stát, že nabídka vzdělávacích aktivit není v souladu se zájmem a potřebami konkrétních dospělých

⁶⁴ ŠKODA, J. DOULÍK, P. *Psychodidaktika. Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada, 2011, s. 7. ISBN 978-80-247-7378-0.

jednotlivců. Nelze opomenout ani mnohdy limitující faktor finanční dostupnosti řady vzdělávacích aktivit. A konečně je nutné poukázat na zdravotní problémy.⁶⁵

S určitým zjednodušením lze konstatovat, že v podstatě každý účastník dalšího či celoživotního vzdělávání dospělých je určitým způsobem motivován k učení se, ale stejně tak je zřejmé a praxe to potvrzuje neustále, že mnoho dospělých účastníků vzdělávání dříve či později svého studijního úsilí zanechá. Správný andragog se nesmí spokojit pouze s analýzou motivů, které dospělé vedou k jejich účasti na celoživotním vzdělávání, ale stejně tak intenzivně a důkladně se musí zabývat rovněž zkoumáním příčin a důvodů případné neúčasti na dalším vzdělávání.

Právě naznačenou problematikou se podrobněji zabývá např. Milan Beneš, který v této souvislosti vymezuje především následující důvody neúčasti dospělých jedinců na vzdělávání nebo rezignace na vzdělávání, které již bylo započato. Zmíněný odborník především zdůrazňuje, že osoby s nízkou mobilitou statusu, tedy občané bez velké naděje na socioekonomický vzestup v rámci struktury dané společnosti, ale současně relativně spokojení se svým stávajícím zaměstnáním, nevidí perspektivu změny a tím pádem ani nutnost se v profesní oblasti dále vzdělávat. Jedná se většinou o starší lidi, kteří ovšem alespoň potenciálně mohou nalézt zájem na volnočasovém vzdělávání. Dále pak prakticky orientovaní lidé, většinou bez většího vzdělanostního zázemí, nemají zájem účastnit se kurzů, které jsou podle nich příliš teoreticky zaměřeny. Zastánci autodidaktiky a sebeřízeného učení naopak nemají důvěru v organizované vzdělávání, přičemž se zásadně spoléhají na své vlastní schopnosti. Některým jedincům pak v účasti na vzdělávání brání strach ze selhání a obavy, že se na kurzech zesměšní. Další lidé zase teprve hledají svou cestu. A konečně je nutné upozornit, že objektivní bariéry působí v případě lidí ze sociálně znevýhodněných skupin. V praxi se podle Milana Beneše může jednat např. o jedince, kteří o vzdělávání nemají zájem z důvodu věku, nedostatku financí či neznalosti jazyka, dále pak o osoby, které by se sice vzdělávat chtěly, ale z různých důvodů k tomu nemají možnost či jsou vzhledem k předchozím negativním zkušenostem demotivovány, a konečně může jít o lidi, kteří generálně jakékoli vzdělávání odmítají nebo neuznávají jakýkoli tlak ze strany společnosti.⁶⁶

⁶⁵ ZORMANOVÁ, L. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada, 2017, s. 48. ISBN 978-80-271-0051-4.

⁶⁶ BENEŠ, M. *Andragogika*. Praha: Nakladatelství Grada, 2014, s. 107. ISBN 978-80-247-4824-5.

Jeden z potenciálních problémů spojených s celoživotním vzděláváním, který může být tíživý zejména pro jedince vyznačující se nižším socioekonomickým statutem, bezesporu představuje financování takového vzdělávání.

K právě naznačené problematice se vyjadřuje např. Kateřina Šámalová, která uvádí, že s expanzí vzdělávacích příležitostí zcela logicky souvisejí relativně vysoké finanční náklady, jejichž zdroje krytí se nemohou nacházet pouze ve veřejném sektoru. Právě z tohoto důvodu se otázka jiného dalšího financování, zejména pak ze strany samotných studujících, stává stále aktuálnější. Přestože se vysokoškolské vzdělávání vyznačuje vysokou návratnou hodnotou, a to jak pro společnost, tak pro jednotlivce, finanční spoluúčast studujících vytváří specifický typ bariéry v přístupu k univerzitní či obecně vysokoškolské úrovni vzdělání, což může do jisté míry způsobit pokles zájmu o studium na vysokých školách, a to zejména u uchazečů z rodin s nižšími příjmy.⁶⁷

Hlavní bariéry spojené se vzděláváním jsou podle Jarvise v nedostatku času a nedostatku financí.⁶⁸

Dospělí účastníci dalšího vzdělávání by ovšem měli s finančními náklady souvisejícími se vzděláváním realisticky počítat a měli by si tedy, pokud vážně uvažují o vzdělávání, dopředu vytvářet nezbytné rezervy a budovat zdroje.

⁶⁷ ŠÁMALOVÁ, K. *Šance na dosažení vysokoškolského vzdělání v populaci osob se zdravotním postižením*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2016, s. 47-48. ISBN 978-80-246-3469-2.

⁶⁸ JARVIS, P. *Globalisation, lifelong learning and the learning society: sociological perspectives*. London: Routledge, 2007, s. 164. ISBN 978-0-415-35543-8.

6 VĚDECKÝ PŘÍSTUP K CELOŽIVOTNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ

6.1 Andragogika

Na úvod této podkapitoly je nutné společně s Milanem Benešem předeslat, že používání termínu andragogika je v českém prostředí již poměrně značně rozšířeno, ale v jiných zemích se naopak pojem andragogika většinou neprosadil a používá se zde spíše výraz vzdělávání dospělých nebo další vzdělávání. Andragogika je ve specificky českém pojetí vědní obor v systému věd o výchově a vyučování, který je zaměřený na veškeré aspekty vzdělávání a učení se dospělých. Současně se však jedná o specifický obor v programu pedagogických věd, sloužící přípravě budoucích odborníků v oblasti vzdělávání dospělých. A samozřejmě pak podle výše zmíněného odborníka existuje také odpovídající a v současné době již značně široká oblast společenské činnosti, ve které se realizuje vzdělávání a intencionální, tedy záměrné učení se dospělých, či jinak řečeno andragogická praxe. Poněkud metaforicky řečeno je andragogika doprovázením člověka při jeho cestě za vzděláním, poznáním a pochopením světa v jeho složitosti.⁶⁹

Jaroslav Veteška a Michaela Tureckiová zdůrazňují, že andragogika je vědním oborem, který je součástí systému sociálních věd a který svou odbornou pozornost specificky zaměřuje na problematiku vzdělávání dospělých. Základním předmětem andragogiky je tedy učící se dospělý, zejména tedy proces organizovaného učení a také sociální souvislosti takového učení. Andragogika přitom zkoumá nejen teorii a praxi vzdělávání dospělých, ale i další související jevy. V poslední době se pak podle výše zmíněné autorské dvojice obecně a stále více hovoří o formování a pomoci dospělým lidem k tomu, aby byli schopni přizpůsobit se stále dynamičtěji se měnícímu vnějšímu světu. Pozitivní směřování a osobnostní rozvoj jedince, a to včetně jeho sociálních dovedností, což je rovněž jedním z vůbec nejvýznamnějších cílů andragogiky, mimo jakoukoli pochybnost přispívá k lepší orientaci a chápání soukromého a rodinného života těch dospělých jedinců, kteří absolvují nějakou formu vzdělávání.⁷⁰ Lze ovšem

⁶⁹ BENEŠ, M. *Andragogika*. Praha: Grada, 2014, s. 11. ISBN 978-80-247-4824-5.

⁷⁰ VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008, s. 18. ISBN 978-80-247-1770-8.

předpokládat další relativně intenzivní vývoj andragogiky v souvislosti s aktuální demografickou změnou, pro kterou je charakteristické především stárnutí populace.

Protagonistou andragogiky je andragog neboli vzdělavatel dospělých. Tomáš Langer v této souvislosti definuje, že termín andragog představuje označení té vůbec nejobecnější kategorie, ovšem bez přesnější obsahové náplně. Pojem andragog se podle zmíněného odborníka nejvíce využívá v teoretičtějších pracích k pojmenování všech pracovníků, kteří se zabývají některou z oblastí teorie či praxe andragogiky. V užším pojetí pak může jít o profesionála, který vystudoval obor andragogika na vysoké škole. Termín vzdělavatel dospělých však již odkazuje k takové roli, která specifikuje práci andragoga jako odborníka v oblasti výchovy a vzdělávání dospělých. Rovněž se jedná o obecnou kategorii pracovníka, který ovlivňuje přípravu, průběh a ovšem též výsledky vzdělávacího procesu. Jedná se o souhrnné označení pro koncepční, řídicí, výzkumné, pedagogické, organizační, správní, administrativní, provozní, pomocné a jiné činitele či pracovníky, kteří v oblasti vzdělávání dospělých vykonávají činnosti, které jakýmkoli způsobem, ať již přímo či nepřímo, ovlivňují výsledky vzdělávání.⁷¹ Portfolio všech činností, které musí andragog zvládnout, je tedy značně široké.

V kontextu andragogiky jsou často zmiňovány tři základní dimenze modelu výuky a učení se dospělých. Andragogika totiž bere v úvahu, že dospělé nelze pouze vzdělávat, nýbrž že se také – a pravděpodobně především – musí sami učit. Podrobným způsobem tři základní dimenze andragogiky, které jsou navzájem propojeny, intenzivně se ovlivňují a případně také podmiňují, přibližuje např. Lucie Zormanová:⁷²

- Kognitivní dimenze: kognitivní dimenze andragogiky chápe výuku v rámci vzdělávání dospělých jako hybridní proces, tedy proces propojený, smíšený, který je zaměřený na osvojování vědomostí, kompetencí, dovedností a potřebných návyků. Kognitivní dimenze představuje koncept takového učení se a vyučování, v rámci kterého jsou používány různé výukové metody, ať již tradiční nebo moderní, intenzivně podporované informačními a komunikačními technologiemi a multimediálními prostředky. Tento postup je označován jako

⁷¹ LANGER, T. *Moderní lektor. Průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada, 2016, s. 22. ISBN 978-80-271-0093-4.

⁷² ZORMANOVÁ, L. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada, 2017, s. 20. ISBN 978-80-271-0051-4.

tzv. smíšené učení, jehož typickým příkladem jsou semináře a konference, na kterých je využívána celá řada nejrůznějších mediálních výukových prostředků;

- Pragmatická dimenze: pragmatická dimenze má především kvalitativní význam, protože edukační proces v tomto pojetí představuje získávání nové kvality jednání nebo chování, které postupně vedou k získávání profesních standardů, standardního jednání a chování a které souvisejí s profesní rolí učícího se;⁷³
- Kreativní dimenze: kreativní dimenze andragogiky chápe výuku a učení se jako tvůrčí rekonstrukci vědomostí, dovedností, zkušeností, návyků a kompetencí konkrétního jednotlivce. Vyučující proto musí v rámci své výuky dospělých vždy rozvíjet zájem posluchačů o prezentovanou učební látku. Jedině tehdy totiž posluchači k porozuměným vědomostem, dovednostem a kompetencím, které jsou výsledkem organizované výuky, přidávají něco nového, něco svého, dále pak modifikují své vědomosti a dovednosti získané ve výuce s ohledem na potřeby svého praktického profesního života.⁷⁴

Milan Beneš zdůrazňuje, že v současné andragogice je dominantní pojem učení. Andragogika se snaží převést nejrůznější životní problémy jednotlivce a společnosti na problémy řešitelné učením. Podle Milana Beneše je zřejmé, že ne všechny životní problémy jsou nutně zvladatelné pomocí učení. Některé je totiž možné odstranit pomocí peněz nebo jiných zdrojů, ale také právně, mocensky, technologicky atd. Některé problémy pak člověk může delegovat na jiné, např. zdravotní problémy na lékaře. Vlastní učení však člověk žádným problémem delegovat nemůže. Nikdo se totiž nemůže učit za někoho jiného. Zatímco pedagogika se snaží spíše zprostředkovávat společenské vědění a vyžadované kompetence, andragogika může, alespoň v určitých oblastech více zohledňovat životní problémy člověka samotného. Andragogickým úkolem při učení je podle potřeby pomáhat. Člověk se v podstatě neustále něco učí, učení je odkázáno na témata. I oblíbený požadavek, že člověk se má učit umění učit se, předpokládá nějaké obsahy. Andragogika se pak zaměřuje na vytvoření komunikace

⁷³ STROUHAL, M. (ed2.) *Učit se být učitelem. K vybraným problémům učitelského vzdělávání*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2016, s. 17. ISBN 979-80-246-3465-4.

⁷⁴ DYTRTOVÁ, R. KRHUTOVÁ, M. *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009, s. 38. ISBN 978-80-247-2863-6.

podporující učení a na vztah mezi tématy a učením. Úkolem andragogiky je tedy hledat formy a metody umožňující a podněcující učení se dospělého jedince.⁷⁵

Jan Průcha v kontextu zkoumané problematiky upřesňuje, že andragogika jako věda doposud vždy preferovala pojem vzdělávání před termínem učení. Ovšem v posledních letech se hlavním andragogickým pojmem stává právě fenomén učení se dospělých, a to ve všech jeho souvislostech. Z toho pak výše zmíněnému autorovi vyplývá, že andragogika se zabývá vlastním učením se dospělých ve čtyřech základních rovinách, a to v rovině makrosociální, institucionální či organizační, didaktické a rovněž individuální. Z makrosociálního hlediska se andragogika zaměřuje na sociální, kulturní, ekonomické, politické a technologické změny, které ovlivňují vzdělávání a učení se dospělých, přičemž řeší takové otázky, jako ekonomické a společenské funkce vzdělávání dospělých, vývoj kvalifikační struktury populace, vzdělávání dospělých jako intervenční mechanismus při zvládnání např. nezaměstnanosti či migrace. Institucionální či organizační rovina vzdělávání dospělých řeší např. možnosti realizace nejrůznějších andragogických cílů v konkrétních organizacích a přístupnost privátního, veřejného, ale i komerčního vzdělávání dospělých. Z hlediska didaktiky se andragogika jakožto věda zabývá analýzou procesů organizovaného učení, vztahem skupinového a individuálního, intencionálního a zkušenostního učení atd. A konečně z hlediska individua se jedná např. o možnost plánovat vlastní vzdělávací cestu a vztah k životu.⁷⁶

Na závěr této podkapitoly lze společně s Jaroslavem Veteškou a Michaelou Tureckiovou upozornit, že v poslední době se stále častěji hovoří o tzv. druhé dimenzi andragogiky, která znamená významný posun od původního procesu učení, pro který bylo charakteristické memorování a které vedlo k získání prestižnějšího zaměstnání, profesní kvalifikace či rekvalifikace, k rozvoji zdravých sociálních vztahů, k jakési humanizaci a kultivovanosti člověka jako komplexní sociální bytosti. Právě z tohoto důvodu se andragogika vyznačuje interdisciplinárním pojetím, přičemž využívá poznatků z oblasti pedagogiky, psychologie, sociologie a poslední dobou také z oblasti ekonomiky, managementu a dalších disciplín. Část činnosti v kontextu druhé dimenze andragogiky se týká i sociální, manažerské a personální práce s dospělými, čímž se konkrétně zabývá tzv. personální andragogika. Andragogika se tak stala reflexí praxe, čím dál intenzivněji však současně staví na velmi kvalitních teoretických a empirických

⁷⁵ BENEŠ, M. *Andragogika*. Praha: Grada, 2014, s. 18. ISBN 978-80-247-4824-5.

⁷⁶ PRŮCHA, J. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada, 2014, s. 18. ISBN 978-80-247-5232-7.

základech. Zaměřuje se na tvorbu a evaluaci kurikula, tedy na otázky rozvoje cílů, obsahů, metod a hodnocení učení se dospělých v konkrétním společenském, kulturním, ale také ekonomickém, demografickém a samozřejmě historickém kontextu.⁷⁷

6.2 Gerontagogika (geragogika)

Na úvod této podkapitoly lze stručně předeslat, že ve vztahu ke vzdělávání starších či starých lidí jakožto k jedné z pedagogických disciplín se používá několik termínů, které jsou navzájem synonymy. Nauka o vzdělávání starších či starých lidí a současně teorie výchovy ve stáří a pro stáří představují specifickou součást andragogiky a jsou označovány termíny gerontagogika, gerontopedagogika, geratagogika, ale také geragogika. V následujícím textu bude používán pouze první a poslední ze zmíněných pojmů. Již na tomto místě je totiž nutné upozornit, že občas se vyskytující výraz gerontopedagogika⁷⁸ je do značné míry nelogický. Slovo pedagogika je totiž odvozeno od výrazu paidos, což znamená dítě. Gerontopedagogika by tedy do důsledků a přísně vzato, měla být vědou, která se současně či souběžně zabývá vzděláváním dětí i starých lidí. Taková věda však neexistuje. Výraz gerontopedagogika odkazuje k tomu, že geragogika představuje specifický případ vědy z širokého oboru pedagogických nauk, což však nic nemění na tom, že zmíněný výraz je koncipován nešťastným způsobem. Proto v následujícím textu nebude preferován.

Ovšem Zdeněk Kolář a kol., přesto termín gerontopedagogika používají, načež uvádějí, že se jedná o pedagogickou disciplínu, jejímž předmětem je učení, vzdělávání, ale také výchova a samozřejmě i sebevýchova lidí v seniorském věku. V praxi se jedná o aplikaci obecných principů výchovně-vzdělávacího procesu na specifické podmínky seniorů společně se zkoumáním možností, motivace, způsobů vzdělávání a ovšem také sebevzdělávání seniorů. Jedná se o specifickou součást andragogiky, jejímž praktickým projevem mohou být vzdělávací kluby seniorů nebo univerzity třetího věku.⁷⁹

⁷⁷ VETEŠKA, J. TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008, s. 18. ISBN 978-80-247-1770-8.

⁷⁸ KLEVETOVÁ, J. *Motivační prvky při práci se seniory*. Praha: Grada, 2017, s. 62. ISBN 978-80-271-0102-3; nebo: MÜHLPACHER, P. *Gerontopedagogika*. Brno: Masarykova universita, 2004, s. 87. ISBN 978-80-210-5029-7.

⁷⁹ KOLÁŘ, Z., a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky. 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012, s. 43. ISBN 978-80-247-3710-2.

Již výše zmíněná Dana Klevetová, užívající rovněž onen značně diskutabilní termín konstatuje, že předmětná věda se zabývá výchovou a vzděláváním seniorů ve stáří a ke stáří. Stále se přitom jedná o relativně novou vědní disciplínu, která se snaží hledat cesty, jakým způsobem připravit člověka na poslední etapu jeho života, jak navrátit důstojnost stáří a vymezit úlohu člověka ve stáří. Tímto se zabývá geragogika v užším slova smyslu. V širším slova smyslu však tato věda je prezentována jako teoreticko-empirická disciplína zaměřená na pomoc, péči a podporu seniorů. Jejím velmi důležitým posláním je pomoci najít úctu k vlastnímu bytí a zodpovědnost za svůj život a vymezit novou roli stáří v postmoderní době.⁸⁰ Pro geragogiku platí v podstatě stejné konstatování ohledně velkého potenciálu dalšího rozvoje této vědní a současně praktické disciplíny, které bylo výše formulováno v souvislosti s andragogikou. Lze se totiž domnívat, že stále rychleji probíhající tzv. demografické stárnutí si dříve či později vynutí intenzivní rozvoj geragogiky či gerontagogiky.

Jan Průcha a Jaroslav Veteška k výše uvedenému dodávají, že gerontagogika je dnes již značně široká oblast teorie a praxe, která se zabývá intencionálním edukačním působením ve stáří. Mezi základní funkce vzdělávání v postproduktivním věku náleží zejména funkce preventivní, anticipační, rehabilitační a posilovací. Vzdělávací aktivity přispívají v seniorském věku k pocitu důstojnosti, spokojenosti a naplněnosti různých sociálních potřeb, k integraci jedince do společnosti, snazšímu zvládnutí nových úkolů a činností, ale především k vyšší kvalitě života. Edukační aktivity pomáhají zajistit úspěšný přechod a adaptaci v rámci pozdějších vývojových etap a přispívají tak svým způsobem k udržení a zlepšení duševního i fyzického zdraví.⁸¹ V těchto souvislostech je tedy nutné chápat společenský a ekonomický přínos gerontagogiky. Může se totiž stát právě tou vědní disciplínou, která se bude zásadním způsobem podílet na aktivizaci významného potenciálu, který má každá společnost ve svých seniorech.

Zajímavým způsobem se v této souvislosti vyjadřují také Rostislav Čevela, Zdeněk Kalvach a Libuše Čeledová, když konstatují, že v současné informační společnosti, která se vyznačuje dynamickým a především diskontinuálním rozvojem, doslova záplavou vědeckotechnických objevů a rychlým zastaráváním znalostí nebo

⁸⁰ KLEVETOVÁ, J. *Motivační prvky při práci se seniory*. Praha: Grada, 2017, s. 62. ISBN 978-80-271-0102-3.

⁸¹ PRŮCHA, J. VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2014, s. 277. ISBN 978-80-247-4748-4.

dovedností, se naprostou nezbytností stává celoživotní vzdělávání, které musí pokračovat i v seniorském věku. Gerontagogika by proto podle výše zmíněné autorské trojice měla být vymezena specifickou metodikou výuky a vzdělávání, dále pak specifickými tématy, které odpovídají zájmům a potřebám seniorské populace a také konečně specifickými gerontologickými cíli, ze kterých lze jako hlavní uvést zejména následující: prevence zastarávání znalostí, a to včetně znalostí profesních; orientace v měnícím se světě, v nových jevech, postupech a technologiích s osvojováním praktických dovedností; osvětová příprava na stáří a celková orientace v seniorské problematice, a to včetně posilování finanční gramotnosti a prevence zneužití neznalostí v obchodním styku; volnočasová animace života s posilováním sociálních kontaktů, uspokojování celoživotní potřeby vzdělávání a poznávání nového; stimulace kognitivních schopností a trénování paměti; profesní a polo-profesní vzdělávání, zvláště pro spolkovou seniorskou činnost či pro poskytování sociální pomoci.⁸²

Již výše zmíněné základní funkce vzdělávání v postproduktivním věku, tedy geragogiky, mezi které náleží zejména funkce preventivní, anticipační, rehabilitační a posilovací, pak poněkud podrobnějším způsobem přibližuje např. Dana Klevetová:⁸³

- Preventivní funkce: již v průběhu dospělosti, zejména pak jejích pozdních fází, je žádoucí provádět taková opatření, která dokáží pozitivním způsobem ovlivnit průběh stáří a zajistit život bez chronických onemocnění a duševních obtíží;⁸⁴
- Rehabilitační funkce: spočívá v tom, že jedinec je veden k tomu, aby trvale, tedy v optimálním případě celoživotně, věnoval soustavnou a soustředěnou pozornost nabytí, udržení a následnému posilování řady fyzických i duševních schopností;
- Posilovací funkce: spočívá v umění nalézt různé volnočasové aktivity, probudit v jedinci zájem o nové věci a jevy, naučit se znát své potřeby a umět je naplnit, nebát se požádat druhé o pomoc a realisticky přijmout svá tělesná omezení;⁸⁵

⁸² ČEVELA, R., KALVACH, Z., ČELEDVÁ, L. *Sociální gerontologie. Úvod do problematiky*. Praha: Grada, 2012, s. 37-38. ISBN 978-80-247-3901-4.

⁸³ KLEVETOVÁ, J. *Motivační prvky při práci se seniory*. Praha: Grada, 2017, s. 62. ISBN 978-80-271-0102-3.

⁸⁴ ŠTĚPÁNKOVÁ, H., HÖSCHL, C., VIDOVIČOVÁ, L. a kol. *Gerontologie. Současné otázky z pohledu biomedicíny a společenských věd*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2015, s. 47. ISBN 978-80-246-2628-4.

⁸⁵ ČELEDVÁ, L., KALVACH, Z., ČEVELA, R. *Úvod do gerontologie*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2016, s. 55. ISBN 978-80-246-3404-3.

- Anticipační funkce: její realizace spočívá ve schopnosti umět se připravit na nejrůznější budoucí změny, v nalezení nového optimálního životního stylu atd.

Na výše uvedené vymezení základních funkcí gerontagogiky lze navázat tím, že bude vymezen hlavní cíl tohoto vědního oboru. Lukasz Tomczyk konstatuje, že hlavním úkolem geragogiky je všestranné podporování seniorů při adaptaci na stáří. Kromě toho se tato věda zabývá diagnostikou životních podmínek starších osob, stanovením těch hlavních faktorů, které podmiňují procesy stárnutí, určováním potřeb cílové skupiny, postupy a technikami péče o seniory, výchovou ke stáří, což by mělo být realizováno již u příslušníků mladších generací, dále pak gerontologickou prevencí, geragogickým poradenstvím, socializací lidí v pokročilém věku, terapií a rehabilitací seniorů, jejich profesní a sociální aktivizací, uspokojováním individuálních a společenských potřeb stárnoucí populace a konečně přípravou na utrpení a smrt.⁸⁶

Naděžda Špatenková a Lucie Smékalová si však kladou otázku, zda je vůbec zapotřebí rozvíjet geragogiku jako samostatnou disciplínu a proč by daná problematika nemohla být řešena v rámci či kontextu stávajících disciplín, tedy např. pedagogiky či andragogiky. Pedagogika jakožto věda o výchově a vzdělávání člověka geragogice poskytuje poznatky z oblasti didaktiky, technologie učení, a vzdělávání, poznatky ohledně organizačních forem vzdělávání a pedagogické interakce. K andragogice však má geragogika pochopitelně blíže. Výše zmíněná autorská dvojice konstatuje, že geragogiku lze považovat za hraniční disciplínu mezi gerontologií na jedné straně a právě andragogikou na straně druhé. Andragogika vytváří příznivé inkubační podmínky a prostor na modelování strukturálních schémat obsahových polí gerontagogiky. Ovšem zatímco andragogika má co do činění s nezávislými dospělými jedinci, kteří mají své vlastní edukační cíle, senioři – cílová skupina geragogiky, na rozdíl od jedinců střední generace nemusí být úplně nezávislí, dokonce ani nemusí mít vlastní vzdělávací cíle či přímou motivaci ke vzdělávání. Geragogika proto reaguje na specifické potřeby edukace seniorů a na související problémy. Někteří senioři totiž mohou mít ze zapojení do vzdělávání obavy, chybí jim vnější motivace atd.⁸⁷ Máme

⁸⁶ TOMCZYK, L. *Vzdělávání seniorů v oblasti nových médií*. Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, 2015, s. 43. ISBN 978-80-904531-9-7.

⁸⁷ ŠPATENKOVÁ, N., SMÉKALOVÁ, L. *Edukace seniorů. Geragogika a gerontodidaktika*. Praha: Grada, 2015, s. 20-21. ISBN 978-80-247-5446-8.

tedy co do činění se zajímavou situací, kdy gerontagogika se může na jedné straně inspirovat u andragogiky a na straně druhé pak u klasické pedagogiky.

Z praktického hlediska lze připomenout, jak ve své práci činí např. Kamil Janiš a Jitka Skopalová, že geragogické či gerontagogické vzdělávací aktivity zacílené na skupinu seniorů jsou v současné době v České republice přirozeně koncentrovány do měst, kde existuje kvalitnější zázemí pro jejich pořádání a je v nich vybudována přece jen potřebná infrastruktura. Velkou výhodou v tomto ohledu pak mají především česká univerzitní města a to díky vysokým školám v nich působících. Dnes je téměř běžným standardem, že nejrůznější vysoké školy poskytují cykly přednášek, vzdělávací kurzy či jiné vzdělávací aktivity, jako např. exkurze, a to v rámci univerzit třetího věku. V této oblasti samozřejmě mohou být vcelku užitečně nápomocny i pobočky vysokých škol a univerzit, které sídlí ve městech tzv. neuniverzitních.⁸⁸

Na výše uvedené pak navazuje Lenka Gulová a poukazuje na souvislosti mezi gerontagogikou na jedné straně a sociální prací na straně druhé. Gerontagogika poukazuje na úspěšné modely pozitivního stárnutí, na negativní i pozitivní změny ve stáří, na aktivitu a aktivizaci psychických funkcí, na výchovu ke stáří v kontextu celoživotního vzdělávání, na podmínky výchovy a vzdělávání seniorů, ale rovněž na institucionální, organizační a personální zabezpečení ve stáří.⁸⁹ Ve všech těchto právě uvedených oblastech může být potenciálně dosaženo uspokojivého pokroku, pokud dojde k efektivní spolupráci mezi protagonisty gerontagogiky a sociální práce.

⁸⁸ JANIŠ, K., SKOPALOVÁ, J. *Volný čas seniorů*. Praha: Grada, 2016, s. 95. ISBN 978-80-47-5535-9.

⁸⁹ GULOVÁ, L. *Sociální práce. Pro pedagogické obory*. Praha: Grada, 2011, s. 67. ISBN 978-80-247-3379-1.

7 LEGISLATIVA VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Lucie Zormanová shrnuje, že celoživotní vzdělávání je v České republice ošetřeno především v Národním programu rozvoje vzdělávání,⁹⁰ ve kterém je podle zmíněné autorky legislativně ukotveno, že vzdělávání má být dostupné všem občanům v jakémkoli věku v souladu s jejich zájmy a potřebami.⁹¹ Toto konstatování je však značně problematické, a to ze dvou základních důvodů. Za prvé je nutné podotknout, že Národní program rozvoje vzdělávání nepředstavuje žádnou legislativní normu a za druhé je vhodné připomenout, že zmíněný dokument byl vydán již v roce 2001, což znamená, že reflektoval situaci aktuální ve druhé polovině devadesátých let minulého století.

V rámci této podkapitoly je nutné zmínit, že další vzdělávání částečně upravuje zákon č. 179/2006 Sbírky, o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání. Tento zákon v současné době upravuje nejen samotný systém ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, ale také kvalifikace, kvalifikační standardy profesní kvalifikace, hodnotící standardy profesní kvalifikace, dále pak Národní soustavu kvalifikací, pravidla udělování, prodlužování platnosti a odnímání autorizace k ověřování výsledků dalšího vzdělávání, práva a povinnosti účastníků dalšího vzdělávání a konečně také působnost orgánů vykonávajících státní správu v oblasti ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání v České republice.⁹²

Koncem března 2018 vstoupila v platnost novela vyhlášky č. 176/2009 Sbírky, kterou se stanoví náležitosti žádosti o akreditaci vzdělávacího programu, organizace vzdělávání v rekvalifikačním zařízení a způsob jeho ukončení, která navazuje na novelu zákona č. 435/2004 Sbírky, o zaměstnanosti, ve znění pozdějších předpisů. Novela vyhlášky legislativně zavedla a upřesnila podobu dokumentu potvrzení o účasti v akreditovaném vzdělávacím programu, který je vzdělávací zařízení oprávněno vydat po ukončení vzdělávání v rekvalifikačním programu. Blíže specifikuje zejména otázku hodinových dotací předmětů teoretické výuky u kombinované formy vzdělávání na prezenční a distanční část, a to v učebním plánu, na vzoru osvědčení o rekvalifikaci

⁹⁰ KOTÁSEK, J. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001, s. 14. ISBN 978-80-211-0372-8.

⁹¹ ZORMANOVÁ, L. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada, 2017, s. 21-22. ISBN 978-80-271-0051-4.

⁹² Zákon č. 179/2006 Sbírky, o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, § 1. Dostupné z: <https://zakonyprolidi.cz/cs/2006-179#cast1>.

nebo potvrzení o účasti v akreditovaném vzdělávacím programu, a dále stanoví nutnost určit termín konání opravné závěrečné zkoušky. Tento novelizovaný právní předpis také odstranil nutnost uvádění podmínky prezenční formy vzdělávání u rámcového rozvrhu hodin vzorového výukového dne. U garanta kurzu zavedl povinnost doložení souhlasu s odpovědností za odbornou úroveň rekvalifikace a závěrečných zkoušek.⁹³

⁹³ Vyhláška č. 176/2009 Sbírky, kterou se stanoví náležitosti žádosti o akreditaci vzdělávacího programu, organizace vzdělávání v rekvalifikačním zařízení a způsob jeho ukončení. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/vyhlaska-c-176-2009-sb-kterou-se-stanovi-nalezitosti-zadosti>.

PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část diplomové práce se pomocí empirického výzkumu zaměřuje na současnou generaci lidí ve věkovém rozpětí 35-55 let, vzdělávajících se na vysoké škole nebo na vyšší odborné škole v kombinované formě studia.

8 EMPIRICKÝ VÝZKUM

8.1 Cíl výzkumné práce

Cílem diplomové práce bylo určit determinanty, které významně ovlivňují střední generaci ve věkovém rozpětí 35-55 let, kteří absolvují terciární vzdělávání ve formálních institucích školského systému formou kombinovaného nebo dálkového studia. Dalším cílem je zmapovat motivace, které vedou dospělé k dalšímu formálnímu vzdělávání na vyšších odborných školách nebo na vysokých školách a současně zjistit problémy, které musí překonávat. Přínosné by mělo být zjištění, zda se vzdělávají v rámci jejich profesního života, ovlivňuje-li je obava ze ztráty zaměstnání a hodlají-li se i nadále vzdělávat.

8.2 Stanovení hypotéz

Po seznámení se s problematikou dalšího vzdělávání střední generace byly stanoveny hypotézy. K potvrzení nebo vyvrácení hypotéz byla zvolena metoda dotazníkového šetření.

Hypotéza č. 1: Předpokládá se, že více než 80% respondentů považuje další vzdělávání za důležité.

Hypotéza č. 2: Předpokládá se, že více než 60% respondentů je motivována získáním vyššího stupně vzdělání.

Hypotéza č. 3: Předpokládá se, že více než 60% respondentů se vzdělává v rámci jejich profesního oboru.

Hypotéza č. 4: Předpokládá se, že více než 90% respondentů vnímá jako největší překážku dalšího vzdělávání finanční náročnost studia.

8.3 Empirické šetření před realizací

Před samotným počátkem sběru dat byl proveden předvýzkum, který podle Petera Gavory „ověřuje nosnost výzkumného nástroje a uskutečňuje se na malém souboru lidí“⁹⁴, Cílem předvýzkumu bylo zjistit, zda je dotazník správně pochopen a respondenti nemají problém s výkladem otázek a jeho vyplněním. Předvýzkumu se účastnilo pět respondentů, kteří byli cíleně vybráni na základě daných požadavků, tj. věku a typu a formy studia.

8.4 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorkem pro potřeby diplomové práce byla zvolena skupina respondentů střední generace ve věku 35-55 let. Respondenti byli rozděleni na muže a ženy a na studující vysokou školu nebo vyšší odbornou školu formou kombinovaného nebo dálkového studia. Výzkum byl proveden na Univerzitě Jana Amose Komenského Praha a v Institutu postgraduálního vzdělávání ve zdravotnictví. Výzkum probíhal v období od listopadu do prosince 2018. Dotazník zodpovědělo celkem 200 respondentů z 215 oslovených. Návratnost dotazníku byla 93%.

8.5 Metody výzkumu

Pro praktickou část diplomové práce byl zvolen kvantitativní výzkum, který probíhal formou dotazníkového sběru dat. Pozitivní stránkou této metody je rychlost sběru dat. Úvodem dotazníku bylo oslovení respondentů, kteří byli seznámeni s cílem výzkumu a ujištění, že je dotazník zcela anonymní. Dotazník obsahuje 14 otázek. Otázky č. 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 jsou uzavřené a pracují s předem definovanou odpovědí. Otázky číslo 6 a 14 jsou polouzavřené a respondenti mohou vybírat z nabídky jedné nebo více odpovědí. Dotazník v plném znění je uveden v příloze č. 1.

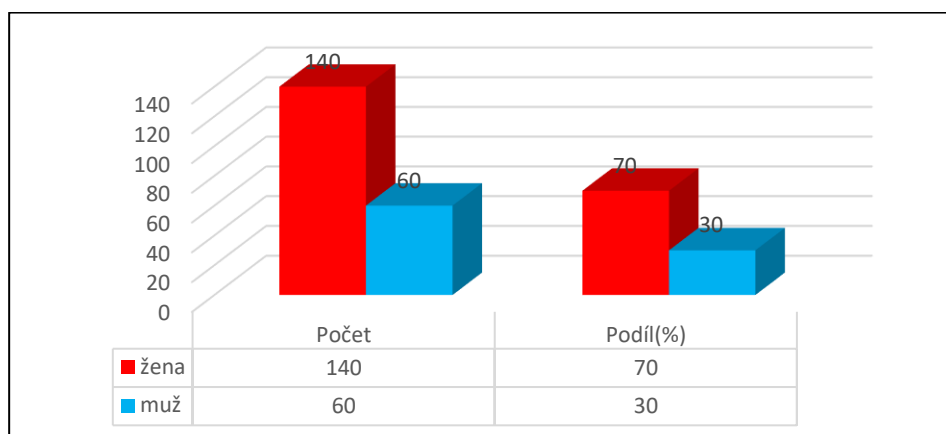
⁹⁴ GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. s. 69. ISBN 80-85931-79-6.

8.6 Výsledky a interpretace empirického výzkumu

Výsledky empirického výzkumu jsou vyhodnoceny pomocí grafů a tabulek, které obsahují počet respondentů odpovídajících na danou odpověď. Výsledky dotazníkového šetření jsou slovně zhodnoceny a procentuálně vyjádřeny. Na závěr následuje ověření hypotéz.

Otázka č. 1: Jaké je Vaše pohlaví?

Graf 1: Respondenti podle pohlaví

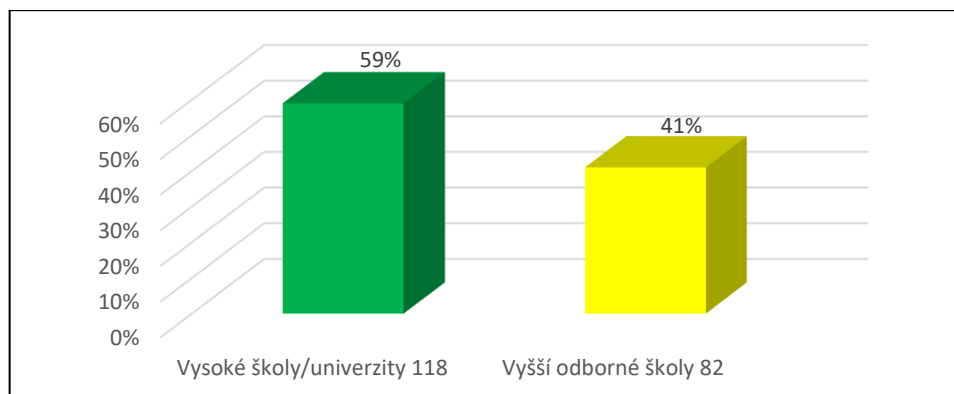


Zdroj: Prosecká, 2019 (vlastní výzkum)

Komentář: Výzkum vycházel z 200 vyplněných dotazníků. Respondenti byli rozděleni podle pohlaví. Počet žen je 140 tj. 70% a počet mužů je 60 tj. 30%.

Otázka č. 2: Jaký typ školy studujete?

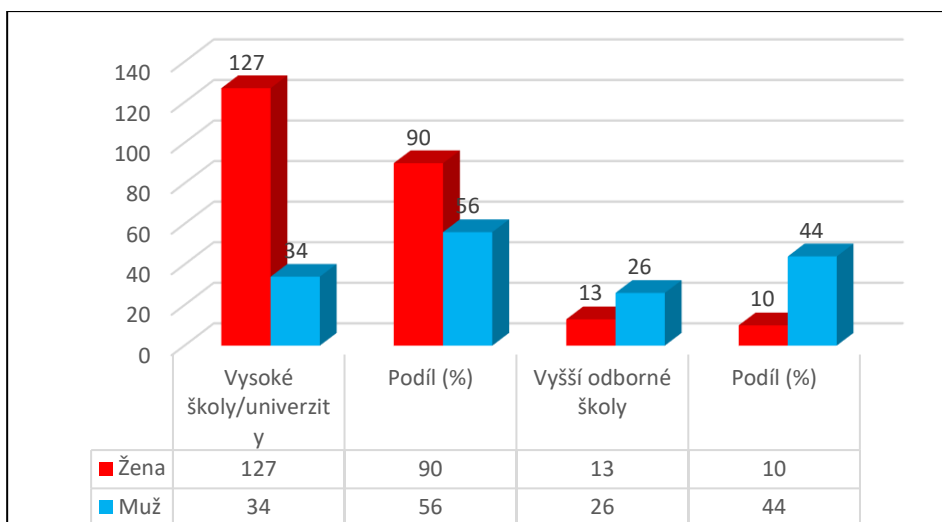
Graf 2: Rozdělení-dle typu školy



Zdroj: Prosecká, 2019 (vlastní výzkum)

Komentář: Z celkového počtu 200 respondentů je 118 studujících vysokou školu tj. 59% a 82 studujících vyšší odbornou školu tj. 41%.

Graf 3: Rozdělení podle typu školy-dle pohlaví

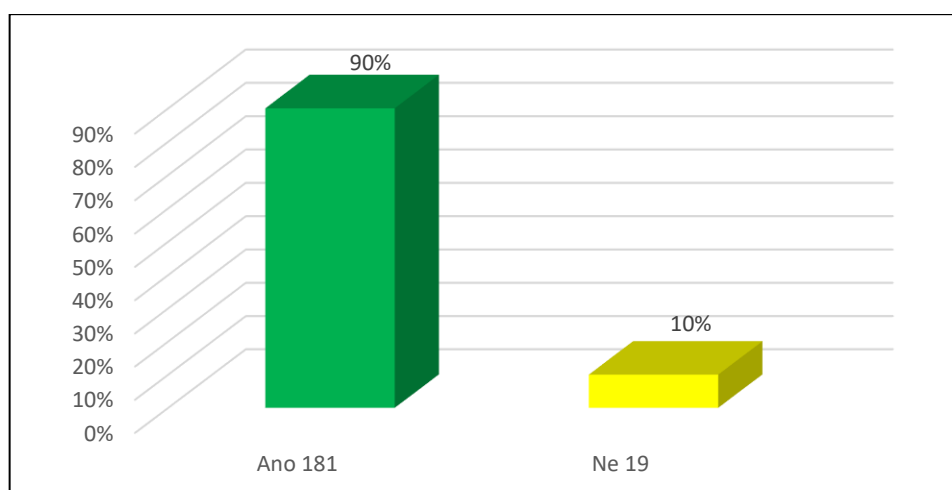


Zdroj: Prosecká, 2019 (vlastní výzkum)

Komentář: Respondenti byli rozděleni dále podle pohlaví na studující vysokou školu a studující vyšší odbornou školu. Žen studujících vysokou školu se zúčastnilo 127 tj. 90%, mužů studujících vysokou školu je 34 tj. 56%, žen studujících vyšší odbornou školu je 13 tj. 10% a mužů studujících vyšší odbornou školu je 26 tj. 44%.

Otázka č. 3: Je pro Vás důležité další vzdělávání?

Graf 4: Důležitost dalšího vzdělávání

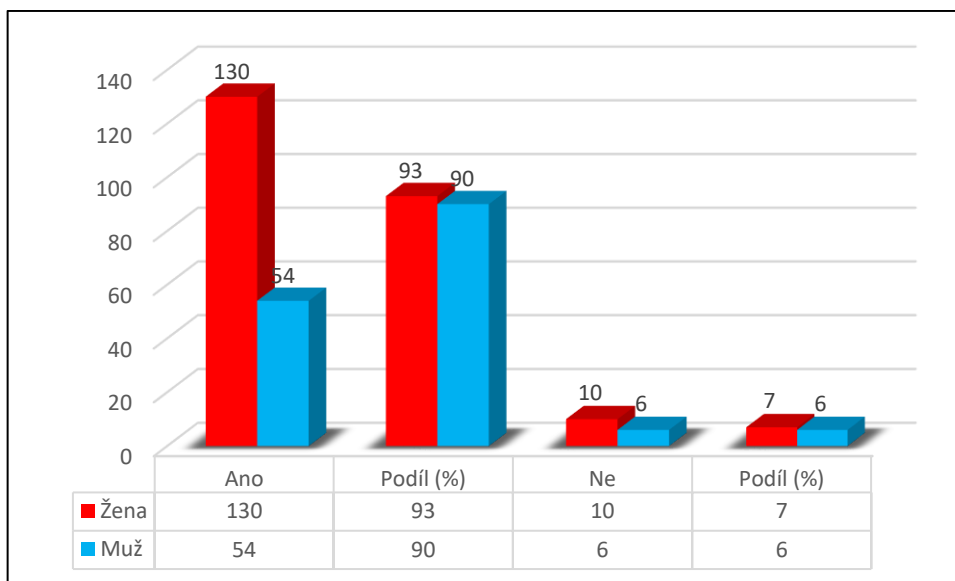


Zdroj: Prosecká, 2019 (vlastní výzkum)

Komentář: Z celkového počtu respondentů odpovědělo ano 181 tj. 90%, ne odpovědělo 19 tj. 10% respondentů.

Odpovědi z hlediska pohlaví jsou výsledky následující:

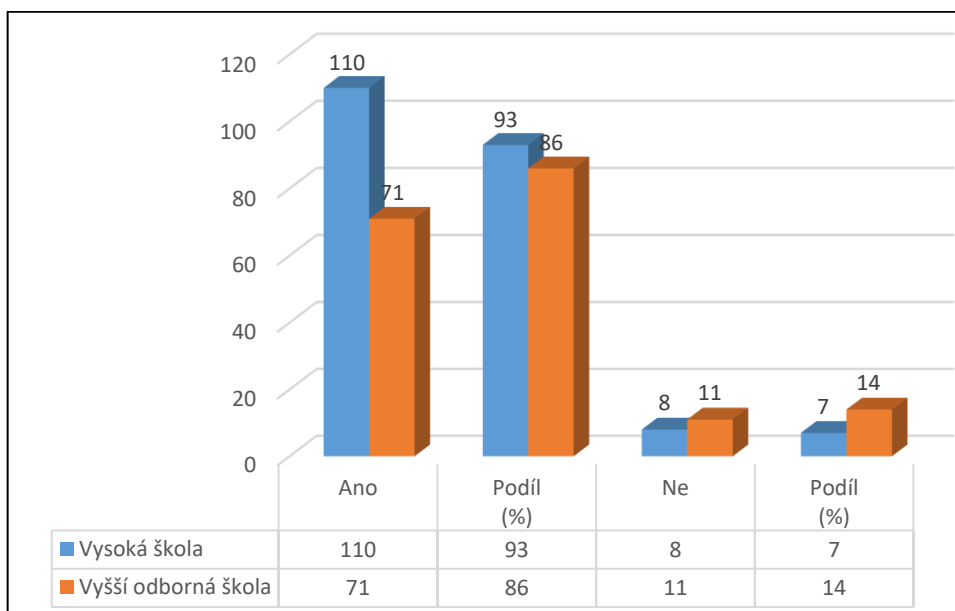
Graf 5: Důležitost dalšího vzdělávání dle pohlaví



Zdroj: Prosecká, 2019 (vlastní výzkum)

Komentář: 130 žen tj. 93% považuje další vzdělání za důležité, počet mužů považujících další vzdělávání za důležité je 54 tj. 90%.

Graf 6: Odpovědi podle typu studia

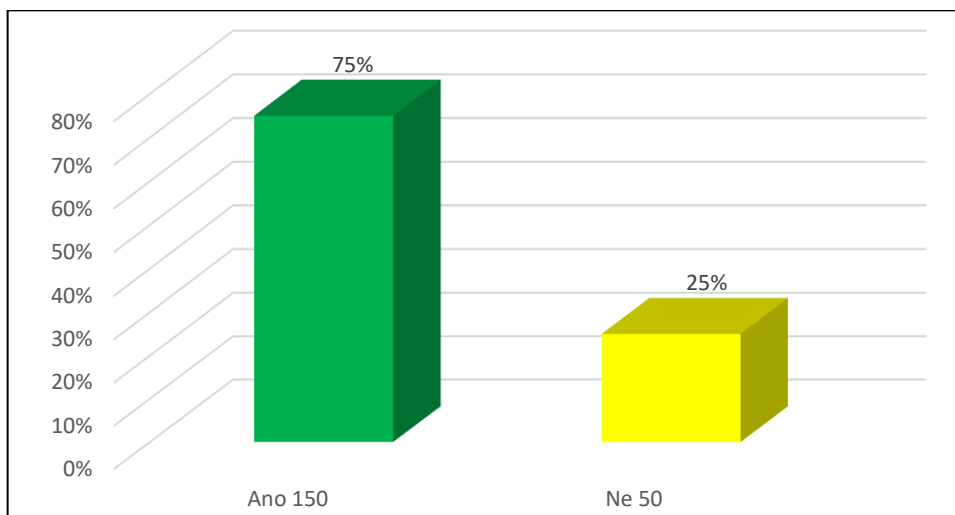


Zdroj: Prosecká, 2019 (vlastní výzkum)

Komentář: 110 respondentů vysoké školy tj. 93% považuje další vzdělávání za důležité. 71 respondentů vyšší odborné školy tj. 86% považuje další vzdělávání důležité.

Otázka č. 4: Máte pozitivní zkušenosti s předchozím vzděláváním?

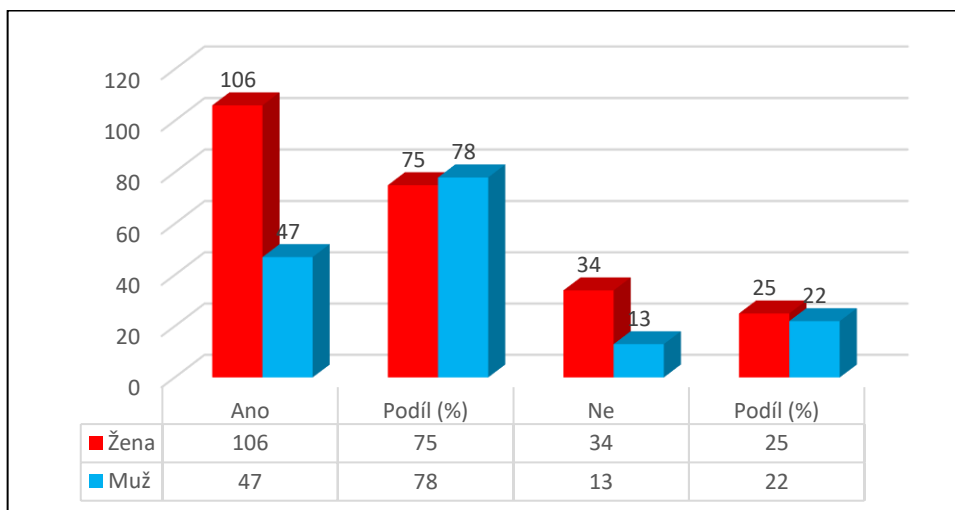
Graf 7: Zkušenosti s předchozím vzděláváním



Zdroj: Prosecká, 2019 (vlastní výzkum)

Komentář: 150 oslovených respondentů tj. 75% má pozitivní zkušenosti s předcházejícím vzděláváním a 50 respondentů tj. 25% nemá pozitivní zkušenosti s předcházejícím vzděláváním.

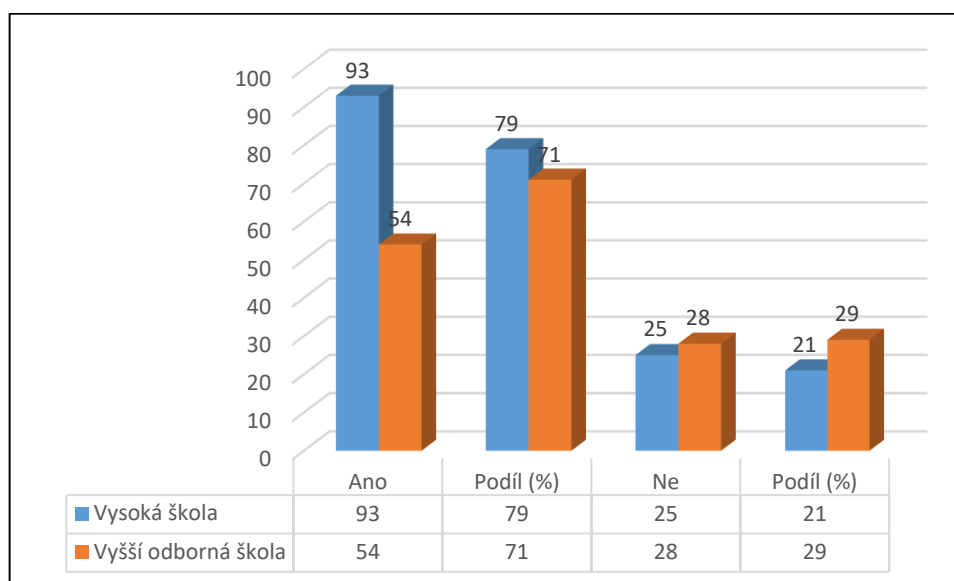
Graf 8: Zkušenosti s předchozím vzděláváním dle pohlaví respondentů



Zdroj: Prosecká, 2019 (vlastní výzkum)

Komentář: Rozdělení respondentů na skupinu žen a mužů došlo ke zjištění, že 106 respondentek tj. 75% žen a 47 respondentů tj. 78% mužů má pozitivní zkušenost s předchozím vzděláváním.

Graf 9: Zkušenosti s předchozím vzděláváním dle typu studia

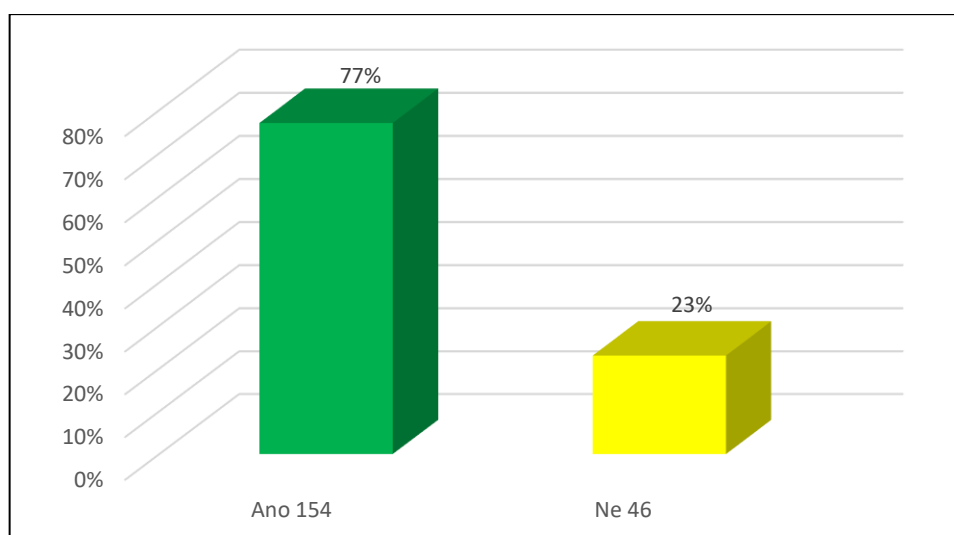


Zdroj: Prosecká, 2019 (vlastní výzkum)

Komentář: Rozdělením respondentů dle typu studia bylo zjištěno, že 93 tj. 79% studentů vysoké školy má pozitivní zkušenost. Respondentů vyšší odborné školy s pozitivní zkušeností bylo 54 tj. 71%.

Otázka č. 5: Myslíte si, že je dostatečně široké spektrum nabídek dalšího vzdělávání

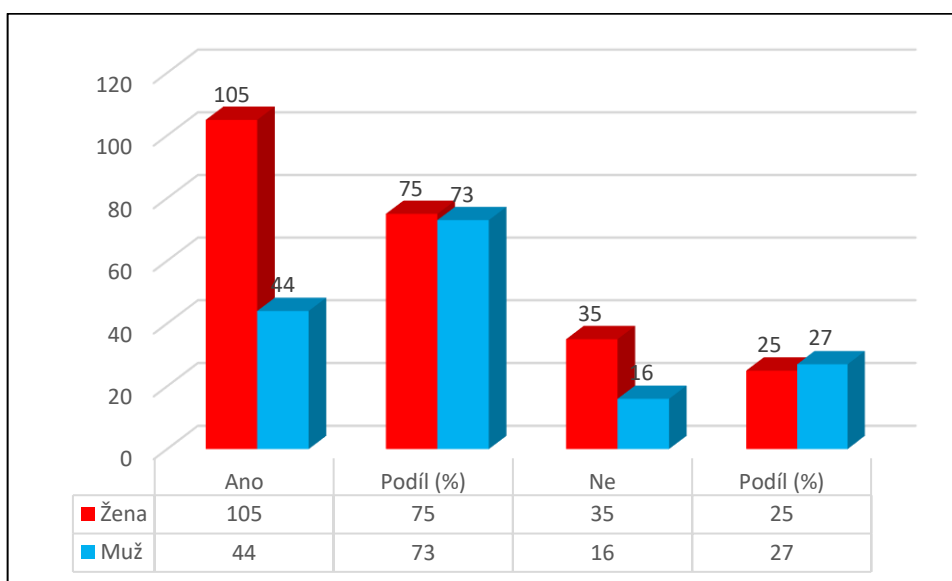
Graf 10: Spektrum nabídek dalšího vzdělávání



Zdroj: Prosecká, 2019 (vlastní výzkum)

Komentář: Spokojeno se spektrem nabídek dalšího vzdělávání je 154 respondenti tj. 77%, nespokojených respondentů je 46 tj. 23%.

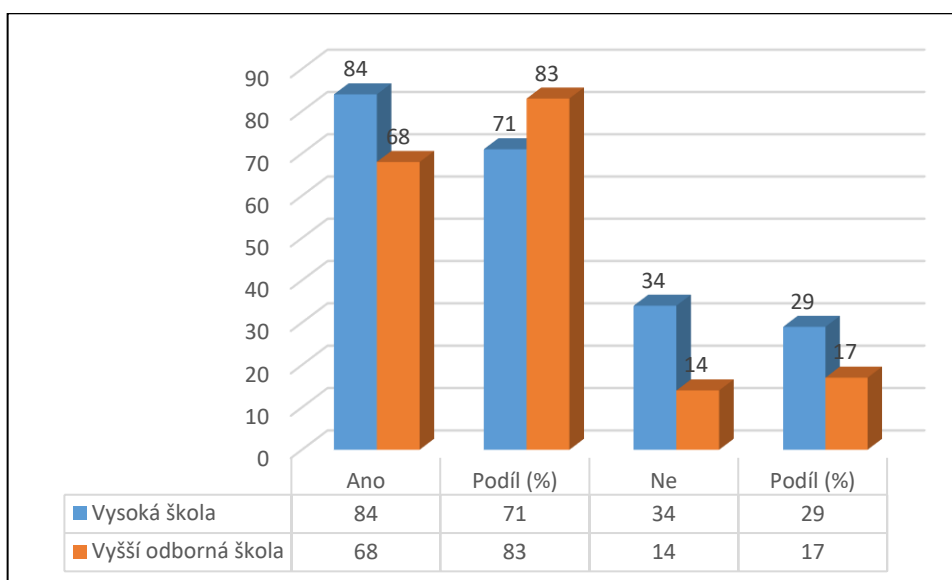
Graf 11: Spokojenost s nabídkami dalšího vzdělávání dle pohlaví



Zdroj: Prosecká, 2019 (vlastní výzkum)

Komentář: Žen spokojených s nabídkou dalšího vzdělávání je 105 tj. 75%, mužů spokojených s nabídkou dalšího vzdělávání je 44 tj. 73%.

Graf 12: Spokojenost s nabídkou dalšího vzdělávání dle typu škol

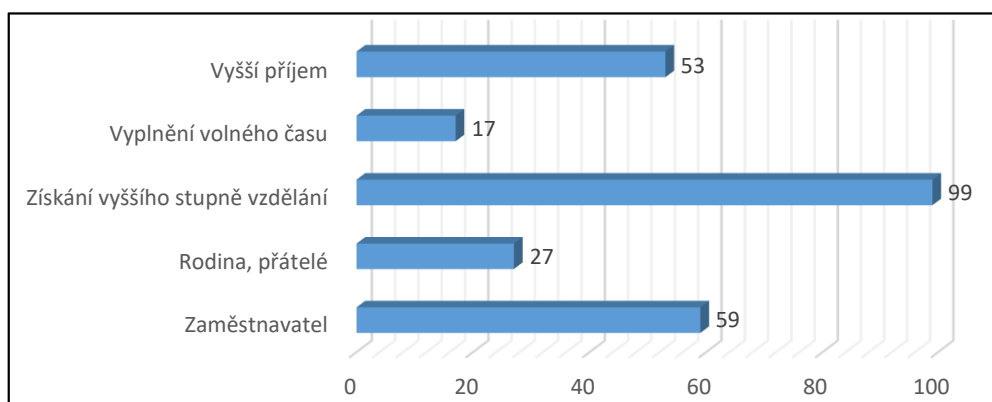


Zdroj: Prosecká, 2019 (vlastní výzkum)

Komentář: Studující vysoké školy jsou spokojeni s nabídkou dalšího vzdělávání v počtu 84 tj. 71%, studující vyšší odbornou školu jsou s nabídkou dalšího vzdělávání spokojeni v počtu 68 tj. 83%.

Otázka č. 6: Kdo nebo co vás motivovalo k Vašemu současnému vzdělávání

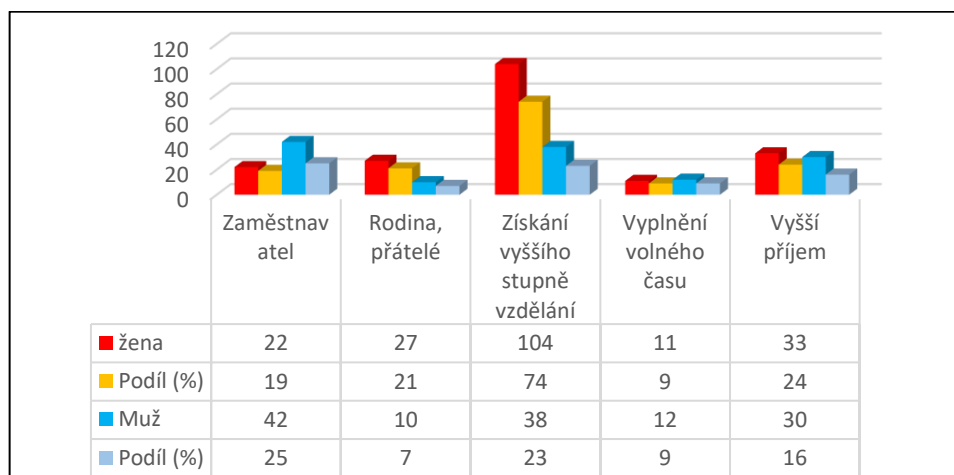
Graf 13: Motivace k současnému vzdělávání



Zdroj: Prosecká, 2019 (vlastní výzkum)

Komentář: K současnému vzdělávání motivoval 53 respondenty vyšší příjem, vyplnění volného času motivovalo 17 respondentů, nejvíce respondentů 99 motivovalo získání vyššího stupně vzdělání, rodina a přátelé byli motivací pro 27 respondentů a zaměstnavatel motivoval 59 respondentů.

Graf 14: Motivace z pohledu žen a mužů

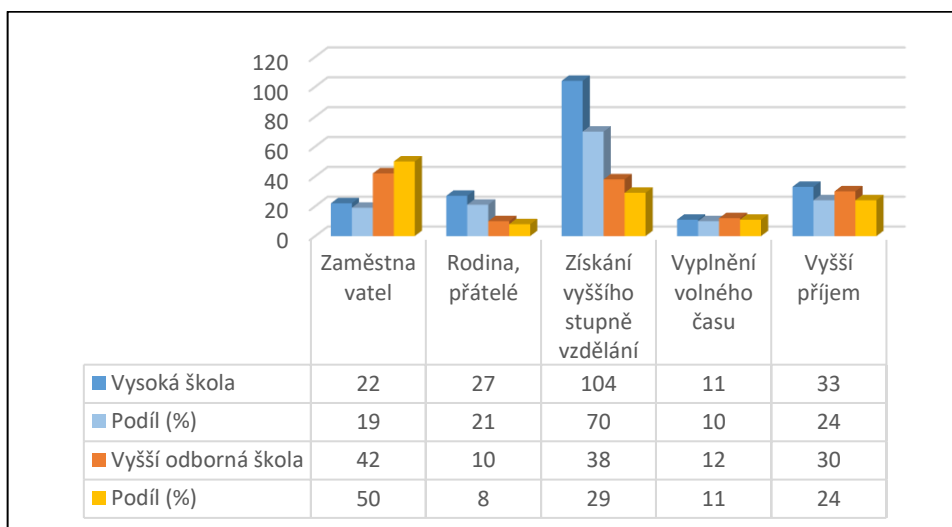


Zdroj: Prosecká, 2019 (vlastní výzkum)

Komentář: Největší motivací bylo pro 104 žen tj. 74% získání vyššího stupně vzdělání a následovala motivace vyšším příjmem u 33 žen tj. 24%. Nejvyšší motivace u 42 mužů tj. 25%, byl důvod zaměstnavatel a následovalo získání vyššího stupně vzdělávání pro 38 mužů tj. 23%.

Z výsledků je patrné, že ženy v současné době preferují získání vyššího stupně vzdělání s ohledem na vyšší příjem. Muži jsou ke studiu motivováni zaměstnavatelem.

Graf 15: Motivace dle typu školy

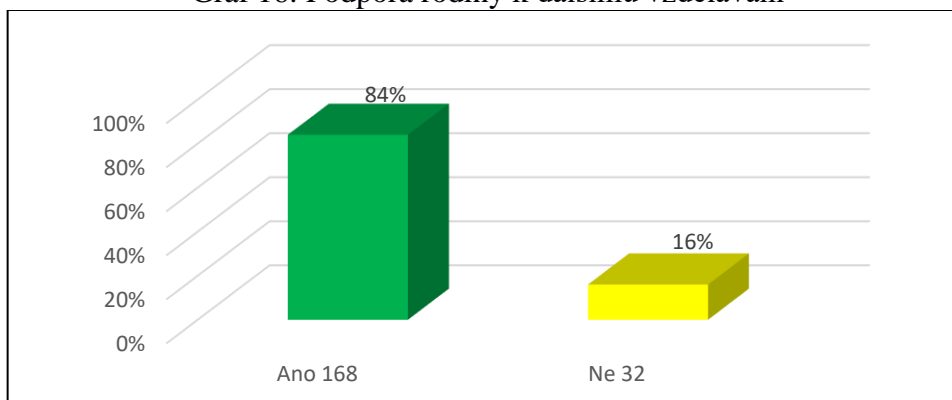


Zdroj: Prosecká, 2019 (vlastní výzkum)

Komentář: 104 vysokoškoláci tj. 70% jsou nejvíce motivováni k získání vyššího stupně vzdělání, následuje vyšší příjem u 33 vysokoškoláků tj. 24%. U studujících vyšší odbornou školu je motivací zaměstnavatel v 50% tj. 42 respondenti a 38 respondentů tj. 29% získání vyššího stupně vzdělání a následuje vyšší příjem. Na základě výzkumu je patrné, že respondenti vysokých škol preferují získání vyššího stupně vzdělání a absolventi vyšší odborné školy jsou motivováni nejčastěji zaměstnavatelem.

Otázka č. 7: Je pro Vás podpora rodiny k dalšímu vzdělávání důležitá?

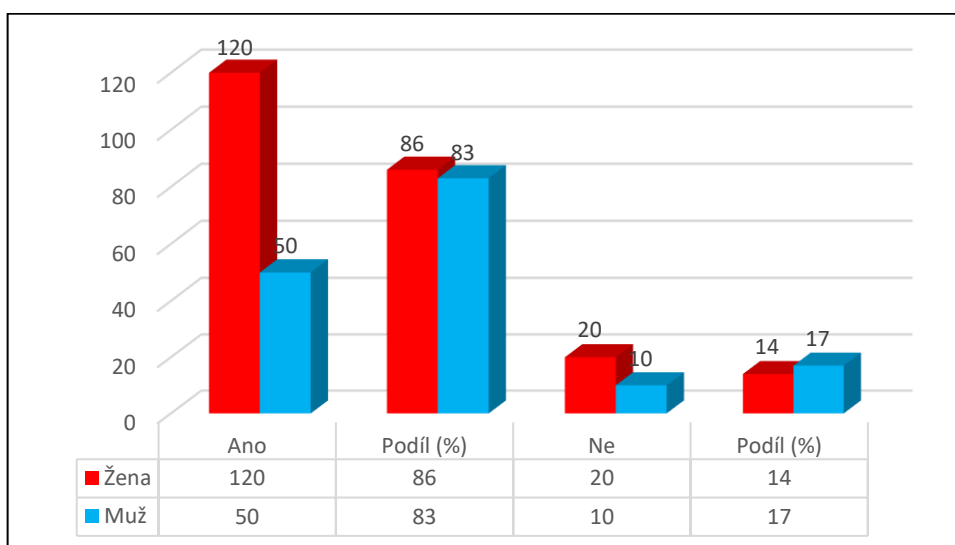
Graf 16: Podpora rodiny k dalšímu vzdělávání



Zdroj: Prosecká, 2019 (vlastní výzkum)

Komentář: Podpora rodiny je důležitá pro 84% tj. 168 všech dotázaných respondentů. Pro 16% tj. 32 respondentů není podpora rodiny při studiu důležitá.

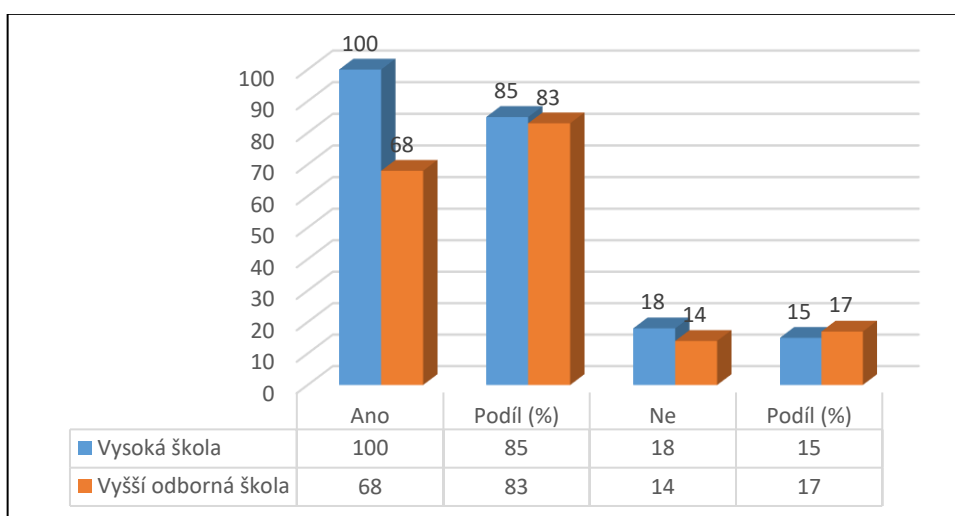
Graf 17: Podpora rodiny k dalšímu vzdělávání



Zdroj: Prosecká, 2019 (vlastní šetření)

Komentář: Podpora rodiny k dalšímu vzdělávání je důležitá pro 85% tj. 120 žen a u 50 mužů tj. 83%.

Graf 18: Podpora rodiny při dalším vzdělávání podle typu škol

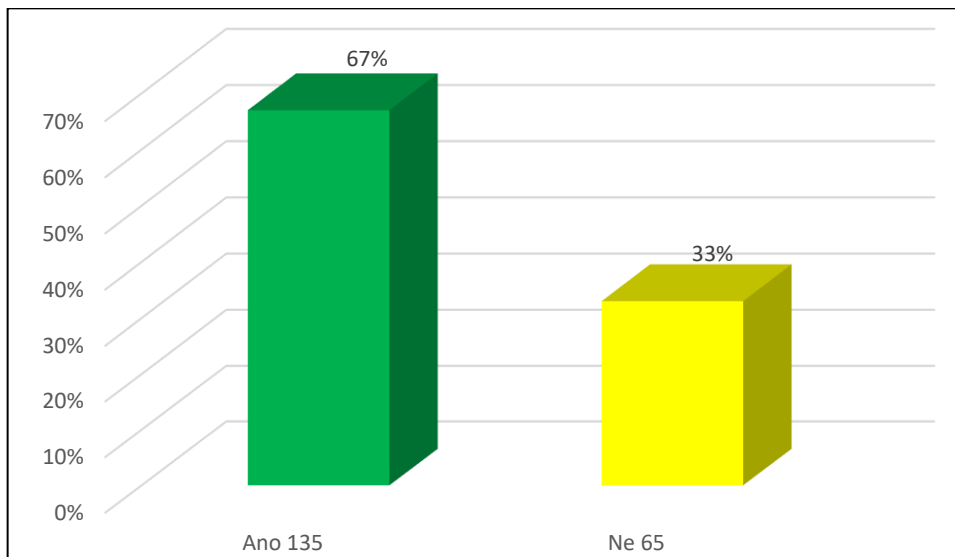


Zdroj: Prosecká, 2019 (vlastní výzkum)

Komentář: Pro 100 vysokoškoláků tj. 85% je podpora rodiny důležitá, u 68 tj. 83% studentů vyšších odborných škol je podpora rodiny důležitá. Z uvedeného výzkumu vyplývá, že podpora rodiny pro studující je stejně důležitá.

Otázka č. 8: Je současné vzdělávání v rámci Vašeho profesního oboru?

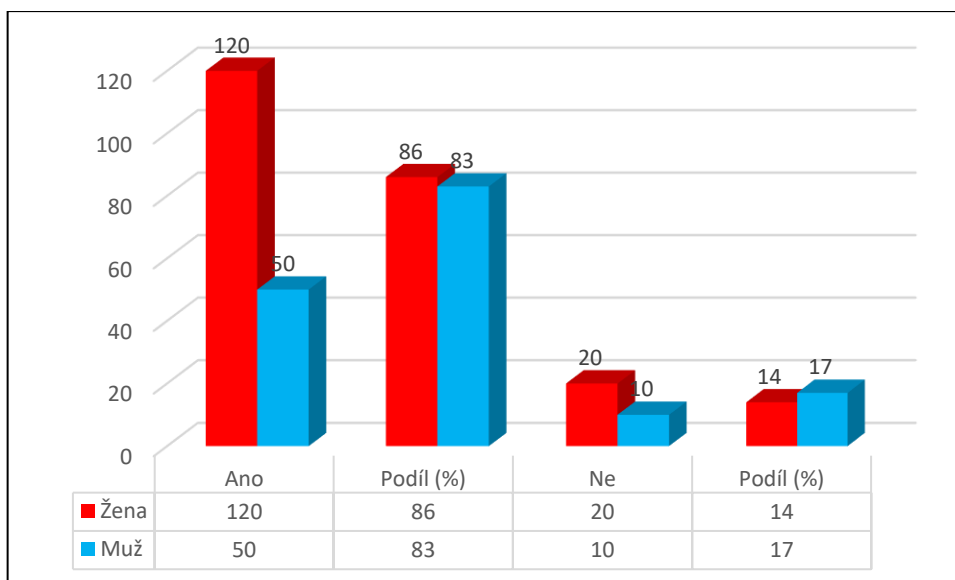
Graf 19: Současné vzdělávání v rámci profesního oboru



Zdroj: Prosecká, 2019 (vlastní šetření)

Komentář: V rámci svého profesního boru se vzdělává 67% tj. 135 z celkového množství respondentů, 33% tj. 65 respondentů se vzdělává mimo svůj profesní obor.

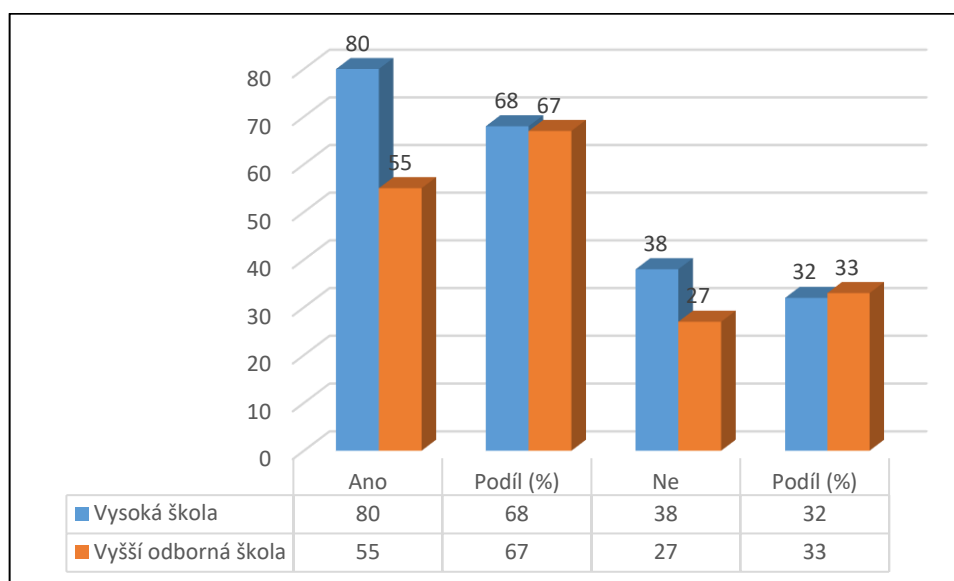
Graf 20: Současné vzdělávání v rámci profesního oboru dle pohlaví



Zdroj: Prosecká, 2019 (vlastní šetření)

Komentář: 120 žen tj. 86% se vzdělává v rámci svého profesního oboru, 50 mužů tj. 83% se vzdělává ve svém oboru. Výzkum přinesl vyrovnaný výsledek.

Graf 21: Současné vzdělávání v rámci profesního oboru dle typu školy

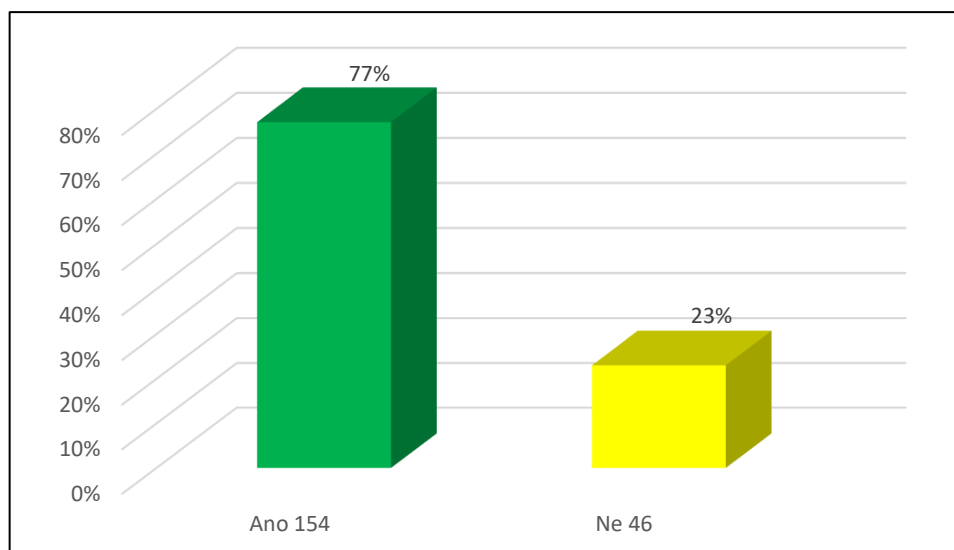


Zdroj: Prosecká, 2019 (vlastní šetření)

Komentář: 80 vysokoškoláků tj. 68% se vzdělává v rámci svého oboru, 55 absolventů vyšších odborných škol tj. 67% se vzdělává v rámci svého profesního oboru.

Otázka č. 9: Myslíte si, že se po skončení studia změní pozitivně vaše situace?

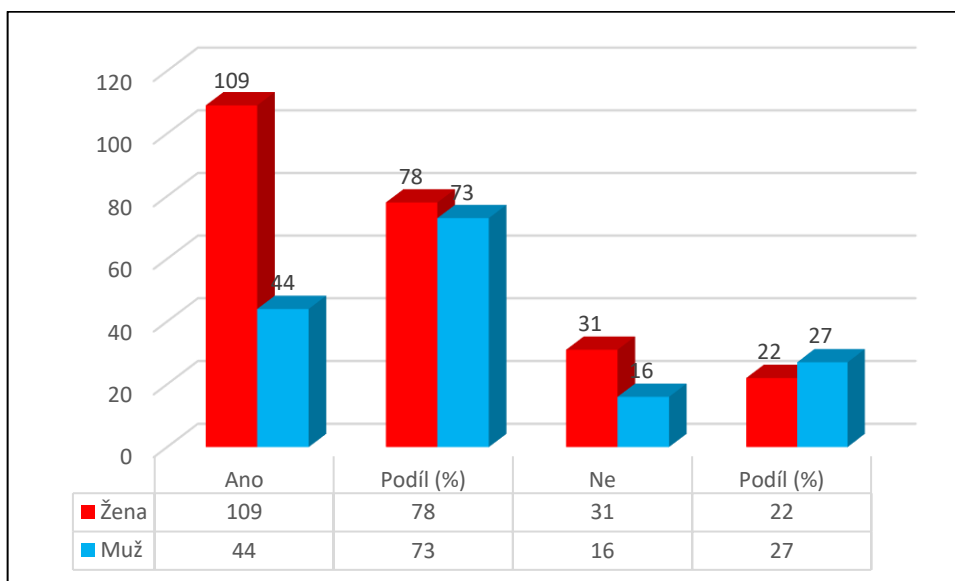
Graf 22: Pozitivní změna po skončení studia



Zdroj: Prosecká, 2019 (vlastní šetření)

Komentář: Pozitivní změnu po skončení studia očekává z celkového počtu respondentů 77% tj. 154 respondentů. Zbylých 23% tj. 46 respondentů nedoufá v pozitivní změnu po skončení studia.

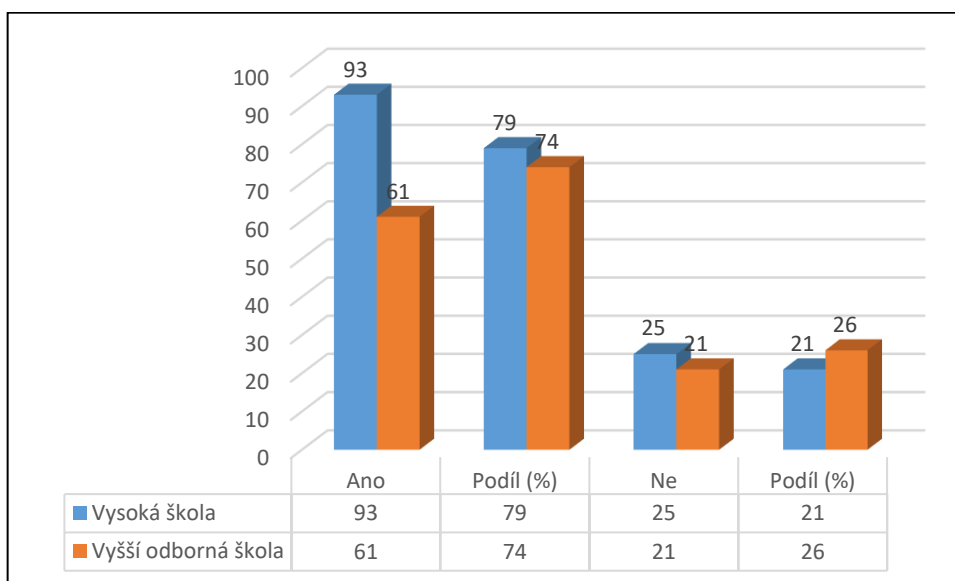
Graf 23: Pozitivní změna po skončení studia dle pohlaví



Zdroj: Prosecká, 2019 (vlastní šetření)

Komentář: Po skončení studia doufá v pozitivní změnu situace 109 žen tj. 78% a 44 mužů tj. 73%.

Graf 24: Pozitivní změna po skončení studia dle typu školy

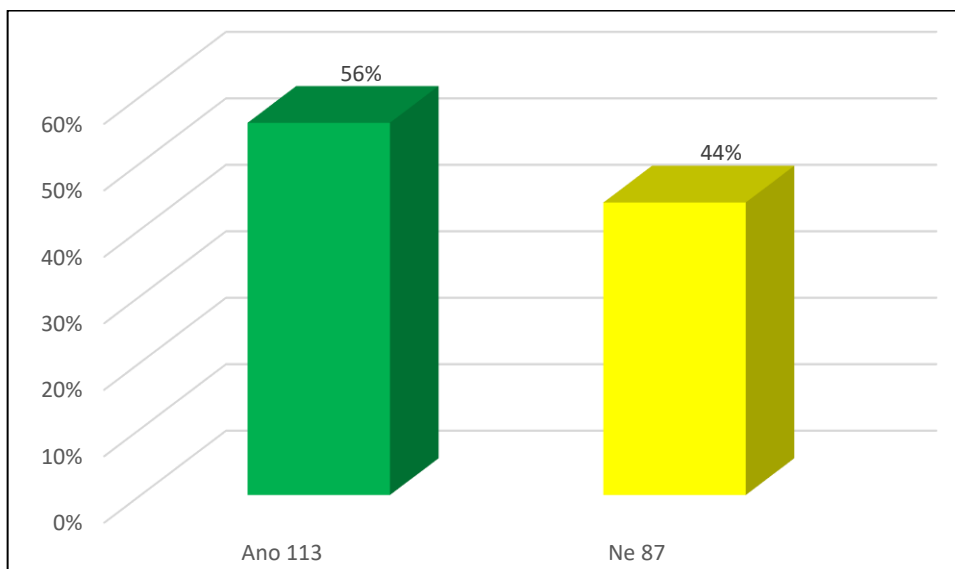


Zdroj: Prosecká, 2019 (vlastní šetření)

Komentář: V pozitivní změnu po skončení studia věří 79% tj. 93 vysokoškoláků. 61 studentů vyšší odborné školy tj. 74% v pozitivní změnu věří.

Otázka č. 10: Ovlivňuje Vaše vzdělávání obava ze ztráty zaměstnání?

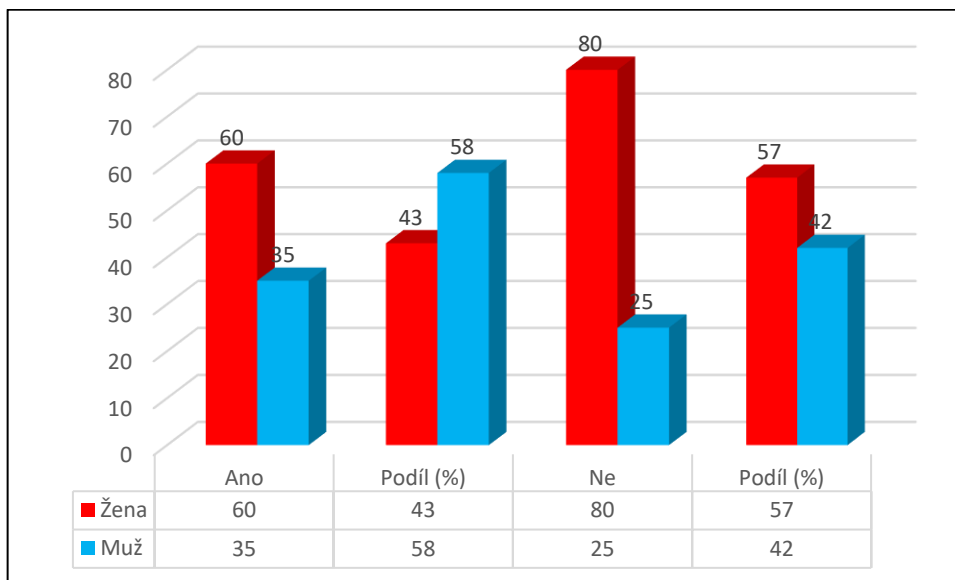
Graf 25: Obava ze ztráty zaměstnání



Zdroj: Prosecká, 2019 (vlastní šetření)

Komentář: Z celkového počtu dotázaných, ovlivňuje obava ze ztráty zaměstnání 56% tj. 113 respondentů. Zbýlých 44% tj. 87 respondentů si nemyslí, že by jejich vzdělávání ovlivňovala obava ze ztráty zaměstnání.

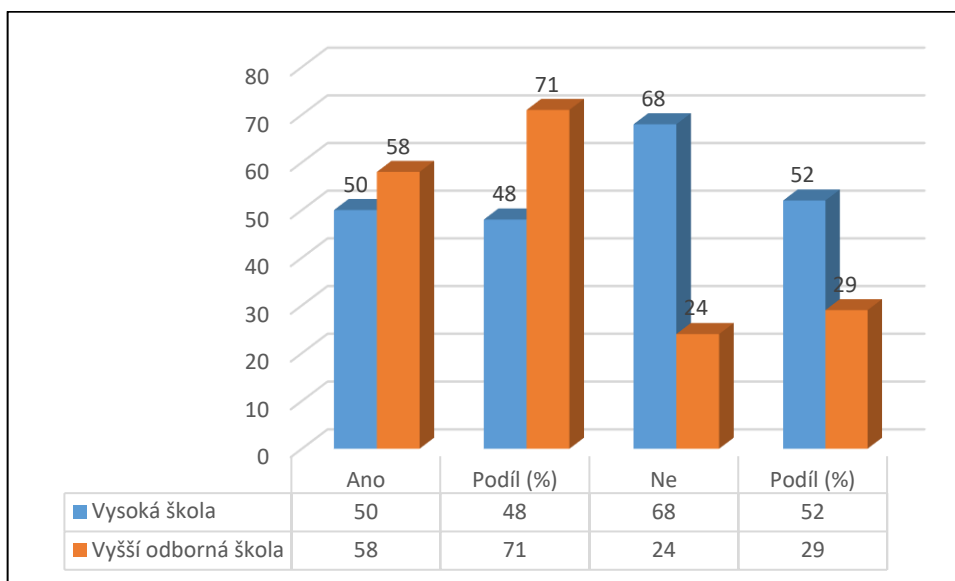
Graf 26: Obava ze ztráty zaměstnání dle pohlaví



Zdroj: Prosecká, 2019 (vlastní šetření)

Komentář: 60 žen tj. 43% se obává o ztrátu zaměstnání, 35 mužů tj. 58% se též obává o ztrátu zaměstnání. Z uvedeného vyplývá, že muži mají větší obavy ze ztráty zaměstnání.

Graf 27: Obava ze ztráty zaměstnání dle typu školy

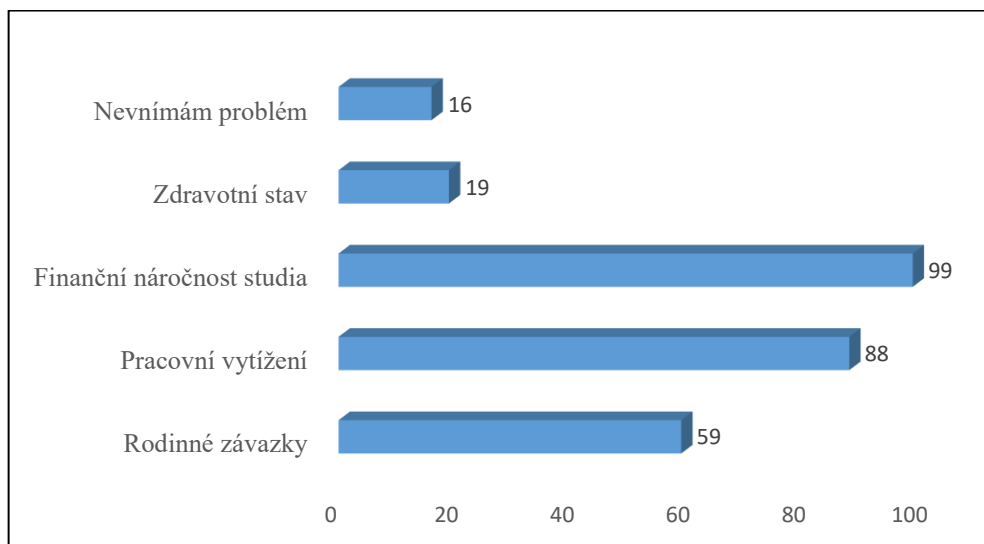


Zdroj: Prosecká, 2019 (vlastní šetření)

Komentář: 50 vysokoškoláků tj. 48% se obává o ztrátu zaměstnání, 58 studentů vyšší odborné školy tj. 71% se obává o ztrátu zaměstnání.

Otázka č. 11: Jaké překážky zejména ovlivňují Vaše další vzdělávání?

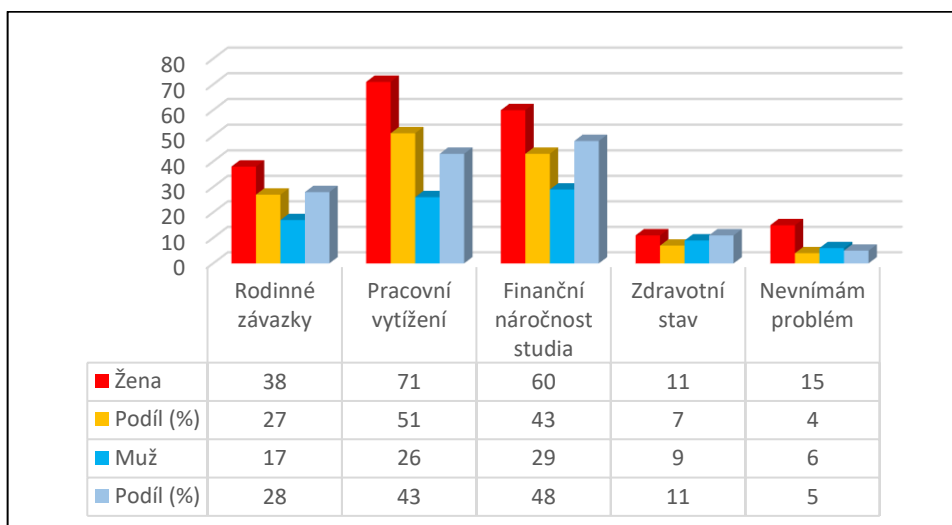
Graf 28: Překážky ovlivňující další vzdělávání



Zdroj: Prosecká, 2019 (vlastní šetření)

Komentář: Za největší překážkou uvedlo 99 respondentů finanční náročnost studia, následovalo pracovní vytížení v počtu 88 respondentů a rodinné závazky volilo 59 respondentů. Pouze 16 respondentů uvedlo, že nevnímá problém.

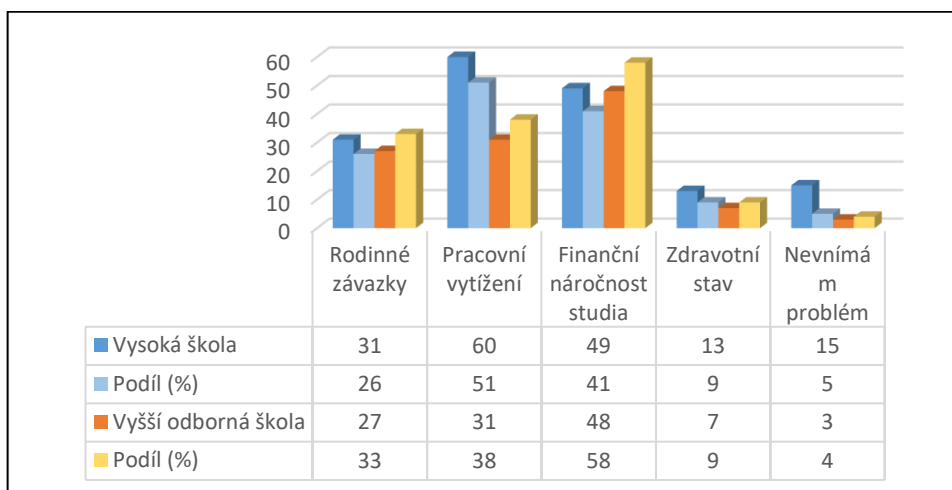
Graf 29: Překážky ovlivňující další vzdělávání dle pohlaví



Zdroj: Prosecká, 2019 (vlastní šetření)

Komentář: 71 žena tj. 51% nejčastěji uvádí jako překážku v dalším vzdělávání pracovní vytížení, 60 žen tj. 43%, uvedlo finanční náročnost a 38 žen tj. 27% uvedlo rodinné závazky. 29 mužů tj. 48% uvedlo nejčastější překážku v dalším vzdělávání finanční náročnost studia, 26 mužů tj. 43% pracovní vytížení a 17 tj. 28% rodinné závazky. Pro ženy je největší překážkou pracovní vytížení, muži vnímají jako největší překážku finanční náročnost studia a rodinné závazky vnímají muži i ženy jako třetí nejčastější překážku.

Graf 30: Překážky ovlivňující další vzdělávání dle typu školy



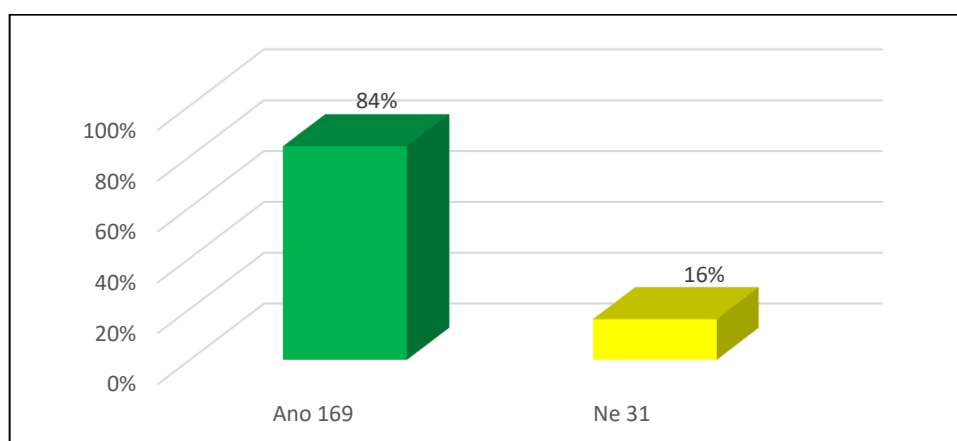
Zdroj: Prosecká, 2019 (vlastní šetření)

Komentář: Pro 60 studentů vysoké školy tj. 51% jako nejčastější překážku vnímají 51% pracovní vytížení, 49 studentů tj. 41%, uvedlo finanční náročnost studia a 31 studentů tj.

26% uvedlo jako překážku rodinné závazky. Studenti vyšší odborné školy uvedli jako nejčastější překážku ve studiu v počtu 48 tj. 58% finanční náročnost, 31 studentů tj. 38% uvedlo pracovní vytížení a rodinné závazky vnímá jako překážku 33% tj. 27 respondentů. Studenti vysoké školy vidí největší překážku v pracovním vytížení a studenti vyšší odborné školy uvádějí za největší překážku finanční náročnost.

Otázka č. 12: Plánujete se i v budoucnu vzdělávat?

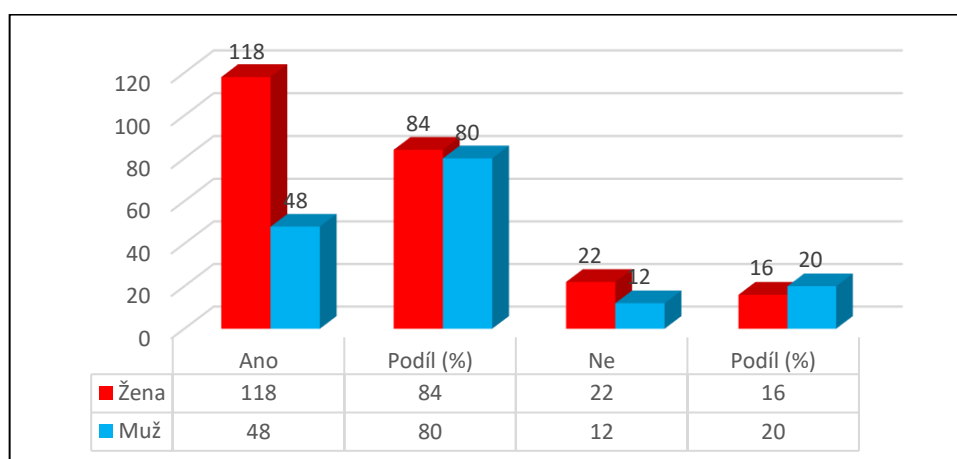
Graf 31: Plánované budoucí vzdělávání



Zdroj: Prosecká, 2019 (vlastní šetření)

Komentář: 169 respondentů tj. 84% se plánuje i v budoucnu vzdělávat, pouze 16% tj. 31 respondentů se již neplánuje vzdělávat.

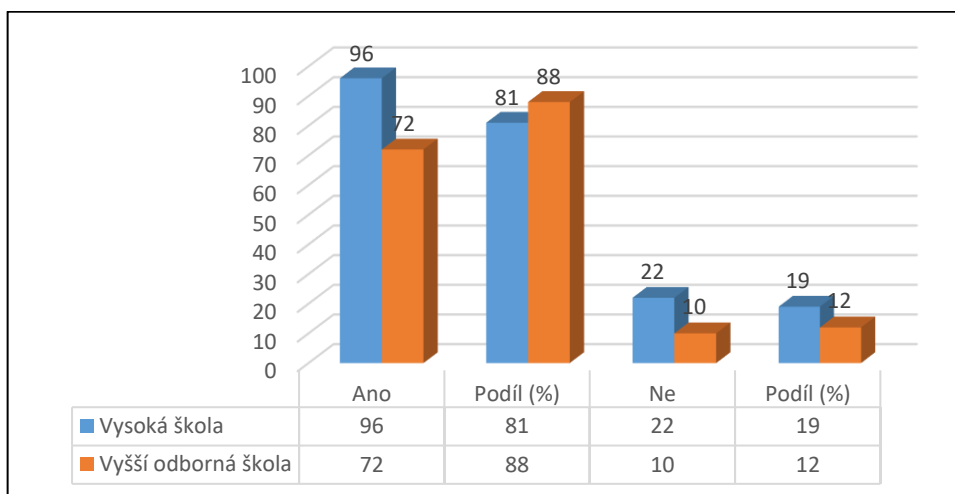
Graf 32: Plánované budoucí vzdělávání



Zdroj: Prosecká, 2019 (vlastní šetření)

Komentář: V budoucnu se hodlá vzdělávat 84% tj. 118 dotázaných žen a 80% tj. 48 dotázaných mužů.

Graf 33: Plánované budoucí vzdělávání

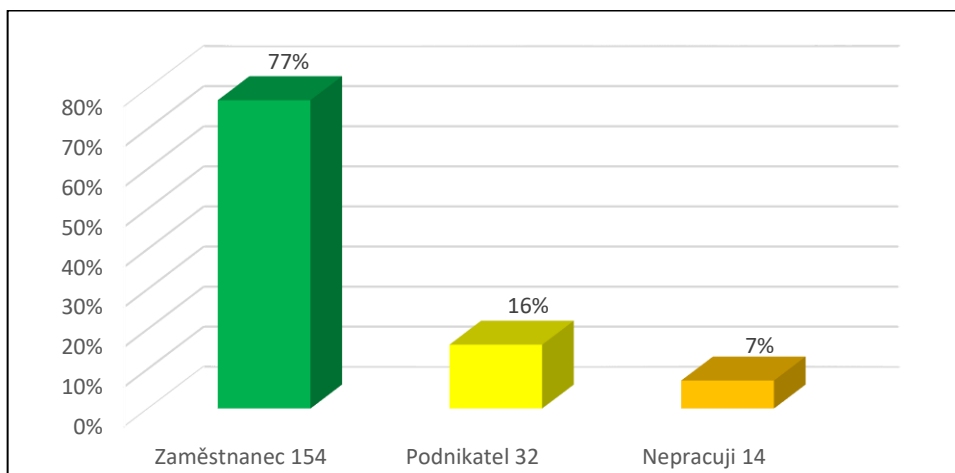


Zdroj: Prosecká, 2019 (vlastní šetření)

Komentář: 96 studentů vysoké školy tj. 81% uvedlo, že se hodlají i v budoucnu vzdělávat, 72 studentů vyšší odborné školy tj. 88% se hodlá i v budoucnu vzdělávat. Z uvedených výsledků vyplývá, že studenti vysoké školy i vyšší odborné školy mají snahu se i v budoucnu vzdělávat.

Otázka č. 13: Váš pracovní status je?

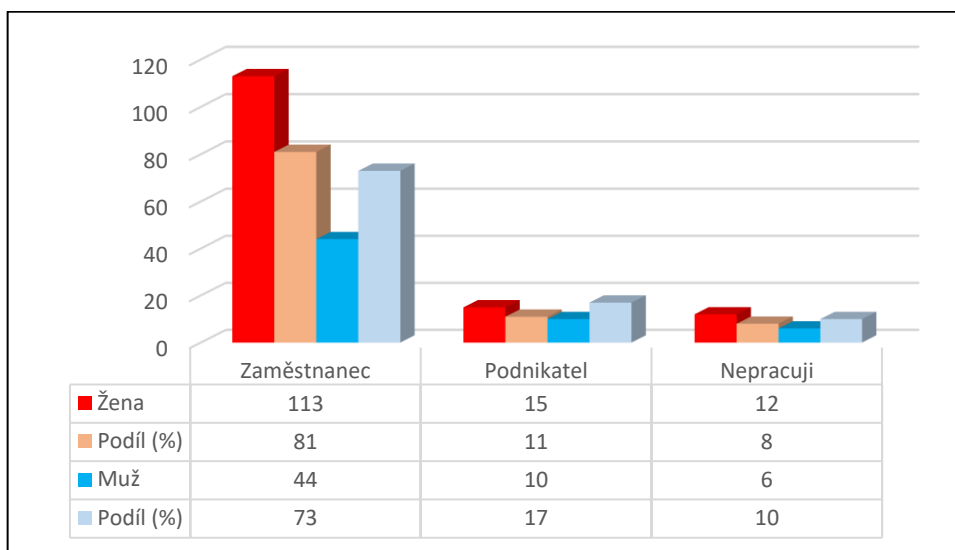
Graf 34: Pracovní status



Zdroj: Prosecká, 2019 (vlastní šetření)

Komentář: Z celkového počtu dotázaných má 77% tj. 154 respondentů pracovní status zaměstnanci, 16% tj. 32 z celkového počtu dotázaných jsou podnikatelé a pouze 7% tj. 14 dotázaných uvedlo, že nepracuje.

Graf 35: Pracovní status – dle pohlaví

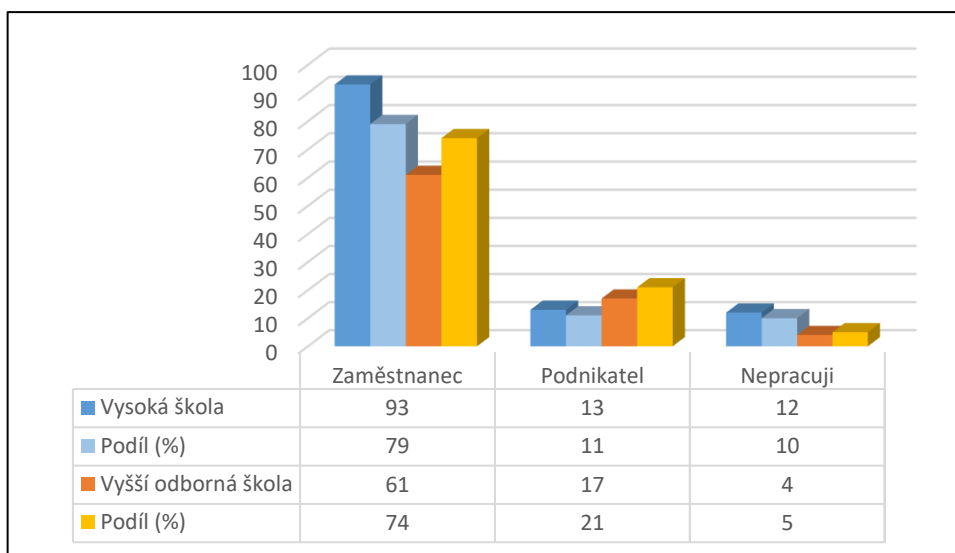


Zdroj: Prosecká, 2019 (vlastní šetření)

Komentář: 113 žen tj. 81% má pracovní status zaměstnanec, 15 žen tj. 11% podnikatel, nepracuje 8% tj. 12 respondentek.

44 muži tj. 73% mají pracovní status zaměstnanec, 10 tj. 17% podnikatel a nepracuje 10% tj. 6 respondentů.

Graf 36: Pracovní status dle typu školy



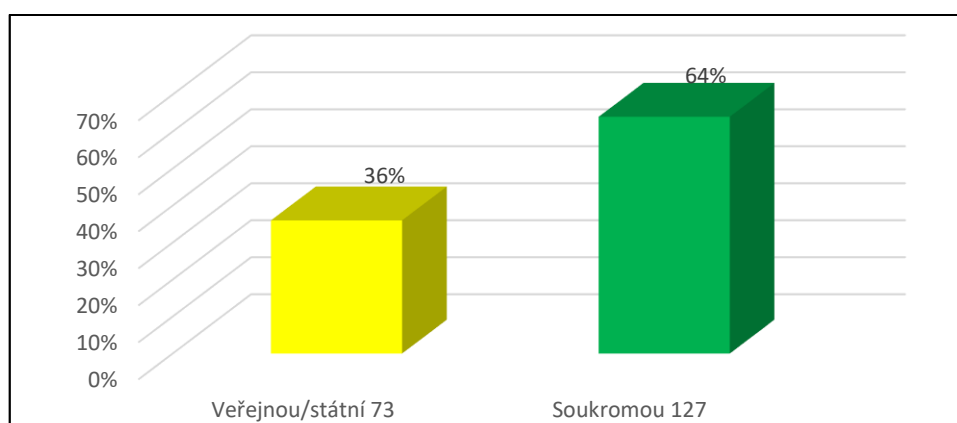
Zdroj: Prosecká, 2019 (vlastní šetření)

Komentář: 93 absolventů vysoké školy tj. 79% se statusem zaměstnanec, se statusem podnikatel je 13 tj. 11%, se statusem nepracující je 10% tj. 12 respondentů.

Absolventů vyšších odborných škol je 61 tj. 74% se statutem zaměstnanec, se statutem podnikatel je 21% tj. 17 a statut nepracující uvedlo 5% tj. 4 absolventi.

Otázka č. 14: Jakou studujete školu?

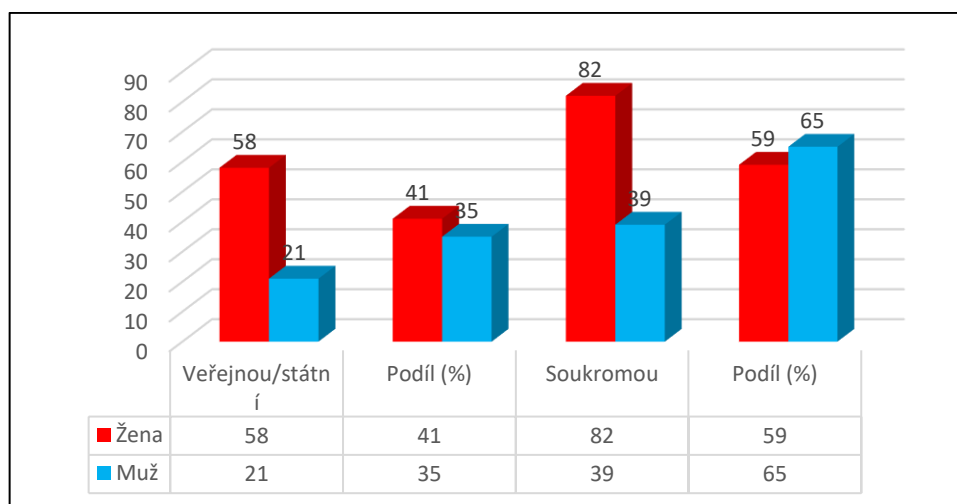
Graf 37: Studujete školu



Zdroj: Prosecká, 2019 (vlastní šetření)

Komentář: Z celkového počtu respondentů studuje soukromou školu 127 tj. 64% a 73 respondenti tj. 36% studuje veřejnou nebo státní školu.

Graf 38: Studujete školu – dle pohlaví

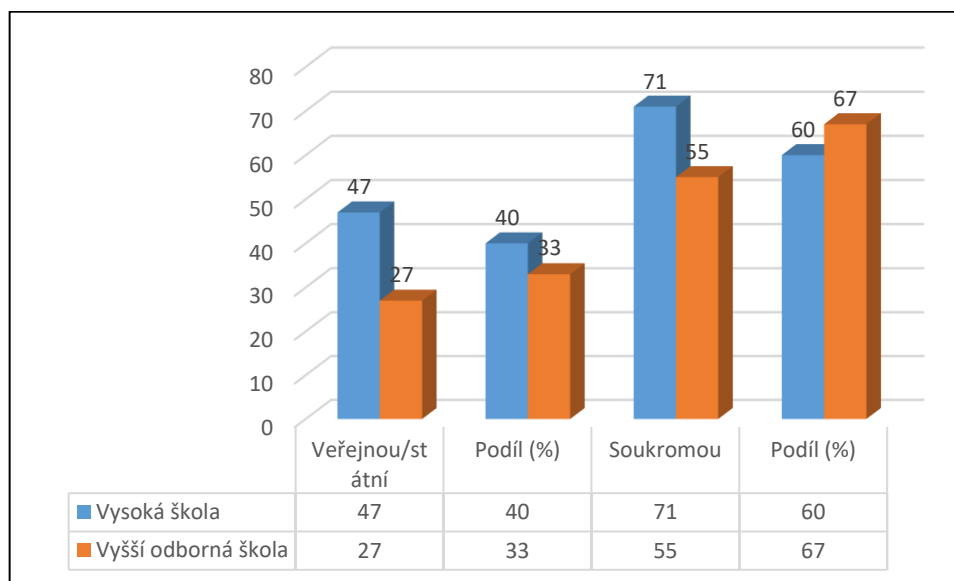


Zdroj: Prosecká, 2019 (vlastní šetření)

Komentář: Z celkového počtu žen studuje veřejnou/ státní školu 58 tj. 41% a soukromou školu studuje 59% tj. 82 žen.

Z celkového počtu mužů studuje veřejnou/státní školu 21 tj. 35% a soukromou školu studuje 65% tj. 39 mužů.

Graf 39: Studujete školu



Zdroj: Prosecká, 2019 (vlastní šetření)

Komentář: Počet studujících veřejnou/státní vysokou školu je 47 tj. 40%. Počet studujících vysokou školu na soukromé škole je 71 tj. 60%. Počet studujících vyšší odbornou školu na veřejné/státní škole je 27 tj. 33%. Počet studujících vyšší odbornou školu na soukromé škole je 55 tj. 67%.

8.7 Zhodnocení výsledků a ověření hypotéz

V úvodu praktické části byly stanoveny čtyři hypotézy. Provedeným výzkumným šetřením pomocí dotazníkové metody a následným rozborem dat byly zjištěny tyto výsledky:

Hypotéza č. 1: Předpokládá se, že více než 80% respondentů považuje další vzdělávání za důležité.

Předpokladem bylo, že většina respondentů střední věkové kategorie ve věku 35-55 let, kteří se rozhodli studovat na vysoké nebo vyšší odborné škole, má kladný vztah ke vzdělávání, jinak by se nerozhodli pro náročné studium. Z celkového počtu 200 respondentů na otázku, zda považují další vzdělávání za důležité, odpovědělo kladně 181 respondentů. Záporně odpovědělo 19 respondentů. Počet žen považujících další vzdělávání za důležité odpovědělo 130, počet žen, které další vzdělávání za důležité nepovažují, odpovědělo pouze 10. Mužů považujících další vzdělávání za důležité odpovídalo 54 a pouze 6 mužů nepovažovalo další vzdělávání za důležité. Respondentů

vysoké školy, považujících další vzdělávání za důležité odpovědělo 110 a jen 8 respondentů odpovědělo, že nepovažují další vzdělávání za důležité. Respondenti vyšší odborné školy odpověděli, že považují další vzdělávání důležité v počtu 71 a pouze 11 odpovědělo, že je nepovažuje za důležité. Z výsledků výzkumu vyplývá, že 90% všech respondentů považuje další vzdělávání za důležité.

Tato hypotéza byla verifikována.

Hypotéza č. 2: Předpokládá se, že více než 60% respondentů je motivováno ke studiu získáním vyššího stupně vzdělání.

Předpokladem motivace ke studiu bylo získávání většího množství znalostí, postup na společenském žebříčku a v neposlední řadě lepší uplatnění na trhu práce. Z výsledků výzkumu vyplývá, že k současnému vzdělávání motivoval 53 respondenty vyšší příjem, vyplnění volného času motivovalo 17 respondentů, nejvíce respondentů 99 motivovalo získání vyššího stupně vzdělání, rodina a přátelé byli motivací pro 27 respondentů a zaměstnavatel motivoval 59 respondentů. Z výsledků vyplývá, že pouze 49% z celkového množství respondentů bylo motivováno ke studiu vyšším stupněm vzdělání.

Tato hypotéza nebyla verifikována.

Hypotéza č. 3: Předpokládá se, že více než 60% respondentů se vzdělává v rámci svého profesního oboru.

Předpokladem bylo, že tito lidé již vstoupili na trh práce z jistým stupněm vzdělání, určitými znalostmi a dovednostmi ve svém oboru, které si chtějí dalším studiem rozšířit a prohloubit tak, aby si stávající pozici ve svém oboru upevnili a zajistili si i profesní postup a lepší finanční ohodnocení. Z celkového množství oslovených respondentů se v rámci svého profesního oboru vzdělává 135, mimo svůj obor se vzdělává 65 respondentů. Žen se v rámci svého profesního oboru vzdělává 120, mimo svůj obor se vzdělává 20 žen. Mužů ve svém oboru se vzdělává 50 a mimo svůj obor se vzdělává 10 mužů. Vysokoškoláci se v rámci svého oboru vzdělávají v počtu 80, mimo svůj obor studuje 38 vysokoškoláků. Studenti vyšších odborných škol se vzdělávají v rámci svého profesního oboru v počtu 55 a mimo svůj obor studuje 27.

Z výsledku vyplývá, že z celkového počtu respondentů se vzdělává v rámci svého profesního oboru 67%.

Hypotéza byla verifikována.

Hypotéza č. 4: Předpokládá se, že více než 40% respondentů vnímá jako největší překážku dalšího vzdělávání finanční náročnost studia.

Předpokladem pro tuto hypotézu bylo, že lidé ve středním věku mají rodiny, které musí zabezpečit a finanční náročnost studia je pro jejich rozpočet zátěží.

Za největší překážkou uvedlo 99 respondentů finanční náročnost studia, následovalo pracovní vytížení v počtu 88 respondentů a rodinné závazky volilo 59 respondentů. Pouze 16 respondentů uvedlo, že nevnímá problém. Z výsledku vyplývá, že z celkového počtu respondentů, jako největší překážku dalšího vzdělávání považuje finanční náročnost 49%.

Hypotéza byla verifikována.

9 DISKUSE

Cílem praktické části diplomové práce bylo zjistit přístup a motivace, které má střední generace ve věku 35-55 let k dalšímu vzdělávání, zdali zkušenosti z předchozího vzdělávání jsou pozitivní nebo negativní, zda se vzdělávají v rámci svého profesního oboru, jsou-li ovlivněni obavou ze ztráty zaměstnání pokud by nestudovali, jaké překážky ovlivňují další vzdělávání a zda se plánují i v budoucnu vzdělávat.

1. Na otázku jaké je Vaše pohlaví odpovědělo z celkového množství 200 dotázaných respondentů. Ženy tvoří 70%, muži tvoří 30%.

2. Na otázku jste studentem a) vysoké školy/univerzity , b) vyšší odborné školy
Počet studujících z celkového počtu dotázaných studuje veřejnou/státní vysokou školu v 40%. Počet studujících vysokou školu na soukromé škole je 60%. Počet studujících vyšší odbornou školu na veřejné/státní škole je 33%. Počet studujících vyšší odbornou školu na soukromé škole je 67%.

3. Na otázku zda považují další vzdělávání za důležité respondenti odpovídali pozitivně v 90%. Účastníci si uvědomují důležitost vzdělávat se po celý život z důvodů konkurenceschopnosti na trhu práce ale i otevírání dalších možností včetně pracovního postupu, seberozvoj i vyplnění volného času.

4. Pozitivní zkušenosti s předchozím vzděláváním uvedlo 75% respondentů. Negativní zkušenost s předchozím vzděláváním mělo celkem 25% respondentů, kteří se i přes tento fakt rozhodli dále vzdělávat.

5. Na otázku, zda si respondenti myslí, že je dostatečné široké spektrum nabídek dalšího vzdělávání převážná většina 77% respondentů souhlasila s dostatečnou nabídkou vzdělávání a 23% respondentů si myslí, že je nedostatečné spektrum nabídek dalšího vzdělávání.

6. Na otázku, kdo nebo co Vás motivovalo k Vašemu současnému vzdělávání, uváděli respondenti v 99 odpovědích získání vyššího stupně vzdělání, v 59 odpovědích bylo uváděno – zaměstnavatel, vyšší příjem byl uveden v 53 odpovědích, rodinu a přátele uvedli respondenti v počtu 27 a konečně vyplnění volného času uvedli respondenti v 17 odpovědích.

7. Podpora rodiny k dalšímu vzdělávání je důležitá pro 85% žen a u mužů v 83%.
Z výsledku je patrné, že si studující váží podpory rodiny.

8. Na otázku, zda je současné vzdělávání v rámci jejich profesního oboru, odpovědělo z celkového množství 67% respondentů pozitivně, 33% respondentů se vzdělává mimo svůj profesní obor. Výsledek odráží skutečnost, že většina respondentů se zdokonaluje ve svém oboru studiem na vysoké nebo vyšší odborné škole.

9. Na otázku, zda očekávají pozitivní změnu po skončení studia, odpovědělo pozitivně z celkového počtu 200 respondentů 77%. Zbýlých 23% nedoufá v pozitivní změnu po skončení studia.

Z výsledku je patrné, že si studenti uvědomují vysokou hodnotu svého vzdělávání a tudíž většinou věří, že se po dokončení studia jejich situacelepší.

10. Na otázku odpovědělo z celkového počtu dotázaných, ovlivňuje-li je obava ze ztráty zaměstnání 56% respondentů. Zbýlých 44% si nemyslí, že by jejich vzdělávání ovlivňovala obava ze ztráty zaměstnání. Z výsledku vyplývá, že dalším studiem respondenti částečně eliminují obavu ze ztráty zaměstnání například z důvodu nižší kvalifikace.

11. Na otázku, jaké překážky zejména ovlivňují Vaše další vzdělávání? Za největší překážku uvedlo 99 respondentů finanční náročnost studia, následovalo pracovní vytížení v počtu 88 respondentů a rodinné závazky volilo 59 respondentů. Pouze 16 respondentů uvedlo, že nevnímá problém.

12. Na otázku, plánujete se i v budoucnu vzdělávat, odpovídalo 84% respondentů, že plánují i v budoucnu vzdělávat, pouze 16% respondentů se již neplánuje vzdělávat.

13. Na otázku, Váš pracovní status je? Z celkového počtu dotázaných má 77% respondentů pracovní status zaměstnanci, 16% z celkového počtu dotázaných jsou podnikatelé a pouze 7% dotázaných uvedlo, že nepracuje.

14. Na otázku jakou školu studujete a) Veřejnou/státní b) Soukromou

Počet studujících veřejnou/státní vysokou školu je 36%. Počet studujících vysokou školu na soukromé škole je 64%. Počet studujících vyšší odbornou školu na veřejné/státní škole je 33%. Počet studujících vyšší odbornou školu na soukromé škole je 67%. Počet vysokoškoláků studujících na veřejné/státní škole je 40% a na soukromé škole je 60%.

Výzkum potvrdil myšlenky a zjištění uváděných autorů v teoretické části práce. V rámci vzdělávání dospělých v současné době sehrává stále významnější roli vzdělávání terciární. Důvodem je, že při výkonu stále většího počtu profesí je zapotřebí

disponovat takovými znalostmi, schopnostmi, kompetencemi a dovednostmi, které může jedincům dát nebo poskytnout jedině vysokoškolské vzdělání. Středoškolské vzdělání zakončené maturitou již v současném dynamickém světě v žádném případě nestačí. V poslední letech se zvyšuje masifikace⁹⁵ českého vysokého školství, která znamená výrazné otevření a rozšíření studijních příležitostí. Výzkum potvrdil u účastníků střední generace ve věkovém rozpětí 35-55 let studujících v dálkové nebo kombinované formě studia na vysoké škole nebo vyšší odborné škole vyzrálé představy o životních prioritách, vyjasnění životního cíle a k tomu odpovídající motivace. Významnou motivací bylo získání vyššího stupně vzdělání a profesní důvody. Respondenti uváděli, že nejčastěji překonávané bariéry jsou pracovní vytížení a finanční náročnost studia. Doporučením by pro tyto případy bylo předem naplánování studia a vytvoření finančních rezerv, popřípadě dohoda se zaměstnavatelem na spolufinancování studia. Výzkumy prováděné Českým statistickým úřadem nebo Ústavem pro informace ve vzdělávání potvrzují, že studentů střední generace přijatých ke studiu na vysoké školy nebo vyšší odborné školy rok od roku stoupá. Výzkum této diplomové práce byl proveden na 200 respondentech, ale i tento vzorek poskytl možnost zmapovat názory dotazovaných studentů a vyhodnocení výsledků by mohlo napomoci dalším výzkumům. Domnívám se, že i pro respondenty mohlo být přínosné vyplňování dotazníku, který je mohl vést k hlubšímu zamyšlení nad smyslem studia.

⁹⁵ ABC.CZ *slovník*, zvyšování, maximalizace kvantity (např. přechod od elitního k masovému vzdělávání na vysokých školách)

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývá přístupy a motivací střední generace k celoživotnímu vzdělávání. Cílem práce bylo zjistit, jak střední generace přistupuje ke studiu, čím je nejčastěji motivována a jaké překážky ji limitují. Práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. Teoretická část diplomové práce je věnována vymezení pojmů souvisejících s celoživotním vzděláváním a celoživotním učením. Celoživotní učení zahrnuje veškeré učení, absolvované ve formálních vzdělávacích institucích, ale i veškeré neformální učení, absolvované kdykoli během života člověka. Definovány byly počáteční a další etapy celoživotního vzdělávání. Formy učení formální, neformální či informální se průběhu života jedince prolínají. Rozdíl mezi vzděláváním dospělých a vzděláváním dětí a mládeže je značný. Specifika vzdělávání dospělých jsou typická postojem ke vzdělávání i k učitelům, vyšší aktivitou, vyžadování zpětné vazby i během studia a zejména snaha využít výsledků učení v praktickém životě. Dospělí disponují větším množstvím zkušeností, které porovnávají se zkušenostmi již dříve získanými, mají také jiné životní priority. Dospělí jedinci jsou zralými osobnostmi biologicky, sociálně, psychicky i ekonomicky. Určitým limitem při studiu může být změna fyziologických a psychických funkcí. Výzkumy však prokázaly, že se lze vzdělávat i ve vysokém věku. Přiblížena byla motivace a problémy spojené s celoživotním vzděláváním. V ideálním případě převažuje vnitřní motivace, kdy se dospělý vzdělávat chce. Častý důvod dalšího vzdělávání je konkurenceschopnost na trhu práce, udržení svého pracovního místa a získání vyššího stupně vzdělání. Nelze opominout ani motivaci vnější, kdy na dospělého působí vnější faktory, které ho přimějí, aby se vzdělával. Významným fenoménem je samostudium, které těsně souvisí s vnitřní motivací. Česká republika disponuje hustou sítí veřejných knihoven, ve kterých je všem čtenářům za nízký registrační poplatek k dispozici nejen velké množství titulů odborné literatury všech oborů, ale také denní tisk i odborná periodika. Dále pak v podstatě všudypřítomná a rovněž nikterak nákladná možnost využití internetu sehrává v přístupu k informacím a odborným textům stejnou roli jako veřejné knihovny. Tyto dva běžně a bez překážek přístupné zdroje nabízejí velice široké možnosti pro samostudium, což je nejdůležitější základ jakéhokoli vzdělávání i celoživotního učení. Prostřednictvím samostudia lze budovat základy jakéhokoli oboru vzdělávání, cizí

jazyky nevyjímaje. Záleží na každém člověku, jaký přístup k učení zaujme a jaký typ vzdělávání zvolí. Motivace vnitřní i vnější má bezesporu na celoživotním vzdělávání zásadní podíl.

Problémy spojené s celoživotním vzděláváním se mohou týkat pracovního vytížení, zaopatření rodiny, významný je faktor finanční dostupnosti, ale i zdravotní problémy a obava ze selhání. V diplomové práci jsou dále zmíněny významné dokumenty celoživotního vzdělávání v České republice a Evropské unii. Zmapován byl vědecký přístup k celoživotnímu vzdělávání. Poslední kapitola byla věnována legislativě vzdělávání dospělých.

V rámci vzdělávání dospělých v současné době sehrává stále významnější roli vzdělávání terciární. Důvodem terciárního vzdělávání jsou vysoké nároky většiny profesí na vědomosti, dovednosti, schopnosti a kompetence, které mohou poskytnout jedině vysoké nebo vyšší odborné školy.

Praktická část diplomové práce byla zaměřena na výzkum, který byl proveden na vzorku 200 respondentů střední generace ve věkovém rozpětí 35-55 let, studujících vysokou školu nebo vyšší odbornou školu formou kombinovaného studia. Výzkum byl proveden formou vlastního anonymního nestandardizovaného dotazníku. Cílem výzkumu bylo určit determinanty, které výrazně ovlivňují rozhodnutí lidí této věkové skupiny dále se vzdělávat a specifikovat problémy, které během studia musí nejčastěji překonávat. Výzkum potvrdil, že většina respondentů považuje další vzdělávání za důležité a po skončení stávajícího studia se hodlá dále vzdělávat. Respondenti nejčastěji uvedli, že se vzdělávají ve svém pracovním oboru a po skončení studia očekávají pozitivní změnu. Motivací k současnému vzdělávání bylo pro studující vysoké školy získání vyššího stupně vzdělání, pro studující vyšší odborné školy byl motivací nejčastěji zaměstnavatel. Jako největší překážka byla uváděna finanční náročnost studia. Výzkum potvrdil u respondentů vyvrátě představy o životních prioritách, vyjasnění životního cíle a k tomu odpovídající motivace.

Resumé

Diplomová práce s názvem Přístup a motivace střední generace k celoživotnímu vzdělávání je rozdělena do dvou částí.

Teoretická část mapuje odbornou literaturu, která se zabývá problematikou celoživotního vzdělávání.

Praktická část je věnována výzkumu, který byl proveden na vzorku 200 respondentů střední generace ve věkovém rozpětí 35-55 let, studujících vysokou nebo vyšší odbornou školu v kombinované formě studia. Výsledky výzkumu ukázaly, že převážná většina respondentů považuje celoživotní vzdělávání za důležité, po skončení stávajícího studia se hodlají dále vzdělávat. K současnému studiu byla převážná většina respondentů motivována vyšším stupněm vzdělání. Za největší překážku ve studiu nejčastěji respondenti uvedli finanční náročnost studia.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

- BENEŠ, M. *Andragogika*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4824-5.
- BLATNÝ, M. a kol. *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3462-3.
- ČELEDOVÁ, L., KALVACH, Z., ČEVELA, R. *Úvod do gerontologie*. Praha: Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3404-3.
- ČERNÝ, M. *Jak učit sám sebe*. Brno: BizBooks, 2016. ISBN 978-80-265-0533-4.
- ČEVELA, R., KALVACH, Z., ČELEDOVÁ, L. *Sociální gerontologie. Úvod do problematiky*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3901-4.
- DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ. *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.
- FARKOVÁ, M. *Dospělost a její variabilita*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2480-5.
- FOLWARCZNÁ, I. *Rozvoj a vzdělávání manažerů*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3067-7.
- GULOVÁ, L. *Sociální práce. Pro pedagogické obory*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3379-1.
- HAVLÍČKOVÁ, D., ŽÁRSKÁ, K. *Kompetence v neformálním vzdělávání*. Praha: Národní institut dětí a mládeže MŠMT, 2012. ISBN 978-80-87449-18-9.
- HLADÍLEK, Miroslav. *Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2009. ISBN 978-80-86723-75-4.
- JANIŠ, K., SKOPALOVÁ, J. *Volný čas seniorů*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-47-5535-9.
- KAZÍK, P. *Rukověť dobrého lektora. Praktické tipy a návody pro začínající i zkušené přednášející*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2453-9.
- KLEVETOVÁ, J. *Motivační prvky při práci se seniory*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0102-3.
- KOCIANOVÁ, R. *Personální řízení. Východiska a vývoj*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3269-5.
- KOLÁŘ, Z., a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky. 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
- KOTÁSEK, J. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. ISBN 978-80-211-0372-8.
- LANGER, T. *Moderní lektor. Průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0093-4.

- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- MAZOUCH, P., FISCHER, J. *Lidský kapitál. Měření, souvislosti, prognózy*. Praha: Nakladatelství C. H. Beck, 2011. ISBN 978-80-7400-380-6.
- MEIER, R. *Úspěšná práce s týmem. 25 pravidel pro vedoucí týmu a členy týmu*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2308-2.
- MÜHLPACHER, P. *Gerontopedagogika*. Brno: Masarykova universita, 2004. ISBN 978-80-210-5029-7.
- OCHRANA, F., PAVEL, J., VÍTEK, L. a kol. *Veřejný sektor a veřejné finance. Financování nepodnikatelských a podnikatelských aktivit*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-322-8-2.
- OTÁHAL, P. a kol. *MBA studium v podmínkách české praxe. Současnost a budoucnost vzdělávání manažerů v ČR*. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-247-2017-3.
- PLAMÍNEK, J. *Sebepoznání, sebeřízení a stres. Praktický atlas sebezvládnutí*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4751-4.
- PLAMÍNEK, J. *Vzdělávání dospělých. Průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4806-1.
- PREISS, M. KŘIVOHLAVÝ, J. *Trénování paměti a poznávacích schopností*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2738-7.
- PRŮCHA, J. VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.
- PRUDKÝ, L. PABIAN, P. ŠÍMA, K. *České vysoké školství. Na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989–2009*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3009-7.
- ROHLÍKOVÁ, L. VEJVODOVÁ, J. *Vyučovací metody na vysoké škole. Praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4152-9.
- SLAVÍK, M. a kol. *Vysokoškolská pedagogika. Pro odborné vzdělávání*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-8074-0.
- STROUHAL, M. *Učit se být učitelem. K vybraným problémům učitelského vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2016. ISBN 979-80-246-3465-4.
- ŠÁMALOVÁ, K. *Šance na dosažení vysokoškolského vzdělání v populaci osob se zdravotním postižením*. Praha: Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3469-2.
- ŠKODA, J. DOULÍK, P. *Psychodidaktika. Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-7378-0.
- ŠPATENKOVÁ, N. SMÉKALOVÁ, L. *Edukace seniorů. Geragogika a gerontodidaktika*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5446-8.
- ŠTĚPÁNKOVÁ, H. HÖSCHL, C. VIDOVIČOVÁ, L. a kol. *Gerontologie. Současné otázky z pohledu biomedicíny a společenských věd*. Praha: Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-2628-4.

- TOMCZYK, L. *Vzdělávání seniorů v oblasti nových médií*. Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, 2015. ISBN 978-80-904531-9-7.
- VALÍŠOVÁ, A. KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.
- VETEŠKA, J. TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.
- VOZNIČKA, V. a kol. *Strategie celoživotního učení České republiky*. Praha: MŠMT České republiky, 2008. ISBN 978-80-254-2218-2.
- WALKER, J. Alfred a kol. *Moderní personální management. Nejnovější trendy a technologie*. Praha: Grada, 2003. ISBN 978-80-247-0449-4.
- ZORMANOVÁ, L. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-00514.
- ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika. Pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4590-9.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

- CEDEFOP. *Terminology of European education and training policy – A selection of 130 key terms*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2014. ISBN 978-92-896-1165-7.
- JARVIS, Peter. *Globalisation, lifelong learning and the learning society: sociological perspectives*. London: Routledge, 2007. ISBN 978-0-415-35543-8.

Seznam použitých internetových zdrojů

- BASSANINI, A. *Improving Skills for More and Better Jobs: Does Training Make a Difference? Preliminary draft*. Paris: OECD, March 2004 [cit. 2019-01-15]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/eco/labour/32159209.pdf>
- COMMUNICATION FROM THE COMMISSION. COM, 2001.[cit. 2019-01-17]. Dostupné z: <http://aei.pitt.edu/42878/>
- COUNCIL RESOLUTION on lifelong learning, 2002.[cit. 2019-01-19] Dostupné z: <https://www.scribd.com/document/44055166/Untitled>
- STRATEGIE VZDĚLÁVACÍ POLITIKY 2020. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. [cit. 2019-01-17]. [cit. 2019-01-17]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf
- SYSTÉM VZDĚLÁVÁNÍ V ČR. *Struktura systému vzdělávání a odborné přípravy v České republice 2009/2010*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/system-vzdelavani-v-cr>
- VYHLÁŠKA Č. 176/2009 Sbírky. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/vyhlaska-c-176-2009-sb-kterou-se-stanovi-nalezitosti-zadosti>
- ZÁKON Č. 179/2006 Sbírky, o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání. § 1. Dostupné z: <https://zakonyprolidi.cz/cs/2006-179#cast1>

SEZNAM GRAFŮ A TABULEK

Seznam grafů

Graf 1: Respondenti podle pohlaví	57
Graf 2: Rozdělení-dle typu školy.....	57
Graf 3: Rozdělení podle typu školy-dle pohlaví.....	58
Graf 4: Důležitost dalšího vzdělávání.....	58
Graf 5: Důležitost dalšího vzdělávání dle pohlaví.....	59
Graf 6: Odpovědi podle typu studia.....	59
Graf 7: Zkušenosti s předchozím vzděláváním.....	60
Graf 8: Zkušenosti s předchozím vzděláváním dle pohlaví respondentů	60
Graf 9: Zkušenosti s předchozím vzděláváním dle typu studia	61
Graf 10: Spektrum nabídek dalšího vzdělávání	61
Graf 11: Spokojenost s nabídkami dalšího vzdělávání dle pohlaví	62
Graf 12: Spokojenost s nabídkou dalšího vzdělávání dle typu škol	62
Graf 13: Motivace k současnému vzdělávání	63
Graf 14: Motivace z pohledu žen a mužů	63
Graf 15: Motivace dle typu školy	64
Graf 16: Podpora rodiny k dalšímu vzdělávání	64
Graf 17: Podpora rodiny k dalšímu vzdělávání	65
Graf 18: Podpora rodiny při dalším vzdělávání podle typu škol	65
Graf 19: Současné vzdělávání v rámci profesního oboru	66
Graf 20: Současné vzdělávání v rámci profesního oboru dle pohlaví	66
Graf 21: Současné vzdělávání v rámci profesního oboru dle typu školy	67
Graf 22: Pozitivní změna po skončení studia	67
Graf 23: Pozitivní změna po skončení studia dle pohlaví	68
Graf 24: Pozitivní změna po skončení studia dle typu školy.....	68
Graf 25: Obava ze ztráty zaměstnání	69
Graf 26: Obava ze ztráty zaměstnání dle pohlaví	69
Graf 27: Obava ze ztráty zaměstnání dle typu školy	70
Graf 28: Překážky ovlivňující další vzdělávání	70
Graf 29: Překážky ovlivňující další vzdělávání dle pohlaví	71

Graf 30: Překážky ovlivňující další vzdělávání dle typu školy	71
Graf 31: Plánujete se i v budoucnu vzdělávat.....	72
Graf 32: Plánujete se i v budoucnu vzdělávat – podle pohlaví.....	72
Graf 33: Plánujete se i v budoucnu vzdělávat – podle typu školy	73
Graf 34: Pracovní status.....	73
Graf 35: Pracovní status – dle pohlaví.....	74
Graf 36: Pracovní status dle typu školy	74
Graf 37: Studujete školu	75
Graf 38: Studujete školu – dle pohlaví	75
Graf 39: Studujete školu	76

Seznam tabulek

Tabulka 1: Pyramida celoživotního učení (vzdělávání)	15
--	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A– Dotazník.....	I
--------------------------	---

Příloha A – Dotazník

Dotazníkové šetření

Vážení respondenti.

jmenuji se Vlasta Prosecká, studuji UJAK obor Andragogika. Dovoluji si Vás požádat o vyplnění anonymního dotazníku, který je součástí mé diplomové práce s názvem "Přístup a motivace střední generace k celoživotnímu vzdělávání." Dotazník je určen studentům vysoké školy nebo vyšší odborné školy ve věkové skupině 35-55 let v kombinované formě studia.

Vybrané odpovědi prosím označte. U otázek č. 6 a 11 lze vybrat více možností odpovědí. Děkuji.

- 1) Jaké je Vaše pohlaví?
 - a) ŽENA
 - b) MUŽ

- 2) Jaký typ školy studujete?
 - a) Vysoká škola
 - b) Vyšší odborná škola

- 3) Je pro Vás důležité další vzdělávání?
 - a) ANO
 - b) NE

- 4) Máte pozitivní zkušenosti s předchozím vzděláváním?
 - a) ANO
 - b) NE

- 5) Myslíte si, že je dostatečně široké spektrum nabídek dalšího vzdělávání?
 - a) ANO
 - b) NE

- 6) Kdo nebo co Vás motivovalo k Vašemu současnému vzdělávání?
 - a) Zaměstnavatel
 - b) Rodina, přátelé
 - c) Získání vyššího stupně vzdělání
 - d) Vyplnění volného času
 - e) Vyšší příjem

- 7) Je pro Vás podpora rodiny k dalšímu vzdělávání důležitá?
a) ANO
b) NE
- 8) Je současné vzdělávání v rámci Vašeho profesního oboru?
a) ANO
b) NE
- 9) Myslíte si, že se po dokončení studia změní pozitivně Vaše situace?
a) ANO
b) NE
- 10) Ovlivňuje Vaše vzdělávání obava ze ztráty zaměstnání?
a) ANO
b) NE
- 11) Jaké překážky zejména ovlivňují Vaše další vzdělávání?
a) Rodinné závazky
b) Pracovní vytížení
c) Finanční náročnost studia
d) Zdravotní stav
e) Nevnímám problém
- 12) Plánujete se i v budoucnu vzdělávat?
a) ANO
b) NE
- 13) Váš pracovní status je?
a) Zaměstnanec
b) Podnikatel
c) Nepracuji
- 14) Jakou studujete školu?
a) Veřejnou/státní
b) Soukromou

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Vlasta Prosecká

Obor: Andragogika

Forma studia: kombinované studium

Název práce: Přístup a motivace střední generace k celoživotnímu vzdělávání

Rok: 2019

Počet stran textu bez příloh: 76

Celkový počet stran příloh: 2

Počet titulů českých použitých zdrojů: 43

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 2

Počet internetových zdrojů: 7

Vedoucí práce: PaedDr. Josef Petrášek