

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM**

2018-2020

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Dominika Veverková**

**Celoživotní učení a edukace jako nástroj zvyšování kvality  
života**

Praha 2020

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Jana Neusarová, Ph.D.

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

**MASTER COMBINED (PART TIME) STUDIES**

2018-2020

**DIPLOMA THESIS**

**Dominika Veverková**

**Lifelong Learning and Education as a Tool for Improving the  
Quality of Life**

Praha 2020

The Diploma Thesis Work Supervisor: Mgr. Jana Neusarová, Ph.D.

## **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 10. 2. 2020

Dominika Veverková

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala vedoucí mé diplomové práce Mgr. Janě Neusarové Ph.D., za odborné vedení, ochotu, vstřícnost, cenné rady a připomínky, které mi poskytla při zpracování této práce.

## **Anotace**

Diplomová práce je zaměřena na problematiku celoživotního vzdělávání dospělých jedinců a vlivu na kvalitu jejich života. Ve své teoretické části se zabývá základní terminologií věnující se celoživotnímu vzdělávání a učení. Tato část se také věnuje etapám celoživotního vzdělávání, tedy počátečnímu vzdělávání, vzdělávání dospělých a vzdělávání seniorů. Dále se zaměřuje na motivaci k celoživotnímu vzdělávání, funkci a význam celoživotního vzdělávání. Cílem teoretické části je analyzovat pojmy a celou tuto problematiku. V praktické části práce jsou roztříděna a analyzována data získaná prostřednictvím dotazníkového šetření od anonymních respondentů a ověřeny stanovené hypotézy. Cílem praktické části je zjištění vlivu vzdělávání na dané oblasti kvality života dospělých.

## **Klíčová slova**

Celoživotní učení, dospělí, kvalita života, motivace, seberealizace, studium, učení, vliv na život, vzdělávání dospělých.

## **Annotation**

The diploma thesis is focused on the issues of lifelong learning of adults and the impact on their quality of life. In its theoretical part it deals with basic terminology dedicated to lifelong learning and learning. This section also deals with the stages of lifelong learning, initial education, adult education and senior education. It also focuses on motivation to lifelong learning, function and importance of lifelong learning. The aim of the theoretical part is to analyze the concepts and the whole issue. In the practical part of the work are categorized and analyzed data obtained through a questionnaire from anonymous respondents and verified the established hypotheses. The aim of the practical part is to determine the impact of education on the describe area of quality of life of adults.

## **Keywords**

Adults, adult education, impact on life, learning, lifelong learning, motivation, quality of life, self-realization, study.

<b>ÚVOD</b> .....	<b>8</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>10</b>
<b>1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍ TERMINOLOGIE</b> .....	<b>10</b>
1.1 Celoživotní učení a vzdělávání .....	12
1.1.1 Formy celoživotního vzdělávání .....	17
1.2 Dokumenty zabývající se celoživotním učením a vzděláváním .....	12
<b>2 ETAPY CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ</b> .....	<b>23</b>
2.1 Počáteční vzdělávání .....	23
2.2 Vzdělávání dospělých.....	24
2.3 Vzdělávání seniorů.....	29
<b>3 MOTIVACE K CELOŽIVOTNÍMU UČENÍ</b> .....	<b>34</b>
3.1 Osobnost a motivace.....	35
3.2 Motivace a bariéry vzdělávání dospělých .....	37
<b>4 FUNKCE A VÝZNAM CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ</b> .....	<b>39</b>
4.1 Význam celoživotního učení pro jednotlivce.....	40
4.2 Význam celoživotního učení pro společnost.....	41
4.3 Rozvoj osobnosti .....	42
4.4 Vliv celoživotního vzdělávání na kvalitu života .....	43
<b>PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>45</b>
<b>5 PRŮZKUMNÁ ČÁST</b> .....	<b>45</b>
5.1 Stanovení cíle a problémů průzkumu .....	45
5.2 Metody průzkumu .....	46
5.3 Vlastní dotazníkové šetření .....	47
5.4 Interpretace výsledků .....	69
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>72</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ</b> .....	<b>74</b>
<b>SEZNAM ZKRATEK</b> .....	<b>78</b>
<b>SEZNAM TABULEK A GRAFŮ</b> .....	<b>79</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>81</b>

## ÚVOD

*„Prvním krokem na cestě ke štěstí je učení se.“*

(Dalajlama)

Tato práce nese název „Celoživotní učení a edukace jako nástroj zvyšování kvality života“. Jejím cílem je zjistit, jak vzdělávání dospělých jedinců může ovlivnit kvalitu jejich života. K výběru tohoto tématu mě vedl nejen můj osobní zájem o tuto problematiku, ale i neustálé rozšiřování nových poznatků v oblasti komunikačních a informačních technologií, které vyžadují rozsáhlejší vědomosti a znalosti z různých oblastí našich životů.

V současné době se jedná o velice aktuální téma. V mnoha inzerátech a nabídkách zaměstnání se můžeme setkat s požadavkem „ochota dále se vzdělávat“ či s jiným obdobným. Každý rok se ve vědě a výzkumu dějí nové objevy a poznatky v různých oborech. Technika se neustále zdokonaluje, proto je pro každého jedince nezbytností, aby byl schopný na tyto nové změny rychle reagovat, rozšiřoval si své obzory a všestranně se rozvíjel. Celoživotní proces vzdělávání představuje fenomén současnosti.

Již během celé lidské existence se člověk musel učit a umět přijímat nastalé změny. Myšlenku, aby se lidé během svého života vzdělávali, již vyslovil Jan Amos Komenský, který usiloval o to, aby vzdělávání probíhalo v etapách pokrývajících celý lidský život. Ideje o celoživotním vzdělání je v souladu s nynějšími psychologickými výzkumy, dokazujícími, že člověk je schopný se učit v mládí, ale také ve střední a pozdní fázi života (Skalka, 1989, s. 80).

Potřeba vzdělávat se vznikala většinou při změnách a krizích ve společnosti. Celoživotní vzdělání má svou historii ve všech zemích. Existují státy se silnými tradicemi ve vzdělávání dospělých, ale jsou také země s málo rozvinutým vzdělávacím systémem. Své kořeny má již v antice, ale za přelomový rok je pokládán rok 1979, který OSN vyhlásila Rokem výchovy a vzdělávání a také UNESCO zveřejnilo svůj koncept celoživotního vzdělávání (Šerák, 2009, s. 14).

Vzdělávání funguje i jako investice do lidských dovedností a znalostí. Slouží i k podpoře ekonomického růstu, zvyšuje produktivitu, má pozitivní vliv na sociální a osobní růst. Musíme ale také připomenout situace, kdy nízká kvalita vzdělání neodpovídá poptávce trhu a dojde k nedocenení a nevyužití lidského potenciálu.



Vzhledem k neustálým změnám se jedinec častěji ocitá na pracovním trhu. Zde vede konkurenční boje s dalšími jedinci, procházejícími kariérními změnami. Zároveň je zde ale pro každého také neobyčejná šance ke změnám a novému učení.

Aktivní věk jedinců se neustále prodlužuje, a proto je žádoucí vzdělávat se i v důchodovém věku, tedy po skončení aktivního pracovního života. Toto dříve nemělo smysl ani logiku. Dnes je vzdělávání seniorů samozřejmostí, protože právě vzdělávání má pozitivní vliv na psychologické, biologické a sociální aspekty života. Vzdělávání udržuje mentální i fyzické zdraví na dobré úrovni a může sloužit i jako prevence možného sociálního vyloučení.

Celoživotní učení můžeme považovat za prostředek k vyřešení individuálních i společenských problémů, ale i za způsob, pomocí kterého lze těmto problémům předejít. Můžeme tedy říci, že celoživotní učení má určitou spoužitost také se sociální pedagogikou, která má dvě funkce, a to preventivní a terapeutickou. V obou těchto funkcích lze celoživotní učení přínosně využít.

Tato práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část a skládá se z několika kapitol a podkapitol. Informace pro zpracování tématu byly čerpány z odborné literatury. První kapitola se věnuje vymezení základní terminologie. Je zde zmíněna také historie vzniku, vysvětleny pojmy celoživotní učení a vzdělávání a uvedeny formy celoživotního vzdělávání. Druhá kapitola vysvětluje etapy celoživotního vzdělávání. V podkapitolách je zde zmíněno počáteční vzdělávání, vzdělávání dospělých jedinců a vzdělávání seniorů.

Ve třetí kapitole je uvedena motivace k celoživotnímu vzdělávání. Kromě motivace je zde zmíněna i osobnost dospělého jedince a bariéry ve vzdělávání dospělých jedinců. Čtvrtá kapitola uvádí funkce a význam celoživotního vzdělávání. Detailněji je zde popsán význam celoživotního učení pro jednotlivce a pro celou společnost, dále pak rozvoj osobnosti a vliv celoživotního vzdělávání na kvalitu lidského života.

Praktická část byla utvořena na základě průzkumného šetření, které bylo uskutečněno za pomoci dotazníku. Cílem tohoto šetření bylo zjistit, jak vzdělávání dospělých ovlivňuje kvalitu života. Pro dosažení a naplnění stanoveného cíle byly stanoveny dílčí cíle. Pomocí těchto dílčích cílů byla zjišťována míra ovlivnění kvality života dospělých absolvovaným vzděláváním a skutečnost, zda mají dospělí jedinci dostatek času pro relaxaci, jejich důvody a motivace dospělých ke vzdělávání, prvky vzdělávání a přínos vzdělávání dospělých.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍ TERMINOLOGIE

V této kapitole jsou vymezeny pojmy celoživotní vzdělávání a celoživotní učení. Zmíněny jsou také dokumenty, které se této problematice věnují.

Naše současná společnost po pracovní stránce vyžaduje od jedince čím dál vyšší odbornou kvalifikaci a rovněž práce sama o sobě má jinou povahu než v dobách minulých. Dříve byla založena hlavně na vlastních zkušenostech a znalosti řemesla, dnes však nemůžeme vystačit jen s praktickými zkušenostmi, ale je potřeba rozsáhlého systematického vědění.

V souvislosti s tímto hovoříme o tzv. společnosti vědění a o tzv. vědomostních pracovnících. Kromě termínu společnost vědění se často můžeme setkat i s příbuzným termínem, a to ekonomika založená na znalostech nebo ekonomika tažená znalostmi.

Celá společnost vědění se zakládá na konceptu o celoživotním učení, který vychází z koncepce 4 pilířů vzdělání, jež se objevují v tzv. Delorově zprávě. K základním kompetencím se řadí: učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně s ostatními a učit se být. To znamená, že současná informační společnost by měla umožnit získat každému vzdělání a upravovat, třídít, využívat a zpracovávat informace (Greger, 2006, s. 39-50).

Na společnost vědění lze pohlížet z několika hledisek dle daných změn. Ve většině případů se jednalo o technologické změny, kam se řadí komunikační a informační technologie, umožňující rychlejší, levnější, rozsáhlejší a efektivnější výměnu informací i vědění. Došlo tak k usnadnění produkce a rozšíření nových poznatků.

Dalšími změnami jsou ekonomické struktury, protože v současnosti se do cen výrobků promítá nejen cena práce a surovin, ale i samotného vědění, díky kterému byla umožněna výroba. Výrazněji se s tímto setkáváme u služeb, kde se platí více za vědění. Došlo také k proměnám profesní struktury a pracovního trhu, kdy zvyšující se produktivita práce umožnila technický vývoj a to vedlo ke snížení poptávky po pracovních silách, především v průmyslu a zemědělství. Například práce v průmyslu dříve vyžadovala znalosti řemesla a zkušenosti, ale dnes vyžaduje spíše rozsáhlejší systematické vědění a ne pouze praktické zkušenosti.

Strategie i projekt společnosti vědění stojí na předpokladu, že se změnou ekonomiky vzrůstá význam vědění. Naše republika má správné aspirace kráčet cestou společnosti vzdělávání a zvýšit tak svou schopnost ekonomické konkurence (Keller, Hruška, 2008, s. 85).

Pro společnost vědění se vzdělání stává trvale potřebným. Ten, kdo si bude chtít udržet nebo zvýšit vlastní životní úroveň, se bude muset celoživotně vzdělávat. Bude muset také stíhat a sledovat nastalé rychlé změny, kterými náš svět prochází.

Osobní úspěch i případný propad se stále více stávají závislé na míře našeho vlastního úsilí a podnikavosti, než na okolí a původu. Problémem se může v tomto případě jevit jen to, že naše společnost nemusí být k celoživotnímu učení dostatečně a správně motivována (Kalous, Veselý, 2006, s. 31).

Již Jan Amos Komenský ve svém díle Vševýchova, formuloval nadčasovým pojetím koncepci celoživotního učení. Nemůžeme nezmínit ani jeho úvahy o všeobecném vzdělávání člověka. Však i v samotném Memorandu o celoživotním učení z měsíce listopadu roku 2000 můžeme vystopovat slova Komenského, a to že „každému člověku je věk školou, od kolébky až do hrobu“ (Palán, 2006, s. 26).

Postupem doby se měnily důvody toho, proč by se měl člověk vzdělávat a měnila se i očekávání, která lidé do vzdělávání vkládali. Největší změny přicházejí v době společenských změn nebo krizí.

Podle Beneše vzniklo vzdělávání dospělých jako důsledek společenských změn a následné průmyslové a francouzské revoluce. Je také spojeno s obrozeneckým proudem. V období 70. let 19. století u nás vznikala celá řada dělnických spolků a vzdělávací centra zakládaly i politické strany.

Na přelomu 19. a 20. století dochází ke vzniku nových typů vzdělávání jako například lidových škol, vyšších škol lidových. Tento nový typ se zaměřuje na všeobecně vzdělávací činnosti a rekvalifikaci nezaměstnaných jedinců. Na snahách o koordinaci vzdělání dospělých se podílel především Masarykům lidovýchovní ústav. Významné postavení v našich dějinách měla i Dělnická akademie, kdy spoluzakladatelem byl Tomáš Garrigue Masaryk.

Naše nová Československá republika musela obhájit existenci, najít si svou identitu a vyřešit národnostní, hospodářské i sociální problémy. Právě jednou z možností byla podpora vzdělávání dospělých jedinců.

Nový komplexnější a propracovanější systém přinesl Baťův vzdělávací projekt. Ten jako první pochopil význam kvalifikovanosti. Po roce 1948 se vzdělávání podřizovalo, obdobně jako ostatní oblasti, zájmům Komunistické strany.

Polovina 90. let znamenala shodu v názoru, že vzdělávání během celého života přináší udržení ekonomické konkurenceschopnosti i zaměstnatelnost. Během vzdělávání by měl v centru pozornosti být jednotlivec a jeho potřeby. Celoživotní učení se na základě tohoto stalo vůdčím principem celé naší nové generace programů (Keller, Hruška, 2008, s. 32).

## 1.1 CELOŽIVOTNÍ UČENÍ A VZDĚLÁVÁNÍ

Celoživotním vzděláváním se rozumí součet všech vzdělávacích i dalších rozvíjejících aktivit, které člověk vykonává během celého svého života. Této problematice se věnuje velká pozornost, protože souvisí s pracovním uplatněním člověka. Pracovní trh neustále klade nové nároky a požadavky na odbornost, schopnosti a dovednosti jedince. Celkově proces souvisí s rozvojem a přizpůsobením se novým změnám, technickým, společenským a ekonomickým podmínkám, ale také požaduje rozvoj osobnosti člověka. Touto problematikou se zabývají státy Evropské unie i Česká republika.

Celoživotní vzdělávání představuje koncepci, která je založena na potřebě permanentní kultivace člověka. Je to forma poskytující možnosti vzdělání v různých stádiích vývoje lidského života, a to v souladu s jeho potřebami, zájmy nebo úkoly. Všechny dostupné možnosti učení tvoří jeden provázaný celek, který dovoluje přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním. Umožňuje nabytí kompetencí a kvalifikací různými cestami kdykoliv během života (Palán, Langer, 2008, s. 43).

Celková myšlenka celoživotního vzdělávání dosahuje vzhledu každodenní reality. Místo, kde lidé žijí, je stále zatížené na rozšiřování a získávání nových znalostí. Také z tohoto důvodu se nutnost účasti jedince na celoživotním vzděláváním může někdy jevit jako nekončící proces a nutnost (Šerák, 2009, s. 13).

Celoživotní vzdělávání je také významný prostředek společenského rozvoje a pokrokem kvality života lidí. Jeho typickými vlastnostmi jsou neustálá možnost přizpůsobit se novým potřebám a dynamičnost. Jde o strukturovaný celek, jehož pomocí lze díky rozmanitým a četným přechodům mezi vzděláváním a zaměstnáním lze získat kompetence a kvalifikace v průběhu života různými způsoby. Probíhá dohromady ve třech etapách, kterými jsou předškolní výchova, školní vzdělávání a vzdělávání dospělých.

Vzdělávání patří k životu každého z nás a každý má možnost kdykoliv se do vzdělávacího procesu zapojit. Má také podíl na socializaci člověka a je hlavním nástrojem, pomocí něhož se lze vpracovat do kultury dané společnosti. Je to demokratické vzdělávání, protože umožní vzdělávání každému a v kterémkoliv životním období (Bočková, 2002, s. 11-13).

Tímto tématem se zabývá také Peter Jarvis. Vzdělávání je základní otázkou jeho zkoumání. Ve svých pracích se často ptá, jak se každý z nás učí být skrze žití osobou. Směřuje tedy i k filosofickým rozměrům a charakterizuje sociální modely. Aspekty učení přestávají být hlavním cílem výzkumů a stávají se prostředkem, který přesahuje do filosofie, teologie a dalších oborů. Aspekty, kdy se jedinec stává osobou, Jarvis spojuje dohromady do jednotného rámce učení. U pojetí vzdělávání zdůraznil multidisciplinární přístup.

Ve svých dílech se Jarvis zabývá definicemi vzdělávání. Uvádí, že vzdělávání není nikdy kompletní a objevuje se kdykoli v našem životě. Jde o idealistický proces, kde humanita účastníků představuje nejvyšší hodnotu. Podle něj má proces vzdělávání sociální a humanistickou povahu (Jarvis, 2010, p. 87).

Pozornost u celoživotního vzdělávání je směřována na jedince a jeho schopnost učit se a na jeho potřeby. Celková strategie se dle Kopeckého zaměřuje především na:

- nové základní dovednosti určené pro všechny,
- více investic na rozvoj lidských zdrojů,
- inovace v procesu výuky a vzdělávání,
- hodnotu vzdělávání,
- nová koncepte poradenství,
- nové cesty, které usnadní přístup ke vzdělání (2004, s. 12).

Dále můžeme rozlišit několik funkcí celoživotního vzdělávání, a to:

- rozvíjení osobnosti,
- posilování soudržnosti společnosti,
- podpoření občanské společnosti a demokracie,
- vychovávání ke spolupráci a partnerství,
- zvýšení zaměstnanosti,
- zvýšení prosperity společnosti a konkurenceschopnosti ekonomiky (Tamtéž, s.12).

Celoživotní vzdělávání otevírá nové cesty k úspěšné kariéře, ale také k produktivnímu, plnohodnotnému a spokojenému životu, umožňuje nezávislost a ovlivňuje společenské procesy, a z toho plyne, že se stává celoživotním „partnerem“ člověka.

Celoživotní vzdělávání je to obtížně stanovitelný pojem, protože je třeba si odlišit termíny celoživotní vzdělávání a celoživotní učení. Termín vzdělávání je vyhrazený formalizovaným postupům a termín učení v sobě zahrnuje také neformální procesy. Vzdělávání bývá často nahrazováno učením, protože vzdělání se často chápe jako aktivita uskutečňovaná ve školách. Proto může docházet k nepřesným a neúplným výkladům konceptu. Celoživotní učení obsahuje všechny aktivity přinášející dovednosti, znalosti a kompetence pro oblasti osobního života, jako i občanskou, profesní a sociální sféru (Tamtéž, s.12).

V současné době je celoživotní vzdělávání bráno za nezbytný proces a v posledních desetiletích se nastoluje vzdělávací politika jako koncepce, kde se lidé musejí vzdělávat během celého svého života. Jde o nový pohled, kde jde především o to, aby se vzdělávání stalo lépe dostupným všem občanům každého věku v souladu s jejich zájmy a potřebami.

Detailnější pojetí uvádí ve svém rozhodnutí Evropský parlament a Rada EU č. 1720/2006/ES z 15. listopadu 2006, v němž se celoživotní vzdělávání definuje jako všeobecné vzdělávání, odborná příprava, odborné vzdělávání, neformální vzdělávání, informální učení během života. Výsledkem má být zdokonalení dovedností, znalostí a schopností v osobní, sociální, občanské či se zaměstnáním související perspektivě. Také v sobě zahrnuje poskytnutí poradenských služeb.

Celoživotní vzdělávání můžeme tedy chápat jako nepřetržitý proces, jež zplnomocňuje a podněcuje jednotlivé osoby k získávání všech vědomostí, postojů, dovedností a hodnot, potřebných během života. Myšlenka tohoto typu vzdělávání není nová a dochází ke snahám o její realizaci (Jesenský, 2000, s. 49).

Myšlenka celoživotního vzdělání není novou a v dnešní době se i nadále prosazuje snaha o její realizaci. K prioritním rozvojovým oblastem podle **Memoranda o celoživotním učení** patří podle Palána následující oblasti:

- ocenění formálního, neformálního i informálního učení,
- přehodnocení poradenství,
- více investovat do lidských zdrojů,
- přiblížení učení domovu,
- nové základní kompetence a dovednosti pro všechny,
- inovace učení i vyučování (2007, s. 64).

Potencionálně se může vzdělávat každý z nás, ale skutečnost bývá mnohdy odlišná. Naše populace se nevzdělává, i když nutnost vzdělávání uznává. Z různých výzkumů vyplývá, že Česká republika je s celoživotním vzděláváním ve srovnání s Evropskou unií na nižší úrovni. K nejčastějším důvodům, proč se lidé nevzdělávají patří dle Palána:

- nedostatek času,
- špatné osobní zkušenosti ze škol,
- nedostatek peněz,

- malá sebedůvěra,
- nutná péče o malé děti,
- nedostatečné příležitosti pro další vzdělávání,
- nepotřebnost a nezájem o další vzdělávání,
- špatná dostupnost k dalšímu vzdělávání,
- nevhodný a nevyhovující čas, kdy se vzdělávání uskutečňuje (Tamtéž, s.64).

V České republice fungují v rámci univerzit programy určené celoživotnímu vzdělávání, které obsahují nabídky studia a kurzů v různých oborech jako například se zaměřením na anglický jazyk, historii, psychologii, pedagogiku, informatiku a mnoho dalších. Je nutno zmínit, že do celoživotního vzdělávání je zahrnuta i vrstva seniorů. To může být uskutečňováno v různých formách. V naší republice fungují Univerzity třetího věku, Akademie třetího věku a Kluby třetího věku. Z provedených výzkumů vyplývá, že se orientují převážně na oblast práva, duševního a tělesného zdraví, ekologii, filozofii, mezilidské vztahy a filozofii.

Cílem vzdělávání Univerzit třetího věku je zájmové vzdělávání určené seniorům. Hlavním posláním je uspokojení vzdělávacích potřeb seniorů, vhodné zpřístupnění nových informací, dovedností a poznatků. Zásadní roli zde také hraje možnost nových kontaktů s podobně smýšlejícími lidmi, navázání nových přátelství, překonání osamělosti a smysluplné a kvalitní využití volného času (Palán, 2007, s. 64).

Akademie třetího věku pořádají kulturně-osvětové činnosti a vzdělávání zájmového typu. Jde převážně o jednorázové a krátkodobé akce, které se zaměřují na aktuální témata. K takovýmto organizátorům patří například Český červený kříž. Kluby třetího věku jsou uskupením starších občanů a mají za cíl společné trávení volného času. Mohou být odborně zaměřené, ale také se může jednat i o jednorázové vzdělávací akce na základě převažujícího momentálního zájmu (Tamtéž, s. 64-69).

S celoživotním vzděláváním v naší republice souvisí několik důležitých dokumentů:

**Národní program rozvoje vzdělávání – Bílá kniha** zabývající se rozvojem soustavy vzdělání, ale s důrazem na celoživotní vzdělávání. Jde o změnu v pojetí funkcí a cílů vzdělávání, nových možností učení v tradičních institutech nebo mimo ně.

**V Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoji vzdělávací soustavy ČR**, kde je celoživotní učení stěžejním a zásadním pojmem k počátečnímu a dalšímu vzdělávání.

**Aktualizace koncepce reformy vysokého školství** je dokumentem vytvořeným pro oblast vysokých škol, který se nejvíce zabývá těmito oblastmi:

Reforma financování – u financování pomocí státních prostředků bude kladen větší důraz na dosažené výsledky a efektivitu využívání u těchto zdrojů. Snahou je snižování neúspěšnosti studia, podpora a spolupráce vysokých škol se zaměstnavateli a s podniky.

Rozvoj lidských zdrojů a zkoumání této oblasti – nutné je rozšířit přístup ke vzdělání a otevřít systém minoritním a sociálním skupinám, inovovat studijní programy, podporovat spolupráci vysokých škol se zaměstnavateli, klást větší důraz na jazykovou vybavenost a další kompetence akademických pracovníků a studujících.

Vývoj a inovace – hlavním cílem je dosáhnout vyšších finančních prostředků k výzkumu a vývoji, aby se dosáhlo srovnatelné úrovně se zeměmi EU.

**Strategie celoživotního učení ČR** – představuje strategický a základní dokument, ve kterém je ucelený koncept celoživotního vzdělávání. Dle Palána a Langerera je složen ze čtyř částí:

- pojetí celoživotního učení,
- analytická část,
- strategická část,
- návrhy opatření a strategické směry (2008, s. 71).

**Implementační plán Strategie celoživotního učení** – v tomto dokumentu byla strategie doplněna o celou řadu konkrétních opatření, kterými budou prováděny stanovené cíle.

**Průvodce dalším vzděláváním** – klade si za cíl představit celou oblast dalšího vzdělání a je rozdělen do několika kapitol:

- obecný úvod do problematiky – zde je obecně představeno další vzdělávání a klíčové dokumenty.
- obsahově nosná část – v této části je na vzdělávání pohlíženo z pěti různých pohledů a jejich splnění by mělo přispět k naplňování konceptu celoživotního učení (Tamtéž, s. 70-84).

Myšlenka celoživotního vzdělání není novou a v dnešní době se i nadále prosazuje snaha o její realizování. K prioritním rozvojovým oblastem podle Memoranda o celoživotním učení patří podle Beneše následující oblasti:

- ocenění učení, a to neformálního, formálního i informálního,
- přehodnocení poradenství,



- rozšiřování investic do lidských zdrojů,
- přiblížení výuky domovu,
- nové kompetence nebo základní dovednosti pro všechny,
- inovace vyučování i učení (2008, s. 29).

Průcha a kolektiv zdůrazňují i nutnost utváření motivace lidí k celoživotnímu vzdělávání. Proto se předpokládá, že se tato idea bude i nadále uskutečňovat právě směrem k vyučované či učící společnosti. Pojem učící společnost je zde definována jako termín, který se vztahuje k žádanému stavu společnosti, jenž zdůrazňuje procesy učení a potřebu výuky po celý život, a to z různých zdrojů a v různých formách (Průcha a kol., 2009. s. 33).

Současnou situaci charakterizoval a následně konstatoval Beneš:

- prestiž a hodnota vzdělání stále více roste a tak se zvyšuje zájem o vzdělávání dospělých,
- problematika vzdělávání u dospělých osob se stala součástí personální politiky v nejrůznějších organizacích,
- prudce narůstají nestátní nabídky na vzdělávání dospělých,
- výuka je součástí života,
- vzdělávání dospělých proniklo i do nových sociálních hnutí,
- lidé si změny uvědomují a jsou kritičtější a náročnější (2008, s. 27-28).

V dnešní době lze vycházet z toho, že se může vzdělávat každý, bohužel skutečnost bývá často odlišná, jak již bylo zmíněno.

### **1.1.1 FORMY CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ**

Strategie celoživotního učení České republiky z roku 2007 rozděluje celoživotní vzdělávání do tří skupin, na formální vzdělávání, neformální vzdělávání a dále informální učení.

Formální vzdělávání je uskutečňováno ve vzdělávacích institucích, kterými jsou nejčastěji školy. Cíle, funkce, obsahy, způsoby hodnocení a organizační formy jsou vymezeny a definovány v právním řádu ČR. Jsou zde zahrnuty po sobě jdoucí stupně vzdělání, a to jesle, mateřská škola, základní, střední vzdělání, střední vzdělání s maturitní zkouškou nebo výučním listem, vyšší odborné vzdělání na konzervatoři, vyšší odborné vzdělání, vysokoškolské vzdělání. Po absolvování je vystaveno příslušné osvědčení. Výstupem je určitý druh oficiálního a společností přijímaného certifikátu, potvrzující nabytý stupeň vzdělání. Formální vzdělávání zastávalo donedávna monopolní a dominantní postavení v celém vzdělávacím systému.

Neformální vzdělávání se zaměřuje na získání vědomostí, kompetencí a dovedností, které pomohou jedinci ke zlepšení jeho pracovního nebo společenského uplatnění. Tento typ

vzdělávání se zpravidla poskytuje v zařízeních zaměstnavatelů, neziskových organizacích, soukromých vzdělávacích institucích, ale také ve školských zařízeních. Jako nezbytná podmínka pro realizaci tohoto vzdělávání je přítomnost odborného lektora, proškoleného vedoucího nebo učitele. Toto vzdělání nevede k nabytí uceleného stupně vzdělání. Charakteristickým znakem neformálního vzdělávání je časová flexibilita.

Jako neformální vzdělávání podle MŠMT lze označit například:

- kurz cizího jazyka,
- organizované volnočasové aktivity,
- řidičské kurzy,
- rekvalifikační kurzy,
- počítačové kurzy,
- přednášky,
- krátkodobá školení (online, cit. 2019-11-20).

Charakteristickým rysem tohoto typu vzdělání je:

- je přístupné a dobrovolné všem, a to bez rozdílu sociálního postavení, praxe, nabytého vzdělání,
- je více zaměřeno na běh procesu učení a ne na konečný výsledek,
- je důležitá ochota a motivace zapojení se do procesu učení,
- je důležitá spolupráce a sdílení vlastních zkušeností ve skupině, ochota, motivace,
- je založeno na vztahu partnerství mezi účastníky a jejich vedoucím (Tamtéž, cit. 2019-11-20).

Informální učení představuje proces získání vědomostí, kompetencí a dovedností z každodenních činností a zkušeností, které si člověk osvojí například v práci, v rodině nebo ve volném čase. Tento typ učení je neorganizovaný, většinou nesystematický a nekoordinovaný. Tím se liší od formálního a neformálního vzdělávání. Zahrnuje v sobě také sebevzdělávání.

U tohoto typu vzdělání si většinou sám jedinec stanovuje své cíle, zvolí si učivo, metody, koordinuje a řídí své učení, motivuje sám sebe, hodnotí si kvalitu učení a stanovuje další rozhodnutí. K hlavním problémům sebevzdělávání patří porovnání svých dosažených pokroků ve výuce se stanoveným cílem.

Informální učení dle MŠMT má ale také svá pozitiva jako:

- učení je více propojené s reálnými problémy a situacemi,
- učení se odvíjí od zájmu jednotlivce,

- učení směřuje k rozvoji osobnosti (Tamtéž, cit. 2019-11-20).

Během produktivního věku přikládá člověk důraz hlavně na svůj kvalifikační a pracovní rozvoj. Sebevzdělávání představuje v dnešní době významnou cestu, kterou lze řešit pracovní a životní problémy. Probíhá vždy s pomocí studijních opor, a ty mohou dle MŠMT být:

- literární – skripta, kniha,
- neliterární – zvukový záznam, videozáznam,
- masově komunikační prostředky – televize, rádio,
- trenažéry – nácvik senzomotorických nebo motorických dovedností,
- elektrotechnická média – videotext, CD (online, cit. 2019-11-20).

U celoživotního vzdělávání je předpoklad prolínání se všech uvedených forem vzdělávání, a to během celého života, vždy a všude. Protože se zaměřuje jen na časovou dimenzi, bývá někdy užíván termín „všeživotní“ (Tamtéž, cit. 2019-11-20).

## **1.2 DOKUMENTY ZABÝVAJÍCÍ SE CELOŽIVOTNÍM UČENÍM A VZDĚLÁVÁNÍM**

Úsilí o řešení celoživotního učení a vzdělávání jako přípravy na život ve společnosti, rozvoj schopnosti přizpůsobit se změnám života, účinně bojovat proti nezaměstnanosti, sociálnímu vyloučení a obecně přispívat k hospodářskému rozvoji vedlo ke vzniku řady oficiálních dokumentů a prohlášení.

V roce 1970 zveřejnila komise UNESCO dokument celoživotního učení, můžeme tedy brát tento rok za zlomový. Později byl koncept rozpracován ve zprávě Mezinárodní komise pro rozvoj vzdělání UNESCO a pod vedením Edgara Faureho, roku 1972 pojmenován: „Learning to be: The world of education today and tomorrow.“ Obsahoval řadu doporučení pro vzdělávání dospělých a získal celosvětovou popularitu (Šerák, 2009, s. 14).

Jednou ze základních myšlenek bylo:

*„Každému jedinci musí být umožněno pokračovat ve vzdělávání během celého života. Myšlenka celoživotního vzdělávání je základním kamenem společnosti, která se učí.“*

(MŠMT, online, cit. 2019-12-5)

Mezi další důležité dokumenty patřily například koncept permanentního vzdělávání (éducation permanente) Rady Evropy nebo cyklického vzdělávání (recurrent education) OECD (Šerák, 2009, s. 14).

V 90. letech došlo ke změně a koncept celoživotního vzdělávání nabývá zcela novou dimenzi. Mluvíme již o celoživotním učení. Změna koncepce spočívá ve vnímání všech vzdělávacích příležitostí (uvnitř tradičních vzdělávacích institucí i mimo ně) jako vzájemně propojeného celku, který představuje nepřetržitou kontinuitu a stává se nedílnou součástí našeho života. Důraz je kladen na potřebu aktivního přístupu každého jednotlivce k procesu učení (Šerák, 2009, s. 15).

Zásadní zprávou byla v roce 1996 zpráva Mezinárodní komise pro vzdělávání UNESCO „Learning: the treasure within“, známá jako tzv. Delorosova zpráva. Podle ní jsou čtyři důležité pilíře pro širší pojmové chápání kvality vzdělávání (Jílek, 2013, s. 45-46):

- učení vědět,
- učení dělat,
- učení žít společně,
- učení být.

Ve stejném roce OECD rovněž představila koncept celoživotního učení Lifelong learning for all (Celoživotní učení pro všechny). Na rozdíl od obecnější a humanističtější Delorosovy zprávy je tento dokument ekonomicky orientován pro dosažení hospodářského rozvoje, vyšší zaměstnanosti, prohloubení politické soudržnosti a demokracie (Šerák, 2009, s. 15).

Úsilí o celoživotní učení vyvrcholilo vyhlášením roku 1966 Rokem evropského celoživotního učení, doprovázené Bílou knihou o vzdělávání a odborné přípravě. (Tamtéž, s. 15-17).

Celoživotní učení má také významnou roli v tzv. Lisabonské strategii Evropské unie (2000). Cílem tohoto dokumentu bylo učinit z Evropské unie nejdynamičtější a nejkonkurenceschopnější znalostní ekonomiku na světě, vytvořit kvalitnější pracovní příležitosti a umožnit sociální soudržnost a udržitelný hospodářský růst (MŠMT, online, cit. 2019-11-20).

Myšlenky týkající se celoživotního učení dosud vyvrcholily ve formě dnes široce přijímaného „Memoranda o celoživotním učení“ (2000). Tento důležitý dokument hovoří o celoživotním učení, které upozorňuje na všeživotní učení („lifewide learning“), které má probíhat bez ohledu na životní fázi, místo a formu učení. Definuje také tři základní kategorie učení: formální, neformální a informální. Představuje také šest základních myšlenek, na nichž by mělo probíhat celoživotní učení. Toto jsou podle Šeráka následující výchozí body:

- více investic do lidských zdrojů,
- nové základní dovednosti pro všechny,

- oceňování učení,
- inovace ve vyučování a učení,
- přiblížení učení domovu,
- přehodnocení poradenství (2009, s. 15-17).

Jedním z důležitých strategických dokumentů v České republice je Národní program rozvoje vzdělávání v ČR – Bílá kniha (2001), který se zaměřuje především na rozvoj vzdělávacího systému s ohledem na celoživotní učení. Zdůrazňuje úsilí o zajištění práva na cenné vzdělání pro každého jednotlivce, vidí jeho primární zaměření ve vzdělávání pro život a vnímá všechny příležitosti k učení, ať už v tradičních vzdělávacích institucích nebo mimo ně (Jůva, Jůva, 2003, s. 82-83).

Z hlediska komplexnosti koncepce rozvoje systému celoživotního učení je komplexním dokumentem „Strategie rozvoje lidských zdrojů“ (2003). Obsahuje řadu doporučení, jak rozvíjet celoživotní učení na národní a regionální úrovni. Podle tohoto dokumentu musí být celoživotní učení realizováno jako běžná, běžně chápaná a akceptovaná praxe. Současně je třeba klást důraz na odpovědnost a soběstačnost každého jednotlivce, svobodnou volbu vzdělávání a používání informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání (MŠMT, online, cit. 2019-11-20).

Potřeba rozvoje celoživotního učení jako předpoklad ekonomického a sociálního rozvoje je pevně zakotvena v „Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice“ (2007), kde je celoživotní učení vnímáno jako nadřizený termín pro počáteční a další vzdělávání. V oblasti dalšího vzdělávání klade důraz na podporu vytvoření Národního rámce kvalifikací a zákona o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání (Tamtéž, online, cit. 2019-11-20).

Základním dokumentem pro další průřezové a dílčí koncepty a politiky v této oblasti je „Strategie celoživotního učení ČR“ (2007). Je založen na analýze základních strategických dokumentů ČR a EU. Jeho hlavním cílem je sloužit jako plnohodnotný zdroj informací pro odbornou i širokou veřejnost. Je rozdělen do čtyř částí. Úvod definuje pojem celoživotního učení, po kterém následuje analytická část. Nejdůležitější částí je strategická část, kde jsou stanoveny potřebné kroky a úkoly, které by měly vést ke zlepšení současné situace. S tím úzce souvisí i poslední kapitola, která se zabývá propojením nastíněných strategických směrů a návrhem opatření „Strategie celoživotního učení s operačními programy České republiky na období 2007–2013.“ V roce 2008 připravilo Ministerstvo školství ve spolupráci s dalšími ministerstvy a zainteresovanými partnery „Implementační plán Strategie celoživotního učení.“ Strategie celoživotního učení ČR v něm byla doplněna řadou konkrétních prováděcích

opatření pro splnění cílů cíle v období 2009–2015. Tento dokument byl vládou schválen dne 5. ledna 2009 (Tamtéž, online, cit. 2019-11-20).

*„Pozice člověka v přirozeném světě se proměňuje poznáním, které je výsledkem reflektované zkušenosti a učení.“*

(Sak, Mareš, 2007, s. 118)

Učením se snažíme dosáhnout určité rovnováhy. I přes veškeré úsilí však není udržitelná a paradoxně se stává výzvou. Je zřejmé, že důležité věci pro život, jako je komunikace, budování vztahů, hygienické návyky atd., se učí spontánně. Díky zvědavosti a odvaze čelit dalším negativním zkušenostem, touze po úspěchu, ale také z nutnosti. Ve skutečnosti není možné se neučit. Během našeho života se učíme nové a nové věci. Přicházíme na svět jako nepopsané bytosti, ze kterých se díky učení a vzdělávání stávají osobnosti. Je však nezbytné, aby každý jednatel měl pozitivní přístup k učení a vzdělávání, aby co nejlépe využil svůj potenciál, zlepšil klíčové schopnosti potřebné pro uplatnění ve společnosti a aby rozvíjel kvalifikaci pro udržitelnost na trhu práce a osobní růst a celoživotní učení se stal normální a běžnou součástí jeho života.

*„Učení je vlastně hledání lepších způsobů, jak to, co dělám, dělat lépe a efektivněji.“*

(Mužík, 2011, s. 58)

## 2 ETAPY CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Celoživotní vzdělávání je obvykle členěno do několika etap a některé z nich budou uvedeny v následujících podkapitolách.

### 2.1 POČÁTEČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Základem pro celoživotní vzdělávání by mělo být kvalitní základní vzdělání a všeobecné vzdělávání. Právě počáteční vzdělávání by nám mělo dát základ „naučit se učit“ a vytvořit si k učení pozitivní postoj. Schopností školy by mělo být vybavit každou jednotlivou osobu hodnotným vzděláním a připravit ji tak k procesům, jež se nazývají celoživotní vzdělávání.

Jak uvádí MŠMT skládá se ze:

- základního,
- středního,
- terciárního vzdělávání.

Podrobněji se tímto tématem zabývá Strategie celoživotního učení ČR.

Základní vzdělávání – má všeobecný charakter a pokrývá většinou období splnění povinné školní docházky.

Střední vzdělávání – má všeobecný či odborný charakter. Je ukončeno:

- maturitní zkouškou
- výučním listem
- závěrečnou zkouškou.

Je sem zahrnuto také studium absolventů středního vzdělávání s výučním listem neboli nástavbové studium zakončené maturitní zkouškou.

Terciární vzdělávání – následuje po splnění maturitní zkoušky. Řadíme sem:

- specializované umělecké nebo odborné vzdělání,
- vysokoškolské vzdělávání, které je uskutečňováno vysokými školami,
- vyšší odborné vzdělávání, které uskutečňují vyšší odborné školy,
- vyšší odborné vzdělávání na konzervatořích.

Podle strategie celoživotního učení ČR může být počáteční vzdělávání kdykoliv ukončeno, a to po řádném splnění povinné školní docházky přechodem k ekonomicky neaktivním obyvatelům nebo vstupem na trh práce (MŠMT, online, cit. 2019-11-20).

## 2.2 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

V úvodu nejprve vymezíme termín dospělost a pak samotný proces vzdělávání dospělých.

Dospělost nemůžeme úplně přesně vymezit, protože různě vědní disciplíny tento termín vnímají odlišně z nejrůznějších výzkumných hledisek, a to například Hartl:

- z právního hlediska termín dospělost znamená získání povinností a práv,
- dle sociologie je dospělým jedincem ten, který převzal nejrůznější nové sociální role,
- dle biologického hlediska je dospělým jedincem ten, který dosáhl určité fyzické zralosti,
- pedagogické hledisko spatřuje dospělého jedince jako vychovatele,
- psychologie zdůrazňuje důležitost stabilizace různých forem myšlení nebo chování atd. (1999, s. 56).

Věkové členění můžeme vymezit podle Hartla:

1. období – 16 až 23 let: rané mládí
2. období – 23 až 35 let: raná dospělost
3. období – 35 až 45 let: přechod do středního věku
4. období – 45 až 57 let: střední dospělost,
5. období – 57 až 65 let: přechod k pozdní dospělosti
6. období – 65 a více: pozdní dospělost, uzpůsobuje se dle odcházení do důchodu a udržení osobní integrity (Tamtéž, s. 56-57).

Jedinec se dle provedených nejrůznějších výzkumů může vzdělávat po celý svůj život. Výuka zde už není chápána jako příprava pro život, ale provází ho celkově, socializačním, individuálním procesem života. Toto se také stalo jedním z důvodů pro vznik nových věd i disciplín.

Skalka termínem vzdělávání dospělých označuje proces systematického a cílevědomého zprostředkování a osvojení lidských poznatků a zkušeností nejrůznějšího obsahu. Zaměřuje se na zprostředkování, osvojení a upevnění vědomostí, návyků a dovedností, rozvíjení schopností (hlavně těch poznávacích a pracovních, ale i jiných společenských aktivit. Celoživotní vzdělávání je součástí člověka v jeho vývojové etapě, tedy v dospělosti (1989, s. 40).



Beneš ve své publikaci dodává, že právě od vzdělávání dospělých osob je očekáván přínos pro rozvoj a stabilizaci naší společnosti. K základním funkcím vzdělávání dospělých jedinců patří:

- zprostředkování vědění: toto se dá označit jako kvalifikační funkce. Jde o umožnění zprostředkování schopností, znalostí nebo dovedností a také účast na pracovním nebo společenském životě,
- přidělení sociálního statusu: jde o přidělování pozic v hierarchii, protože vzděláváním se získávají nové kvalifikace a certifikáty různých hodnot a absolventi jsou poté přiřazeni na určité pozice,
- sociální kontrola: jde o zajištění na dané společenské úrovni, organizace atd. představuje určitý konsenzus v oblasti norem a hodnot, které jsou spojeny s respektováním systému (2009, s. 42).

Vzdělávání dospělých by mělo podpořit rozvoj znalostí naší společnosti a ekonomiky, která je založena na znalostech. Jedincům by mělo pomoci k rozšíření a prohloubení jejich stávající kvalifikace a k formálnímu uznání a získání praktických znalostí a dovedností či k získávání nových kompetencí, které zvyšují konkurenceschopnost jedinců. Tímto by mělo dojít i k zlepšení jejich pozice na pracovním trhu. Vzděláváním se podpoří rozvoj ekonomické dynamiky a zvyšuje se produktivita práce. Toto vede ke zvyšování konkurenceschopnosti celého státu (Tamtéž, s. 42).

Vzdělávání dospělých má na našem území dlouholetou tradici a také v minulých letech prošlo transformačními procesy. Liberalizace celého prostředí vedla k větší rozmanitosti nabídek k novým příležitostem ve vzdělávání, ale i k expanzi ve struktuře, kvantitě a druhové skladbě.

Termín vzdělávání dospělých kryje širokou oblast edukačních procesů institucí, programů, podpůrných aktivit a způsobů řízení. Dospělí jedinci vstupují do tohoto procesu jako sociálně vyzrálí jedinci, mající uspořádaný svůj systém hodnot i postojů, k čemuž došli svými pracovními dovednostmi, životními zkušenostmi a životními cíli. Můžeme zde přihlídnout také k osobnosti, zkušenostem, sociálnímu zázemí, získaným vědomostem, ale i zdravotnímu stavu a motivaci ke vzdělávání.

Hlavními důvody pro vzdělávání dospělých dle Beneše jsou:

- další vzdělávací šance pro ty jedince, kteří z různých důvodů vzdělání nezískali,
- zvýšení kvalifikace nebo kompetencí a odborné vzdělávání,
- rozvíjení schopností k naplnění sociálních rolí,
- sociální péče, která se vztahuje ke zdravotní výchově,

- individuální rozvíjení kulturních i všeobecných oblastí,
- individuální rozvíjení sociálního citění (2009, s. 42).

Vzdělávání může mít i několik překážek a vzdělávající je musí eliminovat a tím zajistit úspěšnost vzdělávacího procesu. Je zde potřeba respektovat zvláštnosti a dodržování různých principů dospělých jedinců. Hartl ve své publikaci uvedl několik zásad pro učení dospělých:

- jedinec se aktivně účastní procesu učení,
- efektivnější je učení skupinové než pouze individuální,
- nové učivo se lépe zvládá, jestliže se navazuje na téma, které jedinec zná,
- je třeba počítat s obdobím stagnace,
- je potřeba informovat jedince o dosahovaném postupu v učení,
- to co je vyučováno by mělo být také prakticky využito (1999, s. 163).

Na tomto místě je také důležité zmínit některé produkty učení dospělých jedinců dle Mužíka. Patří sem především:

- informace – jde o sumu faktů, které dospělý potřebuje pro svou kvalifikaci,
- vědomosti – jsou osvojené a uložené v paměti dospělého. Jsou potřebné a nezbytné ke kvalifikovaným úkonům,
- dovednosti – jedná se o dispozici, díky níž dospělý dokáže prakticky aplikovat své nabyté vědomosti a informace,
- návyky – jsou to automatizované dovednosti, díky kterým dospělí dokáží provést rychle určité úkoly (1998, s. 26-27).

Zaměříme-li se na obsah vzdělávání, měl by být co možná nejvíce prospěšný potřebám, schopnostem a znalostem vzdělávaných jedinců. Ti se svými schopnostmi představují limitující faktor tohoto vzdělávacího procesu.

Schopnost učení dle Mužíka představuje skupina vlastností osobnosti, které představují podmínku pro úspěšný výkon učebních činností. Na naši schopnost učit se působí určité faktory:

- uvědomělost,
- vůle k učení,
- intelektuální kapacita,

- trvanlivost učení,
- obtížnost učení (2005, s. 11).

Schopnost učit se je často dána poklesem a růstem fyziologických funkcí, životními zkušenostmi a psychologickým posilováním učení. Dnešní společnost stále vytváří nové nároky a proto je nutné rozvíjet schopnost učit se v každém věku. Prováděné výzkumy také prokázaly, že jedinci, kteří se soustavně učí novému, žijí déle.

Šerák ve své publikaci upozornil na to, že pro efektivitu učení je důležité splnění celkem tří důležitých podmínek:

- jedinec musí mít možnosti učit se – toto je determinováno fyzickými a sociálními aspekty života,
- jedinec musí mít chuť se učit – zde je důležitá jeho vnitřní motivace, protože bez ní není možné něco se naučit,
- jedinec musí umět se učit – na kvalitní efektivitu učení má vliv automaticky zvládaný postup učení (2009, s. 62).

Pro výuku dospělých je většinou vyčleněna jiná doba ke vzdělávání než denní forma. Dle Šeráka se jedná se o:

- večerní forma – jedná se o studium ve večerních nebo odpoledních hodinách, v rozsahu 10-18 hodin týdně,
- dálková forma – jde o samostatné studium propojené s konzultacemi. Rozsah je 200-220 hodin za jeden školní rok,
- distanční forma – představuje samostatné studium pomocí informačních technologií a individuálních konzultací,
- kombinovaná – jde o střídání denního studia s nějakou z výše zmíněných forem (Tamtéž, s. 62).

Při tomto druhu vzdělávání musí být věnována pozornost průběžnému hodnocení a k dospělým posluchačům přistupovat jako k rovnocenným partnerům. K novým poznatkům bývají také dospělí kritičtější a hodnotí jejich využití a efektivitu v praktickém životě. Pro dosažení úspěchu je potřeba teoretické poznatky provázat s životními a pracovními zkušenostmi, uplatnit samostatné myšlení, brát ohled při rozdílnostech v pozornosti, odolnosti, stabilitě vnímání a pružnosti myšlení.

Poprvé pojem andragogika užil německý učitel Alexander Knapp roku 1833. Učinil tak během popisu výchovného myšlení v pracích řeckého filosofa Platona. Pokusil se tak jako první odlišit východiska andragogiky a pedagogiky (Kalnický, 2007, s. 50).

Andragogika se tedy zabývá vzděláváním dospělých jedinců. V dějinách lidstva má vzdělávání dospělých jedinců dlouhou tradici. Mnoho starověkých Číňanů, řeckých a římských učitelů nebo Hebrejců učilo dospělé a vytvářeli metody a techniky pro výuku dospělých.

V průběhu 60. let 20. století evropští vzdělavatelé dospělých jedinců vytvořili pojem andragogika a následujících pět bodů představuje andragogický model vzdělávání:

1. vzdělávající si sám určí, kam se jeho vzdělávání bude zaměřovat
2. vzdělávající vstoupí do edukační situace s množstvím zkušeností
3. dospělí jsou připraveni na vzdělávání
4. dospělí jsou správně motivováni
5. dospělí jsou motivováni přes svou vnitřní motivaci (Hargreaves, 2004, p. 31).

Dle Hargreavese můžeme zde také vyčlenit rozdíly ve vzdělávacích aktivitách:

1. cíle aktivit musí být pochopitelné a definované
2. úkoly musí být autentické, problémy realistické
3. aktivita představuje výzvu a je potřeba široká paleta dovedností k jejímu naplnění
4. je potřeba aktivního vystupování lektora
5. reálná odpovědnost i průběžné cíle
6. úkoly požadují ke splnění reálného využití všech prostředků
7. úkoly vyžadují čas ke splnění plánování a dokonce i více pokusů pro splnění
8. pomoc přichází od dospělých ve skupině, kteří ale vystupují jako mentoři
9. odlišný přístup než student-učitel
10. možnosti samostatného učení, spolupráce v týmu a možnost vystupovat jako mentor navzájem
11. zpětná vazba při úspěšnosti, ale i selhání
12. úspěch je oslaven (Tamtéž, p. 31).

Na tomto místě je také potřeba uvést některé pojmy ze současnosti. Často se můžeme setkat s pojmem soft skills, což můžeme přeložit jako měkké dovednosti. Tento termín znamená, jak dobře se dokážeme vypořádat s ostatními jedinci a jejich chováním, ale i se sebou samými.

Dříve byl tento pojem označován jako sociální kompetence. Můžeme tak označit faktory spolupráce, schopnost zvládnout konflikty, komunikaci atd. V dnešní době jsou významné v pracovním prostředí a jsou vyžadovány zaměstnavateli.

Dalším termínem je vzdělávání 4.0. Jedná se o nový pojem, který se užívá pro vzdělávání v digitální době a souvisí s nutnou změnou paradigmatu. Do určité míry je tak reakcí na neustále se vyvíjející průmysl a nutností udržet model vzdělávání v období čtvrté průmyslové revoluce (Beseda, 2019, s. 34-35).

### 2.3 VZDĚLÁVÁNÍ SENIORŮ

Toto vzdělávání absolvují lidé v poproduktivním věku a má převážně má kulturně společenský charakter. Díky tomuto typu vzdělání si starší lidé mohou uspokojit své potřeby, kterým se v období produktivního věku nemohli věnovat.

Postoj všech generací negativně ovlivňují společenské změny přinášející změny životních podmínek a možností, u jiných osob změny v zaměstnání, bydlení, ztráta sociálních jistot a mnoho jiných. Tyto změny bývají pro seniory často velmi stresující, a právě možnost dalšího vzdělávání jim mnohdy pomáhá při hledání nových jistot, nového smyslu života nebo nových postojů k životu (Palán, Langer, 2008, s. 64).

Problematikou vzdělávání seniorů a péčí o ně se zabývá gerontagogika neboli geragogika, která má v předmětu práce přímo podporu aktivního životního programu ve stáří.

Jak uvádí Palán a Langer, vzdělávání seniorů plní několik funkcí:

- **všeobecně vzdělávací:** získávání informací, dovedností, poznatků,
- **kulturně-umělecké:** kultivace osobnosti pomocí umění a kultury,
- **poradenské:** sociálně psychologické, které se zaměřují na uchování kvality života v oblasti psychického rozvoje a sociálních vztahů,
- **zdravotní:** zaměřující se na aktivity napomáhající k udržení relativního zdraví a oddalování a předcházení omezení vyplývajících ze stárnutí,
- **právní a jiná další poradenství** (2008, s. 64-65).

Dle Palána a Langer je tedy o funkce:

- rehabilitační – regenerace duševní i fyzické síly,
- preventivní – pozitivní vlivy na zvládnutí stárnutí,
- anticipační – příprava na změny v životě,
- adaptační – rovnováha jedince s jeho prostředím,
- komunikační – aktivní komunikace s jedinci kolem nás a se společností,
- posilovací – rozvíjení zájmů, schopností a potřeb,

- kompenzační – nahrazení ztráty zaměstnání, možnost studia, které dříve nebylo jedinci umožněno,
- aktivizační – přispívá k důstojnosti i ke zdraví,
- mezigenerační porozumění – prevence možného napětí mezi generacemi,
- relaxační – trávení vlastního volného času, zklidnění a vyrovnaní osobnosti (2008, s. 64-65).

Velmi důležitá je přechodová etapa, tedy příprava na důchod.

Velmi důležité je také dle Palána a Langeru zabezpečit určité podmínky, které usnadní průběh učení a zefektivní jeho výsledky:

- logické uspořádání obsahu nejen v lekcích, ale také jeho provázanosti v celém cyklu,
- častější opakování a shrnutí všech základních myšlenek, zvýraznění podstatného a zdůraznění jejich provázanosti s učebními cíli,
- zainteresování účastníků, jejich přímé začlenění do vzdělávacího procesu, spolupráce, orientace na činnosti, odvolávání se na jejich již nabyté zkušenosti, propojení učební látky s aktuálními potřebami,
- stálost zpětné vazby pomocí diskuze, dotazů, skupinovou prací,
- motivace a aktivizace, především při překonání nedůvěry ve své vlastní schopnosti učit se (Tamtéž, s. 64-65).

U vzdělávání seniorů je nutné respektovat, že to jsou již vyvráté osobnosti a jejich názory mohou být již řadu let ustálené. Člověk vyššího věku je osobnost s vyšší potřebou osobní seberealizace a nepřichází do vzdělávacího procesu, aby mu ji někdo narušil. Proto vzdělávání seniorů vyžaduje předem promyšlený přístup během všech vzdělávacích fází. Na průběh celého vzdělávacího procesu u seniorů mohou mít vliv prostředí, osobnost vzdělavatele a skupina vzdělávaných.

Vzdělávání seniorů se realizováno v různých formách, a to jako samostatná instituce nebo pomocí začlenění seniora do běžného vzdělávacího systému. V České republice funguje jako Univerzita třetího věku, Akademie třetího věku nebo Kluby třetího věku. Na základě provedených průzkumů se orientuje na oblasti práva, tělesného a duševního zdraví, ekologie, filozofie, mezilidských vztahů a psychologie.

Základním cílem Univerzit třetího věku je zájmové vzdělávání seniorů dle konceptu celoživotního učení. Posláním je uspokojit vzdělávací potřeby seniorů, vhodně jim zpřístupnit nové informace, dovednosti a poznatky. Velkou roli zde hraje možnost nových sociálních kontaktů podobně smýšlejících lidí, navázání nových přátelství, překonání pocitu osamělosti a kvalitní a smysluplné využití volného času (Tamtéž, s. 65-69).

Akademie třetího věku organizují různorodé činnosti kulturně-osvětového charakteru a hlavně vzdělávání na přístupné úrovni, především zájmového typu. Jsou to převážně jednorázové či krátkodobé akce zaměřené na aktuální témata. K velmi častým organizátorům těchto akcí patří Český červený kříž. Dobrovolným uskupením starších občanů jsou Kluby třetího věku, mající za cíl společné trávení volného času. Mohou mít odborné zaměření, ale časté jsou i jednorázové vzdělávací akce na základě momentálního převažujícího zájmu (Palán, Langer, 2008, s. 65-69).

Lektor vzdělávání seniorů musí být schopen přizpůsobovat výuku věku studentů. Měl by být brán ohled na jejich dosavadní vědomosti a zkušenosti. Senioři mohou být také hůře soustředění a často vyžadují aktivní účast v celém procesu vzdělávání. Dále je také žádoucí užívání názorných pomůcek a ukázek.

Senioři mají svá specifika a nejrůznější očekávání od tohoto typu vzdělávání. Proto je potřeba všechno toto zohlednit. Lektor vzdělávání seniorů by měl mít dle Adamce a Kryštofa náležitě kompetence, jako je:

- dobré komunikační schopnosti,
- emocionální pružnost,
- kooperační schopnosti,
- schopnost vést,
- schopnost rozhodovat (2011, s. 30).

Svým studentům by měl prokazovat respekt, umět naslouchat a tolerovat jejich možnou odlišnost. I z těchto důvodů je profese lektora seniorů velice náročná. Lektor by měl umět vytvořit správné klima během výuky a měl by brát ohled na úroveň kompetencí svých účastníků. Osoba lektora by měla být zralá, s empatií, kreativitou, sebeúctou, samostatností, schopností sebereflexe nebo otevřeností vůči změnám (Tamtéž, s. 30).

Pokud se ještě vrátíme k Univerzitám třetího věku, tak tento název byl prvně užit roku 1973 v Toulouse ve Francii. Tehdy profesor Pierre Vellas na tamní Univerzitě sociálních věd, starším studentům nabídl přednášky a upravil je úměrně jejich věku. Tento typ vzdělávání se rychle rozšířil i do dalších zemí Evropy, USA i Asie (Tamtéž, s. 32).

Nedlouho poté byla založena mezinárodní Asociace univerzit třetího věku, která pomocí seminářů, výzkumů, konferencí sloužila i vyměňování informací i zkušeností z ostatních univerzit. Díky tomu univerzitám přibila i další funkce, a to služba společnosti. V polovině 20. století se na univerzitách začali zabývat také etikou společnosti, kulturou, moderními

technologiami a celoživotním učením, jehož součástí byly samozřejmě také univerzity třetího věku. Hlavním cílem bylo zkvalitnění života seniorů a jejich vzdělávání.

Na našem území patřila od roku 1990 Masarykova univerzita mezi první, které začaly s činností univerzity třetího věku. V prvních letech se témata kurzů zaměřovala na vztahy člověka a přírody nebo na zdravý životní styl. Roku 1993 u nás vznikla Asociace univerzit třetího věku ČR a tento model poté přebraly také ostatní vysoké školy. Roku 2004 Asociace například připravila Rozvojový projekt MŠMT a vybavila počítačové učebny.

První Univerzita třetího věku u nás byla založena v Olomouci při Palackého univerzitě roku 1986. Díky spolupráci České gerontologické a geriatrické společnosti s pomocí Českého červeného kříže vznikly na našem území Akademie třetího věku a ty poskytly organizované vzdělání seniorů.

Na univerzitách třetího věku vyučují akademičtí pracovníci, ale i odborníci z praxe. Senioři mají k dispozici knihovny, počítačové učebny a studovny. Uskutečňuje se také spolupráce se zahraničními univerzitami. Univerzity třetího věku působí po celé Evropě a přispívají tak ke kvalitnímu životnímu stylu seniorů. Důkazem úspěšného fungování je zájem seniorů o toto studium a naplnění poslání těchto programů (Adamec, Kryštof, 2011, s. 38-45).

Provedené výzkumy na univerzitách dokládají, že studium je pro seniory něčím významným, váží si jej, cení si ho a může pro ně představovat i nenaplněnou dávnou touhu. Akademičtí pracovníci si seniory velice chválí, jsou spokojeni s atmosférou na přednáškách, pozornost a zájem o studium bývá ze strany seniorů často větší a kladnější než ze strany denních studentů. Obdobné je to i naopak, kdy si senioři velmi váží péče přístupu od vyučujících.

Adamec, Kryštof ve své práci uvádí přehled univerzit třetího věku na našem území:

- Česká zemědělská univerzita Praha,
- České vysoké učení technické Praha,
- Jihočeská univerzita České Budějovice,
- Masarykova univerzita,
- Mendelova univerzita Brno,
- Slezská univerzita Opava,
- Technická univerzita Liberec,
- Univerzita Hradec Králové,
- Karlova univerzita Praha,
- Univerzita Palackého Olomouc,



- Univerzita Pardubice,
- Univerzita Tomáše Bati Zlín,
- Veterinární a farmaceutická univerzita Brno,
- Vysoká škola báňská – Technická univerzita Ostrava,
- Vysoká škola ekonomická Praha,
- Vysoká škola chemicko-technologická Praha,
- Vysoká škola polytechnická Jihlava,
- Vysoké učení technické Brno,
- Západočeská univerzita Plzeň,
- Slezská univerzita (2011, s. 48).

### 3 MOTIVACE K CELOŽIVOTNÍMU UČENÍ

Motivace působí na naši celou populaci. Je jednou z příčin lidského chování a má proměnlivý ráz a stálejší strukturu. Je zaměřena na chování jedince, udržuje jeho aktivitu než dosáhne stanoveného cíle a dynamizuje jej.

Dá se říci, že člověk se vzdělává v jakémkoliv období svého života. Na jedné straně nezáměrně tak, že si řeší nejrůznější problémy, které se v průběhu života vyskytují. A na druhé straně záměrně, tedy cestou sebevzdělávání a svou účastí na různých vzdělávacích kurzech. Učení ale z velké míry závisí na motivaci, úrovni schopností vzdělávat se a na fyziologickém stavu organismu.

Jde o určité vnitřní podmínky, které v nás vzbuzují a udržují aktivitu a určují, že se chováme určitým způsobem. Můžeme ji chápat jako sílu, která působí na náš organismus a seskupuje kolem nás aktivitu.

K té nejúčinnější motivaci patří motivace vlastní, která ovlivňuje zahájení, samotný průběh i výsledek vzdělávání. Sebmotivace v nás probouzí novou energii k učení. Během učení by měla převládat motivace pozitivní, tedy zvědavost, radost, předsevzetí, vůle něco dokázat a radost z úspěchu. Méně účinná je pak motivace negativní, tedy strachem z případných sankcí.

Další dělení motivace může být na motivaci habituální a aktuální. Motivace habituální zahrnuje pohnutky, odvozené z dříve získaných postojů nebo způsobů chování, například postoj ke vzdělávání. Motivaci aktuální způsobuje krátkodobé nebo momentální motivy, jako je například strach z uplatnění na pracovním trhu. Můžeme se setkat také s dělením na motivaci pozitivní a negativní. (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 97-98).

V odborné literatuře můžeme najít rozlišení na vnitřní a vnější motivaci. Vnitřní motivace vychází z jedince, který se nachází v určité vzdělávací aktivitě a nalézá zde potěšení a celá věc je pro něj příjemná. Vnější motivace je chápána jako výsledek všech vnějších tlaků. Jedinec vstupuje do vzdělávacího procesu a někdy to nemusí být jen jeho osobní přání (Tamtéž, s. 97-98).

Například polská psychologická škola uvádí mimo jiné tzv. úkolovou motivaci, kdy samy úkoly mohou motivovat. Úkoly jsou před jedince postaveny obdobně jako případné důsledky jejich nesplnění.

Plamínek se domnívá, že nejlépe jedince motivují úkoly, které naplňují následující podmínky:

- měly by být srozumitelné pro vykonavatele,
- měly by být splnitelné a sám vykonavatel by je měl považovat za splnitelné,
- měly by být přiměřeně obtížné s přihlédnutím na vykonavatele,
- měly by být individuálně zadáné, tedy k motivům a lidským zdrojům daného vykonavatele (2014, s. 70).

Jak uvádí Knowles ve své publikaci, tak autoři Smith a Beirnat identifikovali celkem pět skupin důvodů, proč se dospělí jedinci přihlašují ke vzdělávání:

1. důvody spojené se zaměstnáním,
2. důvody spojené s budoucím zaměstnáním,
3. důvody spojené s dobrovolnou prací, zlepšení vlastních dovedností,
4. důvody pro nový začátek,
5. důvody, které se nevztahují k zaměstnání například setkat se s novými lidmi (2005, p. 72).

### **3.1 OSOBNOST A MOTIVACE**

Podrobněji, se vymezení motivace ve své práci věnuje Průcha a označuje ji jako souhrn vnějších a vnitřních faktorů, které:

- spouštějí lidské jednání, dodávají mu energii a aktivují ho,
- zaměřují takovéto jednání určitým daným směrem a snaží se něčeho dosáhnout nebo se něčemu vyhnout,
- udržují chod, řídí průběh i způsob dosažení výsledků,
- navozují hodnocení prožívání a jednání, vlastní úspěchy i neúspěchy, vztahy s okolím (2009, s. 158).

Motivace označuje jakýsi souhrn pro motivy a působení. V odborné literatuře můžeme najít mnoho nejrůznějších definicí pojmu motiv. Pod tímto pojmem si můžeme představit cokoli, co nás vede k aktivitě, která může začínat potřebou potravy a může končit touhou po obětavosti a snaze spasit celou společnost.

Z dalších definicí to může znamenat pohnutky, příčiny různých činností nebo jednání jedince, které jsou zaměřeny na uspokojení určitých potřeb. Motiv mívá směr a cíl, trvalost a intenzitu. Vychází z vnitřních podnětů a to buď vědomých, podvědomých nebo bezděčných či vnějších.

Motivy jsou odlišené. Mladí mívají pragmatické či utilitaristické motivace, které bývají spojeny s výkonem profese. Oproti tomu starší jedinci dávají přednost motivaci spojené s trávením

svého volného času. Až s vyšším věkem a určitým sociálním statusem přichází uspokojování vyšších potřeb (Beneš, 2008, s. 84).

Tuto problematiku motivace ovlivňuje mnoho faktorů, protože jedinec nebývá téměř nikdy motivován jen jedním motivem, ale vždy se jedná o komplex nejrůznějších motivů, které se navzájem vyvíjejí a mění i navzájem propojují.

Pro účast na dalším vzdělávání můžeme mít podle Beneše několik typů motivů:

- sociální kontakt – účastníci se zde snaží o navázání kontaktů, skupinových aktivit a přátelství,
- sociální podněty – účastníci se zde snaží o nalezení prostoru nezatěžovaného frustracemi a každodenními tlaky,
- profesní důvody – souvisí s rozvíjením nebo zajištěním vlastních pozic v zaměstnání,
- spolupráce na komunálním a politickém životě – představuje zlepšení vlastních schopností v této oblasti,
- vnější očekávání – účastníci následují doporučení přátel, známých, zaměstnavatelů atd.,
- kognitivní zájmy – motivace odpovídá obyčejným představám a vychází z vlastních hodnot našich znalostí a jejich získáváním (Tamtéž, s. 84).

Motivace se určitým způsobem projevuje jako naše vnitřní síla a organizuje naši aktivitu směrem k dosažení předsevzatého cíle. S tímto souvisí také triáda chtít, umět a moci. Jedinci, kteří toto mají, jsou většinou lidé mající vysokou míru úrovně vzdělání a aktivně se doplňují a prohlubují své kvalifikace.

Problematika motivace se také odráží v „Průvodci dalšího vzdělávání“, kde je uvedeno, že vyšší měrou se dále vzdělávají ti jedinci, kteří už získali kvalitní formální vzdělání a mají dobré sociální postavení. Ovšem ti jedinci, kteří formální vzdělání nemají na příliš dobré úrovni, tak ti by mohli dalším vzděláváním získat nejvíce, ale většinou se mu věnují jen v omezené míře.

Motivace k dalšímu vzdělávání bývá zpravidla dle Beneše ovlivněna celkem na třech úrovních:

- na společenské úrovni,
- na úrovni organizace,
- na úrovni jednotlivce (Tamtéž, s. 85).

Na společenské úrovni jde hlavně o postoje naší společnosti a její uznávané hodnoty, to znamená, jaký význam společnost klade na vzdělávání, hodnoty vzdělávání, jak jsou vzdělání jedinci oceňováni společností, jak se oceňují vzdělavatelé, jaká je v oblasti vzdělávání legislativa nebo kolik prostředků je vynaloženo na vzdělávání.

Na organizační úrovni jde především o celkové strategie a záměr, tedy jaká místa v nich představuje vzdělávání, zda jsou součástí organizačních kultur, jak se vzdělávání oceňuje a hodnotí a jaké podmínky jsou pro vzdělávání vytvářeny.

Na úrovni jednotlivce jde především o všechny pozitivní zkušenosti se vzděláváním, jelikož příjemné zkušenosti jsou hlavní důležitou motivací pro další vzdělávání a jsou základem pro úspěch celoživotního vzdělávání (Beneš, 2008, s. 85).

Kalous a Veselý ve své publikaci (2006, s. 30) dodávají, že kdo chce zvýšit nebo udržet svoji životní úroveň, musí se celoživotně vzdělávat, aby mohl reflektovat rychlé změny, jimiž projde. Individuální úspěch nebo propad se postupně stávají závislé na výši osobního úsilí jedince. Problém může být to, že populace není pro celoživotní vzdělávání dostatečně motivována.

### **3.2 MOTIVACE A BARIÉRY VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH**

V odborné literatuře můžeme najít celou řadu problémů, které souvisejí s motivací. V následujících odstavcích budou některé z nich popsány.

U mnoha dospělých jedinců stále převládá názor, že vzdělání končí absolvováním školy a je dostatečné pro zbytek života. Vstup do následujícího vzdělávání vyžaduje překonat nejrůznější překážky. Dospělý jedinec je navíc velice citlivý na možnou ztrátu své sociální pozice, což může přijít s možnými nezdary během vzdělávání.

Velmi významné je také ekonomické hledisko, protože další vzdělávání bývá velice drahé. Jde o důležitou okolnost nejen při rozhodování jedince, ale i v celospolečenském měřítku. Většinou jsou aktivity vzdělávání dospělých financovány samotnými účastníky, ale hlavně stát by měl být rozhodujícím garantem celoživotního vzdělávání.

Vzdělávat se během celého života je možné jen tehdy, jestliže se neformální a formální vzdělání spojí s profesní činností a vytvoří tak vzájemně propojený proces. Jde o skutečnost, na niž je třeba umět reagovat. Praxe i teorie vzdělávání dospělých jedinců ukazuje na to, že problémy se vzděláním vycházejí ze spojení vlastního úsilí jedinců s možnostmi a podmínkami vzdělávání.

Mezi nejčastější bariéry ve vzdělávání Knowles uvádí:

- nedostatek času – především u mladých matek nebo nekvalifikovaných pracovníků
- negativní efekt školní docházky – nejčastěji nekvalifikovaní nebo nezaměstnaní,
- málo financí – u starých lidí, nezaměstnaných a žen,
- málo sebedůvěry – například u Afroameričanů,

- vzdálenost – ženy s malými dětmi, staří lidé, etnické minority,
- nedostatek péče o děti – ženy s malými dětmi,
- nedostatek příležitostí – ženy a starší lidé,
- přesvědčení o neužitečnosti vydělání – z nekvalifikovaných jedinců,
- nedostatečná doprava – staří lidé, minority, ženy s dětmi,
- neochota docházení na večerní vyučování – staří lidé a ženy (2005, p. 76).

Dle Crossové můžeme dále rozlišit celkem tři typy bariér, které zabraňují jedincům účastnit se dalšího vzdělávání:

- situační – vyplývá z životních podmínek a postavení jedince, například nedostatek peněz, nedostatek času, dopravní nedostupnost,
- institucionální – má souvislost především s nabídkou možností vzdělávání, jeho institucionálním rámcem a jeho organizací, například nedostatek vhodných kurzů nebo vyžadovaná kvalifikace k účasti,
- dispoziční – pojí se s postojem lidí ke vzdělávání, například nedostatek sebevědomí, nechuť ke vzdělávání, únava ze školního prostředí (Basl, Matějů, Straková, Veselý, 2010, s. 378).

## 4 FUNKCE A VÝZNAM CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Cílem celoživotního vzdělávání je hlavně rozvíjení schopností a obohacení o nové informace, rozšíření dovedností a vědomostí. Celoživotní vzdělávání by mělo směřovat k osobnímu rozvíjení a seberealizaci. Slouží také k naplnění volného času.

Vzdělání je chápáno jako podstatný faktor, který napomáhá v uskutečňování hospodářských cílů moderní ekonomiky, ale také v naplnění představ o demokratické společnosti. Zaměřuje se na osobní rozvoj jedince, na posílení jeho občanské funkce i na přípravu v pozici pracovníka.

Jak uvádí Keller a Hruška, sleduje tedy následující funkce:

- rozvíjení osobnosti – základní cíl, který je nezbytný nejen z pohledu jedince ale i celé společnosti,
- posilování soudržnosti společnosti – vzdělávací systém představuje jednu z nejvýznamnějších integrujících sil nejen z hlediska sdílených hodnot ale i společenských tradic. Jde především o to, zajistit rovný přístup pro vzdělání, což povede k vyrovnání nerovností kulturního a sociálního prostředí i regionálních nerovností. Může dojít i k omezení vytlačování znevýhodněných skupin, čímž dojde ke stabilizaci
- podporuje demokracii a občanskou společnost – demokracie potřebuje kritické, nezávislé a soudné občany s vědomím a respektem,
- vychovává ke spolupráci a k partnerství – hlavně v evropské a globalizující společnosti. Usiluje se o život bez negativních postojů a konfliktů mezi lidmi a společnostmi. Měli bychom respektovat odlišnosti a být si vědomy jedinečnosti naší vlastní osobnosti,
- zvyšuje zaměstnanost – schopnost najít zaměstnání a trvale se tak uplatnit na pracovním trhu nejen doma, ale i v zahraničí. Je potřeba orientace ve všeobecném a odborném vzdělávání, zvyšování adaptability a flexibility jedince, samostatnost, odpovědnost, iniciativa a tvořivost,
- zvyšuje konkurenceschopnost ekonomiky a prosperitu společnosti – moderní vzdělávací soustava musí přispívat k vysoké úrovni i využitelnosti lidských zdrojů, což je jeden z hlavních faktorů ekonomického vývoje (2008, s. 32).

Pro rozvoj je podstatné to, že nejde pouze o rozsah nebo intenzitu dalšího vzdělávání, ale i o ostatní vlastnosti hospodářského klimatu i podnikatelské kultury.

Dále dle Kellera a Hrušky plní celoživotní vzdělávání následující funkce:

- humanizační – spočívá v humanizaci jedince a jeho enkulturaci,
- integrační – spočívá v socializaci jedinců, v jejich začlenění do sociálních celků, utváří základ pro sociální komunikace,
- kvalifikační – umožňuje uplatnění na pracovním trhu (2008, s. 32).

Jak uvádí Keller a Hruška, plní celoživotní vzdělávání ještě celou řadu dílčích funkcí jako například:

- informační,
- komunikační,
- aktualizací,
- inovační,
- esteticko-formativní,
- sociálně adaptační,
- rekreační (Tamtéž, s. 33).

Koncepce celoživotního vzdělávání byla původně míněna také jako alternativa a kritika tradičního školství. Bylo zde konstatováno, že z různých důvodů školy nemohou jedince dostatečně připravit. Podle Kellera a Hrušky jsou zde limitující činitelé jako:

- časová distance – s rozvojem techniky a vědy, kvantitativním růstem a kvalitativními změnami nemohou školy udržet krok. Dochází tedy k časové distanci,
- stálý informační tok – školu míjí a nalézá ji v průběhu různých intervalů,
- dispozice jedince (studenta, učitele) – jejich kapacitní možnosti, dle provedených průzkumů je prokázáno, že vysokoškolské studium zaostává,
- změny společenské, hospodářské, politické, sociální – tyto změny mění postavení jedince a staví ho do nových rolí (Tamtéž, s. 33).

Základní funkce vzdělávacího systému je vytvoření a šíření loajality mezi jednotlivci vůči společnosti. Vzdělávání je tedy proces, který zároveň reprodukuje nadindividuální společenské hodnoty a povznáší se jím každý ze stavu asociálního egoismu do vyšších stádií dobrovolného a vědomého ukáznění, bez čehož by život nebyl možný (Tamtéž, s. 34).

#### **4.1 VÝZNAM CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ PRO JEDNOTLIVCE**

V prvních dvou dekádách našeho života je náplní především vzdělávání. Po složení závěrečných zkoušek odmaturojeme nebo odpromujeme a mnoho z nás má pocit, že tím jeho vzdělávací fáze končí. To je ale bohužel zklamání, protože v současnosti jde o nerealizovatelnou představu.



Absolvováním formálního studia jedinec dosáhl jen určitého stupně ve vzdělání, ale ne svého vrcholu v rozvoji. Dosažené vzdělání se pojí s určitou sociální prestiží i postavením ve společnosti, ale bohužel není zárukou doživotního úspěchu v našem osobním, společenském i profesním životě.

Jestliže chceme být v životě úspěšní, je toho nejpravděpodobnější zárukou osvojení si pozitivního postoje k učení a dalšímu vzdělávání a tento fakt přijmout jako součást našeho běžného života. Člověk je tvorem zvědavým a rád si osvojuje nové dovednosti, schopnosti, znalosti a postoje. Právě v tom spočívá podstata celoživotního vzdělávání. Každý jedinec má možnost se vzdělávat dle svých možností, potřeb, zájmů a vybavenosti.

Jednou z charakteristik celoživotního vzdělávání je to, že doplnění, získávání, prohlubování, rozšiřování či obnovování dovedností, znalostí i profesní kvalifikace je možné pomocí formálních institucí jako jsou školy s akreditovanými programy nebo pomocí neformálního vzdělávání a informálního učení. To znamená, že kdekoli a kdykoli máme možnost učit se něco nového (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 47-49).

Celoživotní vzdělávání umožňuje každému jedinci seberealizaci, kultivuje a obohacuje náš život, rozvíjí naše klíčové kompetence, napomáhá adaptaci, rozšiřuje profesní kvalifikaci, podporuje aktivní účast na společenském životě, udržuje zdravou mysl i tělo a může být i jakýmsi elixírem pro vitalitu a spokojenost člověka. Proto je důležitý pozitivní přístup a postoj.

Současný jedinec prochází během života mnoha ztrátami a změnami svých dosavadních jistot. Proto je velice pravděpodobné, že s ohledem na vývoj pracovního trhu a stavu nezaměstnanosti, technologickému a technickému vývoji a osobních preferencí se každému z nás změní ekonomický stav. Z tohoto důvodu je důležité obnovovat si naše dosažené vědomosti, a tím předejít případné nezaměstnanosti, chudobě, exekucím.

Každému jedinci by měl být zajištěn spravedlivý přístup k možnosti vzdělávání a každý by měl mít možnost najít si ve vzdělávání svou vlastní cestu a způsob jak se během života bude dále vzdělávat (Tamtéž, s. 50-56).

## **4.2 VÝZNAM CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ PRO SPOLEČNOST**

Celoživotní vzdělávání není důležité jenom pro jednotlivce, ale i pro celou naši společnost. Jedinci, kteří nedežijí krok s rozvojem poznávání, nemohou správně reagovat na změny v ekonomickém a sociálním prostředí. Jsou vystaveni zvýšenému riziku nezaměstnanosti, sociální izolace nebo chudoby. Můžeme tedy říci, že vzdělávání představuje základní element života celé společnosti.

V současnosti náleží celoživotní vzdělávání k nejdůležitějším faktorům, které ve společnosti probíhají. Vzděláváme se a učíme proto, že k tomu máme motivaci z okolního světa. Podle Kopeckého a učiněných průzkumů je prokázáno, že vzdělávání například:

- vede ke snížení nezaměstnanosti a přispívá k lepšímu uplatnění na pracovním trhu,
- přispívá k orientování se v současném světě, k porozumění procesů, k utváření vlastního názoru a postojů díky získaným informacím, k volbě více možností,
- posiluje rozvíjení politických kultur a demokracie, napomáhá k tolerování, porozumění nebo kulturnímu rozvoji,
- směřuje k zvýšení kvality života i k větší spokojenosti, k zdravějšímu a plnějšímu zdravotnímu stylu, ke snížení nebezpečí nejrůznějších sociálních ohrožení nebo páchaní trestných činů,
- snižuje náklady státu na nejrůznější sociální výpomoc a další finanční výdaje nebo dávky,
- u mladší generace ovlivňuje způsob zařazení do občanského, osobního i pracovního života (2013, s. 136).

V odborné literatuře můžeme najít konceptuální návrh vzdělávající se společnosti. Je formulován šesti základními body:

- učit se být – jako jedinec, ne jen jako zaměstnanec,
- učit se pracovat – důraz je kladen na smysluplnou práci, nikoli jen na zaměstnání,
- učit se vědět – mít co možná největší přístup ke vzdělávání a ke spektru vědění,
- učit se žít dohromady s druhými – vzájemný respekt občanů, kteří mají zájem na vytvoření lepší společnosti a světa,
- učit se respektovat celek světa – chápat svět jinak než jen jako zdroj užitku,
- učit se spoluvytvářet společnost (Tamtéž, s. 136).

Celoživotní vzdělávání je pro naši společnost zásadní a je považováno za efektivní nástroj, který vede ke zlepšení společenských, hospodářských a environmentálních podmínek, přispívá také ke konkurenceschopnosti a podpoře rozvíjení a růstu dynamiky a společnosti. Z těchto důvodů by se vzdělání mělo stát součástí našich životů (Tamtéž, s. 136).

### **4.3 ROZVOJ OSOBNOSTI**

V průběhu výchovy se vytváří stránky naší osobnosti, které jsou důležité k životu v dospělosti. Patří sem například motivace a aktivita k různým činnostem, flexibilita, sebejistota, tvořivost, cílevědomost, citlivost, systematickosti, odpovědnost a další. Tato cesta vede od výchovy a vzdělávání až k vnitřní autoregulaci, kde je přirozenou součástí sebevzdělávání a sebevýchova.

Jak uvádí Folwarczná, proto bychom měli vědět:

- kam vlastně jdeme,
- jak se tam dostaneme,
- jak svou cestu můžeme optimalizovat (2010, s. 2).

Mělo by se tedy jednat o kvalitativně vyšší přístup ke vzdělávání, který tkví hlavně v nových principech práce s naší osobností a ve spojení s péčí o rozvoj osobnosti. Lidský kapitál a jeho osobnost souvisejí s rozvíjením jeho potenciálu, tedy s jeho vzdělaností, dovednostmi, postoji a znalostmi, kdy je nejdůležitější sebezpoznání, seberealizace a seberozvíjení.

Seberozvoj představuje přístup, který zdůrazní důležitost celoživotního vzdělávání. Pramení hlavně z poznání, že každý jedinec má potenciál pro učení i pro změnu svého konání a chování. Prvotní odpovědnost za celý proces učení přenáší na učícího se jedince. Ten má pak k dispozici velkou škálu metod a je schopen odkrývat své potřeby a utvářet plány činností k implementaci všech vyžadovaných změn (Tamtéž, s. 2).

K osobnímu rozvoji jsou podle Coveyho důležité tři dimenze, bez nichž není možné posunout se k vedení druhých a rozvíjet osobnost v rodině nebo na pracovišti:

- být proaktivní,
- začínat s myšlenkou na cíl a konec,
- nejdůležitější postavit na první místo (2016, s. 32).

Na tomto místě můžeme také uvést termín biodromální přístup ve vzdělávání (vývojový integrální přístup k člověku). Jde o koncepci, která vychází z biodromální psychologie a zkoumá životní cestu jedince v celé jeho šíři a bere ohled na všechny vnější i vnitřní faktory, které determinují vývoj jedince. Sleduje typy životních drah jedinců, všímá si podílu na utváření vlastního života a snahy o seberealizaci i sebeaktualizaci. Zajímá se o hodnotu prožitého života, jeho smysl, analyzuje vzdělávací příležitosti. Vzdělávání a učení se zde chápe jako proces pro utváření a rozvoj osobnosti během celého životního cyklu. V biodromálním kontextu má celoživotní vzdělávání kromě sociálního rozměru i význam pro synergický rozvoj společnosti a jedince. V práci to tedy znamená motivované a spokojené zaměstnance, kteří jsou ochotni k vysokým pracovním výkonům a schopni uspokojit profesní a osobní aspirace. Tento model je v posledních letech velice moderní v oblasti vzdělávání dospělých jedinců (Veteška, 2011, s. 129).

#### **4.4 VLIV CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ NA KVALITU ŽIVOTA**

V současné době dochází se zkoumáním vlivů, které ovlivňují kvalitu člověka. V průběhu let dochází ke změnám a člověk hledá hlubší, skutečný smysl svého života. Kvalita života

představuje subjektivní prožívání jedince, které ovlivňuje ekonomické a sociální postavení i zdravotní stav jedince.

Dotýká se pochopení lidské existence, samotného bytí a smyslu života. Zahrnuje v sobě hledání klíčových faktorů sebepochopení i bytí. Zkoumá psychologické, materiální, duchovní, sociální i další podmínky důležité pro šťastný a zdravý život jedince (Křivohlavý, 2011, s. 124).

Roku 1993 byla poprvé předložena definice kvality života Světovou zdravotnickou organizací. Ta ji chápe jako jedincovo vnímání pozic života, a to v kulturním kontextu i hodnotového systému a ve vztazích k jeho cílům, normám, zájmům a očekávání.

Kvalita života představuje víceúrovňový a mnohodimenzionální fenomén, který obsahuje množství komponentů, které se projevují i na biologické úrovni a jsou ovlivněny také výsledkem interakcí jedince s prostředím.

Na kvalitu života je pohlíženo z nejrůznějších úhlů a na základě toho jsou vybírány a voleny indikátory, které ji poté hodnotí. Je zkoumána a popisována v mnoha vědních oborech, můžeme zde jmenovat například sociologii, psychologii, kulturní antropologii, medicínu či ekologii.

Kvalita života také představuje široký koncept, který je multifaktoriálně ovlivněn fyzickým zdravím, osobním vyznáním, psychickým stavem, sociálními vztahy a vztahy ke klíčovému oblastem životního prostředí (Vaňurová, Muhlpačr, 2005, s. 11).

Vzdělávání a výchova, jimiž jedinec získává vědomosti a poznatky jsou významnými determinanty kvality života i životního stylu jedince. Pokud chceme kvalitu života definovat, je potřeba dle Křivohlavého na ni nahlížet z více úrovní, a to:

- makro-rovina – z pohledu velkých celků, například kontinent či konkrétní země,
- mezo-rovina – kvalita malé sociální skupiny, například podnik či škola,
- personální rovina – jde o subjektivní hodnocení zdravotního stavu, spokojenosti nebo naplnění očekávání a cílů,
- fyzická existence – jedná se o porovnatelné jednání a chování druhých (2011, s. 165).

Měřením získáme data, která dle jejich povahy dělíme na ordinální, nominální, intervalová a poměrová. Metod měření kvality života je mnoho, například Křivohlavý je rozděluje na objektivní a subjektivní metody.

Celoživotní vzdělávání je rozhodujícím faktorem, který ovlivňuje kvalitu života. Jde o rozumovou stránku, rozvíjení osobnosti, formování kultury jedince a charakteru. Kvalitní život ovlivňuje vzdělání, ekonomická a sociální situace nebo celoživotní zaměstnání (Tamtéž, s. 165).

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 5 PRŮZKUMNÁ ČÁST

Praktická část této práce navazuje na teoretickou část a bude analyzovat celoživotní vzdělávání dospělých a jeho vliv na kvalitu života. Teoretická část se zaměřovala na teoretická východiska a obecné definice. Praktická část ověřuje vztah celoživotního vzdělávání dospělých a kvality jejich života. Jejím snahou je prozkoumat tento vztah a také to, do jaké míry ovlivňuje studium kvalitu života dospělých. Cílem je definovat, jak dospělým celoživotní vzdělávání ovlivňuje kvalitu jejich každodenního života. Do tohoto průzkumu pomocí dotazníkového šetření byli zapojeni anonymní respondenti. Praktická část má také za úkol, potvrdit vzájemné prolínání získaných informací z teoretické části v praxi.

### 5.1 STANOVENÍ CÍLE A PROBLÉMŮ PRŮZKUMU

Cílem tohoto šetření bylo zjistit, jak vzdělávání dospělých ovlivňuje kvalitu života. Pro dosažení tohoto cíle byly stanoveny dílčí cíle, jejichž prostřednictvím kterých bylo zjišťováno:

- míra ovlivnění kvality života dospělých absolvovaným vzděláváním,
- zda mají dospělí jedinci dostatek času pro relaxaci,
- hlavní důvody, které dospělé jedince motivují ke vzdělávání,
- hlavní prvky, které si respondenti na vzdělávání považují,
- zda je vzdělávání pro dospělé jedince přínosem,

Byly také vytyčeny deskriptivní problémy:

- V jakých oblastech a do jaké míry ovlivňuje vzdělávání, na základě názorů dospělých, kvalitu jejich života?
- Jaké faktory ovlivňují kvalitu života dospělých během jejich studia?
- Má vzdělávání vliv na životní rozhodnutí?
- Jaký přínos má pro dospělé vzdělávání?
- Hlavní motivační důvody ke vzdělávání dospělých?

Dále byly stanoveny také relační problémy:

- Vyskytuje se nějaká souvislost mezi zhoršením zdravotního stavu a pohlavím důsledkem studia?
- Vyskytuje se souvislost mezi ovlivněním psychické pohody a pohlavím během studia?
- Závisí ovlivnění volného času při vzdělávání na věku dospělého jedince?
- Ovlivňuje studium výrazněji osobní život dospělým jedincům žijících v rodinách s dětmi nebo v rodinách bez dětí?

Orientace průzkumného šetření je určena průzkumným cílem. Celý postup našeho průzkumu je stanoven v hypotézách. Tyto hypotézy rozpracovávají průzkumné problémy a dávají směr průzkumu. Ten je soustředěn buď na potvrzení či vyvrácení předem stanovených hypotéz (Gavora, 2000, s. 50).

Pro průzkum byly zformulovány tyto hypotézy:

- H1: Zhoršení zdravotního stavu během studia je pozorovatelné více u žen než u mužů.
- H2: Během studia je více ohrožena psychická pohoda žen než mužů.
- H3: Respondenti do 40 let mají méně volného času v souvislosti se studiem než jedinci nad 40 let.
- H4: Jedinci žijící v rodinách s dětmi pociťují výraznější vliv na osobní život během studia než jedinci v rodinách bez dětí.

## 5.2 METODY PRŮZKUMU

Pro dosažení stanoveného cíle průzkumu, byla použita kvantitativně orientovaná metoda, tedy dotazník, ten umožňuje v průběhu krátkého času nastřádat velké množství požadovaných údajů. Provádělo se tedy dotazníkové šetření pomocí průzkumných otázek.

Dotazník představuje soustavu předem utvořených a formulovaných otázek. Ty jsou pečlivě seřazeny a dotazovaná osoba, tedy respondent na ně odpovídá písemně. Průzkumu předcházela předprůzkum sloužící k získání potřebných předběžných informací o této problematice. Výsledky předprůzkumu ale nebyly použity v našem průzkumném šetření. Tento krok vedl k ověření vnímání této problematiky a srozumitelnosti otázek. Předprůzkum byl uskutečněný na malém vzorku respondentů a následovalo sestavení samostatného dotazníku.

Dotazník je složen z několika částí. V úvodu je oslovení respondentů, pokyny k vyplnění a cíle. Další část obsahuje demografické otázky zjišťující pohlaví, rodinný stav či věk respondentů. Hlavní část obsahuje otázky zaměřené na názory a vliv vzdělávání na kvalitu života. V závěru je poděkování respondentům. Otázky dotazníku byly utvořeny tak, aby jim každý respondent rozuměl. Při konstrukci dotazníku bylo dodrženo několik pravidel, požadavků a zásad podle Chrástky:

- srozumitelnost, jednoznačné formulování a jasnost otázek,
- otázky zjišťují pouze nezbytné údaje,
- v úvodu je stručně vysvětlen smysl a provedené šetření,
- nepoužívat sugestivní otázky,
- uvést pokyny pro vyplnění,
- neuvádět matoucí kódy, znaky a symboly (2007, s. 169-171).

Pro průzkum bylo vyhotoveno celkem 150 dotazníků a navraceno bylo celkem 137 dotazníků. Potřebná data byla získávána od respondentů, kteří zodpovídali celkem 23 průzkumných otázek s různými možnostmi odpovědi. Získané výsledky byly poté zpracovány a použity také pro vyhotovení grafů a tabulek pro přehlednost práce.

### **5.3 VLASTNÍ DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ**

Časová organizace šetření podle fází:

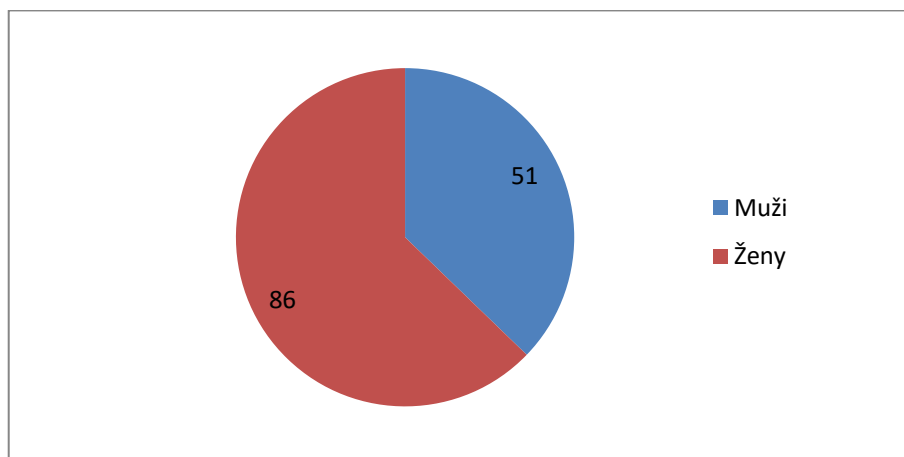
- Přípravná fáze 10/2019
- Realizační fáze 11/2019-12/2019
- Fáze zpracování a interpretace výsledků 01/2020-02/2020

Časový harmonogram průzkumu byl rozdělen to těchto tří na sebe navazujících fází. V přípravné fázi byl vypracován předprůzkum, sloužící k získání potřebných předběžných informací o této problematice. Tento krok vedl k ověření vnímání této problematiky a srozumitelnosti otázek. Předprůzkum byl uskutečněný na malém vzorku respondentů a následovalo sestavení samostatného dotazníku. Ve fázi realizační byl respondentům již rozdán a rozeslán dotazník. A v poslední fázi byl vlastní průzkum zpracován a interpretovány výsledky. Průzkumný soubor byl tvořen dospělými respondenty, kteří absolvovali či absolvují celoživotní vzdělávání. Distribuce všech dotazníků se uskutečnila na školách či institucích, které zajišťují celoživotní vzdělávání, a zde probíhal také sběr dotazníků. Úvod dotazníku patřil otázkám zjišťujícím demografické údaje o respondentech, jako je pohlaví, rodinný stav a věk. Další průzkumné otázky se zaměřovaly na vzdělávání dospělých a jak ovlivňuje kvalitu jejich života.

## 1. Jaké je Vaše pohlaví?

Jak je z grafu a tabulky patrné, mezi respondenty převažovalo ženské pohlaví. Dotazníkového šetření se celkem zúčastnilo 86 žen a 51 mužů.

Graf 1: Pohlaví respondentů



Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)



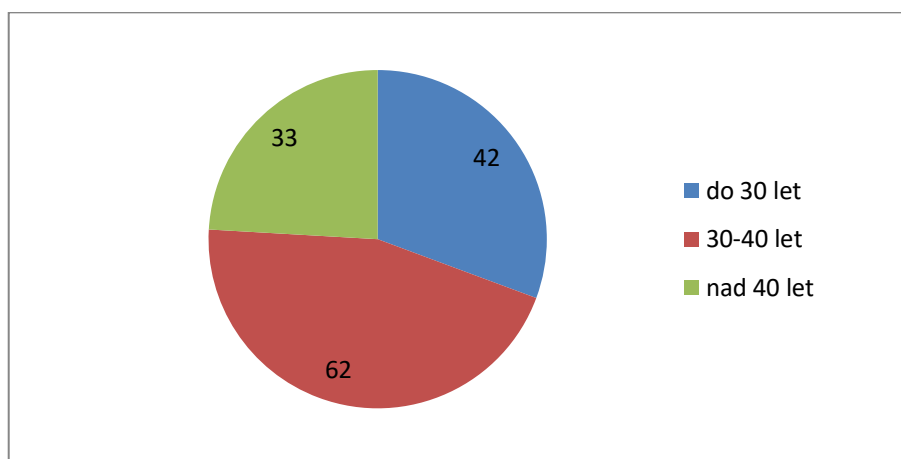
## 2. Jaký je Váš věk?

Z následujícího grafu a tabulky můžeme vyčíst, že nejpočetnější skupinu tvořili respondenti ve věku 30-40 let. Druhou nejpočetnější skupinou byla věková kategorie do 30 let a nejméně početnou byla kategorie nad 40 let.

Ze všech 86 dotázaných žen bylo nejvíce ve věkové kategorii 30-40 let, konkrétně 35 žen. V kategorii do 30 let zde bylo zastoupeno celkem 29 žen a ve věkové kategorii nad 40 let zde bylo zastoupeno celkem 22 žen.

Z celkového počtu dotazovaných 51 mužů bylo 13 respondentů ve věkové kategorii do 30 let. Dále pak 27 mužů bylo ve věkové kategorii 30-40 let a zbývajících 11 mužů bylo ve věkové kategorii nad 40 let.

Graf 2: Věk respondentů



Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Tabulka 1: Věk respondentů

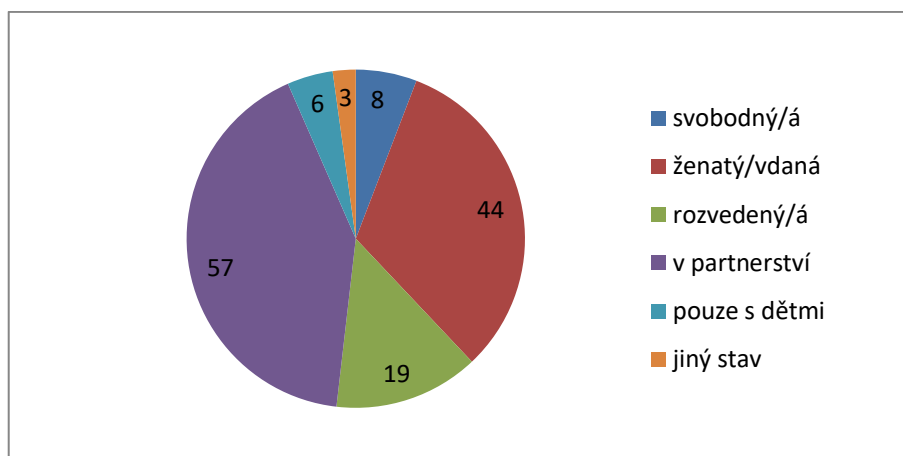
Kategorie	Muži	Ženy
Do 30 let	13	29
30-40 let	27	35
Nad 40 let	11	22
Celkem	51	86

Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

### 3. Jaký je Váš rodinný stav?

V následujícím grafu je znázorněn rodinný stav dotazovaných respondentů, kde převládali respondenti žijící *v partnerském vztahu*. Tuto skupinu tvořilo celkem 57 respondentů. *V manželském svazku* žilo celkem 44 respondentů. *Rozvedených* zde bylo 19 respondentů, 8 respondentů bylo *svobodných*, 6 respondentů *žilo jen s dětmi* a 3 respondenti uvedli *jiný stav*.

Graf 3: Rodinný stav respondentů



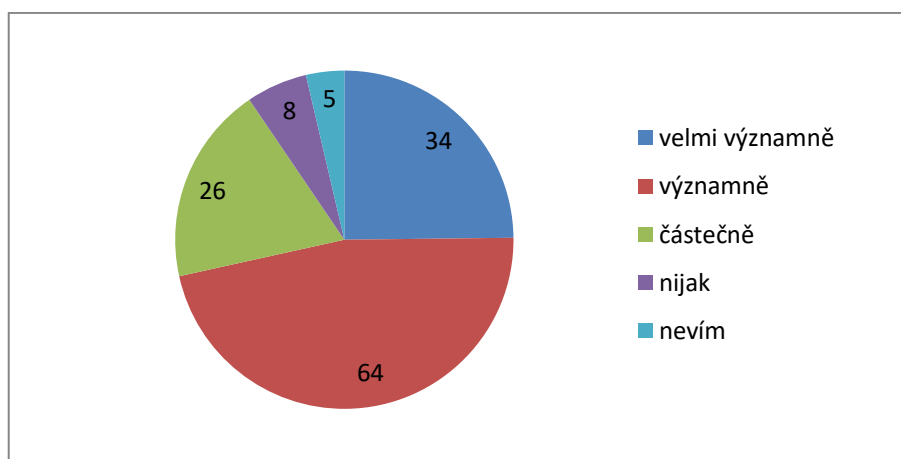
Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

#### 4. Jak je Vaše zdraví ovlivněno studiem?

U této otázky odpovědělo 34 dotazovaných respondentů, že je zdraví ovlivňováno studiem *velmi významně*, 64 respondentů zvolilo možnost *významně*, 26 respondentů odpovědělo *částečně*, 8 respondentů odpovědělo *nijak* a 5 respondentů *nevědělo*.

U odpovědi *velmi významně* bylo z 34 respondentů 10 mužů a 24 žen. U odpovědi *významně* bylo z 64 respondentů 25 respondentů mužů a 39 žen. U odpovědi *částečně* bylo z 26 respondentů 10 mužů a 16 žen. U odpovědi *nijak* byli z 8 respondentů 3 muži a 5 žen. U odpovědi *nevím* byli z 5 respondentů 3 muži a 2 ženy.

Graf 4: Míra vlivu studia na zdravotní stav



Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Tabulka 2: Míra vlivu studia na zdravotní stav

Kategorie	Muži	Ženy
Velmi významně	10	24
Významně	25	39
Částečně	10	16
Nijak	3	5
Nevím	3	2
celkem	51	86

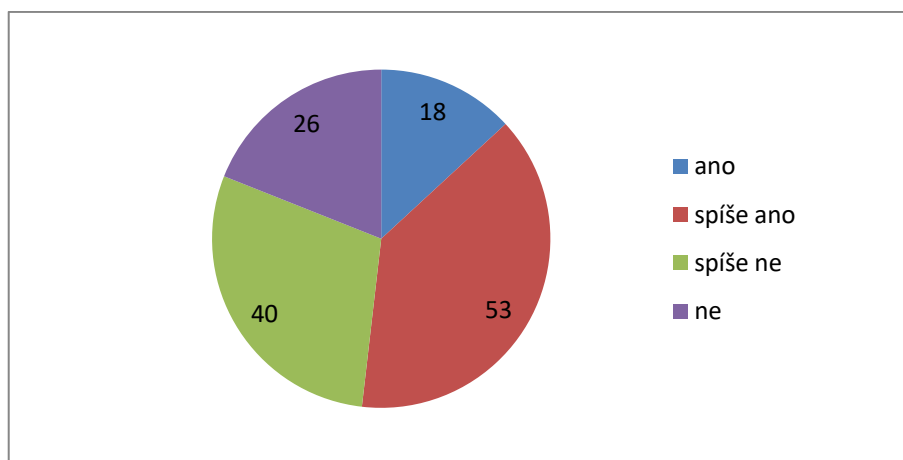
Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

## 5. Cítíte zhoršení Vašeho zdravotního stavu v průběhu Vašeho studia?

U této otázky odpovědělo kladně 18 respondentů, 53 respondentů se přiklonilo také ke kladné odpovědi. K záporné odpovědi se zde přiklonilo 40 respondentů a 26 respondentů odpovědělo záporně.

U odpovědi *ano* bylo z 18 respondentů 10 mužů a 8 žen. U odpovědi *spíše ano* bylo z 53 respondentů celkem 21 mužů a 32 žen. U odpovědi *spíše ne* bylo ze 40 respondentů 15 mužů a 25 žen. U odpovědi *ne* bylo z 26 respondentů celkem 5 mužů a 21 žen.

Graf 5: Pocit zhoršení zdravotního stavu během studia



Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Tabulka 3: Pocit zhoršení zdravotního stavu během studia

Kategorie	Muži	Ženy
Ano	10	8
Spíše ano	21	32
Spíše ne	15	25
Ne	5	21
celkem	51	86

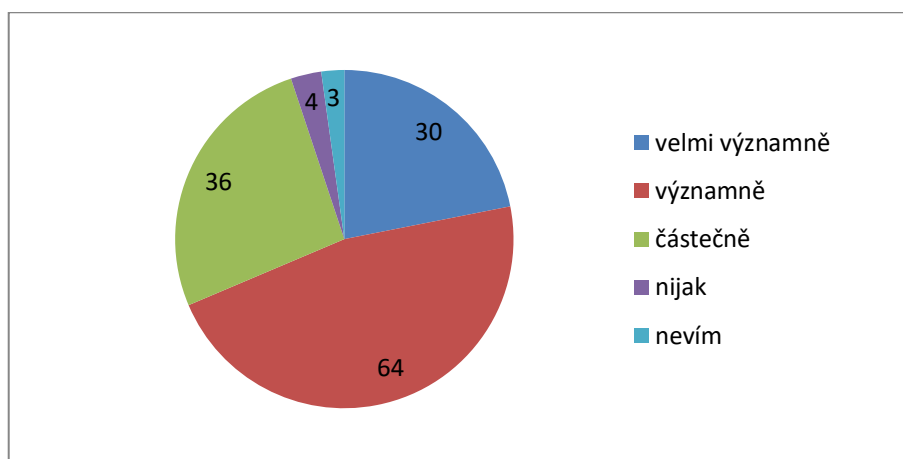
Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

## 6. Jak je podle Vás ovlivněna psychická pohoda studiem?

U této otázky odpovědělo 30 respondentů *velmi významně*, 64 respondentů *významně*, 36 respondentů *částečně*, 4 respondenti *nijak* a 3 respondenti *nevím*.

Z tohoto počtu bylo u odpovědi *velmi významně* 10 mužů a 20 žen, u odpovědi *významně* 22 mužů a 42 žen, u odpovědi *částečně* bylo 15 mužů a 21 žen, u odpovědi *nijak* byli 3 muži a 1 žena a u odpovědi *nevím* byl 1 muž a dvě ženy.

Graf 6: Míra ovlivnění psychického stavu



Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Tabulka 4: Míra ovlivnění psychického stavu

Kategorie	Muži	Ženy
Velmi významně	10	20
Významně	22	42
Částečně	15	21
Nijak	3	1
Nevím	1	2
celkem	51	86

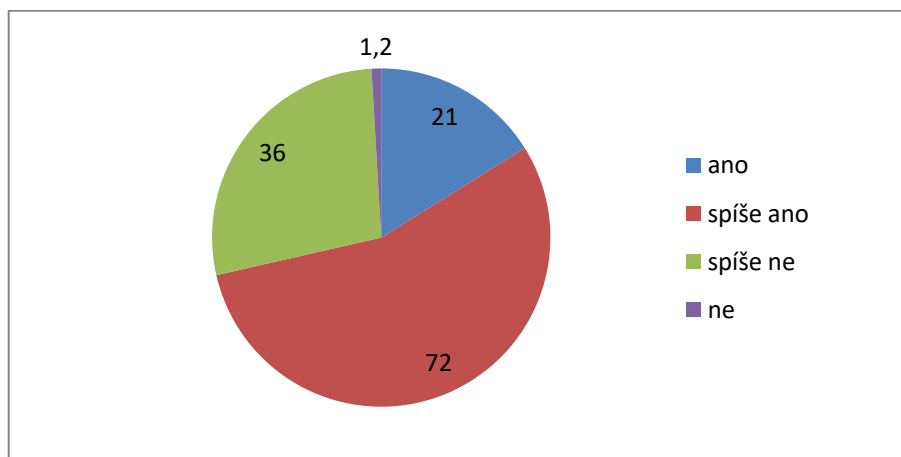
Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

## 7. Může studium ovlivňovat Váš psychický stav?

U této otázky odpovědělo 21 respondentů *ano*, 72 respondentů *spíše ano*, 36 respondentů *spíše ne* a 8 respondentů *ne*.

Z tohoto počtu bylo u odpovědi *ano* 7 mužů a 14 žen, u odpovědi *spíše ano* 29 mužů a 43 žen, u odpovědi *spíše ne* bylo 11 mužů a 25 žen, u odpovědi *ne* byli 4 muži a 4 ženy.

Graf 7: Míra ovlivnění psychického stavu



Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Tabulka 5: Míra ovlivnění psychického stavu

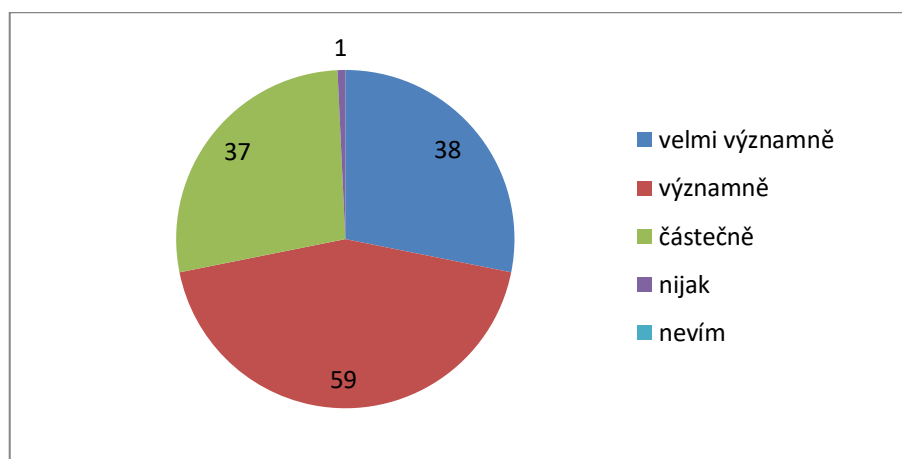
Kategorie	Muži	Ženy
Ano	7	14
Spíše ano	29	43
Spíše ne	11	25
Ne	4	4
celkem	51	86

Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

## 8. Myslíte si, že studium může ovlivňovat partnerský vztah?

U této otázky, která se zabývala ovlivněním partnerského vztahu studiem, odpovědělo celkem 38 dotazovaných respondentů *velmi významně*. Z tohoto počtu bylo 12 mužů a 26 žen. Odpověď *významně* zvolilo celkem 59 respondentů. Z toho bylo 21 mužů a 38 žen. Odpověď *částečně* zvolilo 37 respondentů, z čehož bylo 15 mužů a 22 žen. Odpověď *nijak* zvolil 1 mužský respondent. A odpověď *nevím* zvolili 2 mužští respondenti.

Graf 8: Názor na ovlivnění partnerských vztahů



Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Tabulka 6: Názor na ovlivnění partnerských vztahů

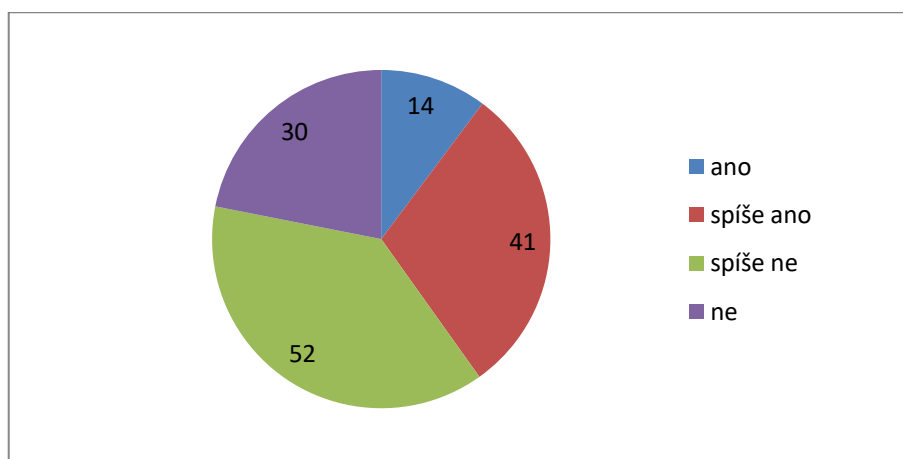
Kategorie	Muži	Ženy
Velmi významně	12	26
Významně	21	38
Částečně	15	22
Nijak	1	0
Nevím	2	0
celkem	51	86

Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

## 9. Ovlivnilo studium Váš partnerský vztah?

U této otázky měli respondenti odpovídat na to, zda studium ovlivnilo jejich partnerský vztah. Z celkového počtu dotazovaných odpověď *ano* zvolilo 14 respondentů, z čehož bylo 5 mužů a 9 žen. Odpověď *spíše ano* zvolilo 41 respondentů, z toho 18 mužů a 23 žen. Odpověď *spíše ne* zvolilo 52 dotazovaných, konkrétně 20 mužů a 32 žen. A odpověď *ne* zvolilo celkem 30 respondentů. Celkem 8 mužů a 22 žen.

Graf 9: Ovlivňuje studium Váš partnerský vztah



Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Tabulka 7: Ovlivňuje studium Váš partnerský vztah

Kategorie	Muži	Ženy
Ano	5	9
Spíše ano	18	23
Spíše ne	20	32
Ne	8	22
celkem	51	86

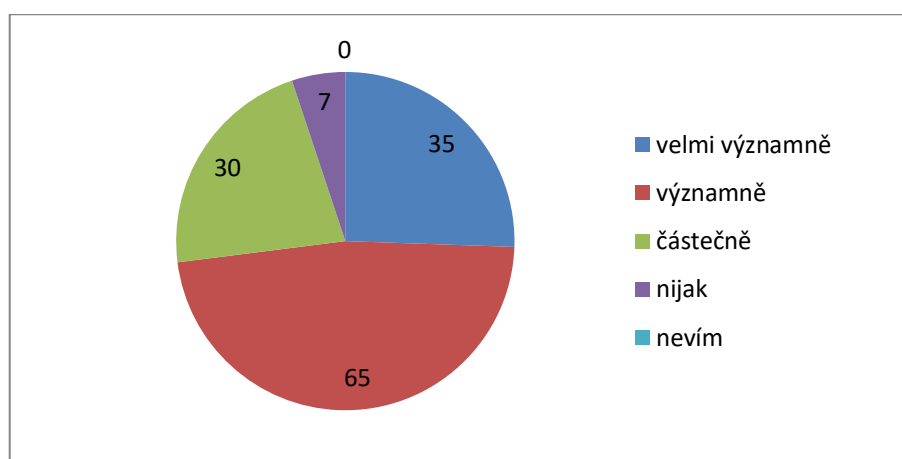
Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)



## 10. Myslíte si, že studium může ovlivnit ostatní vztahy?

U této otázky týkající se ostatních vztahů a studia zvolilo odpověď *velmi významně* celkem 35 respondentů, 13 mužů a 22 žen. Odpověď *významně* zvolilo 65 respondentů, 22 mužů a 43 žen. Odpověď *částečně* zvolilo 30 respondentů, konkrétně 13 mužů a 17 žen. Odpověď *nijak* zvolilo celkem 7 respondentů, z toho 3 muži a 4 ženy. Odpověď *nevím* nezvolil žádný respondent.

Graf 10: Míra ovlivnění ostatních vztahů studiem



Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Tabulka 8: Míra ovlivnění ostatních vztahů studiem

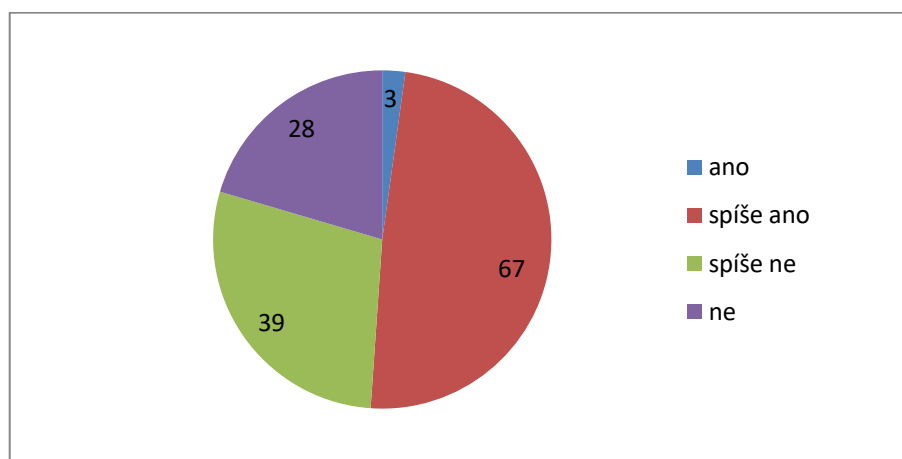
Kategorie	Muži	Ženy
Velmi významně	13	22
Významně	22	43
Částečně	13	17
Nijak	3	4
Nevím	0	0
celkem	51	86

Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

## 11. Ovlivnilo studium Vaše ostatní vztahy?

U této otázky zvolili odpověď *ano* celkem tři respondenti, z toho byli dva muži a jedna žena. Odpověď *spíše ano* zvolilo 67 respondentů, konkrétně 24 mužů a 43 žen. Odpověď *spíše ne* zvolilo 39 respondentů, z toho bylo 14 mužů a 25 žen. A odpověď *ne* zvolilo 28 respondentů, tedy 11 mužů a 17 žen.

Graf 11: Studium a ostatní vztahy



Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Tabulka 9: Studium a ostatní vztahy

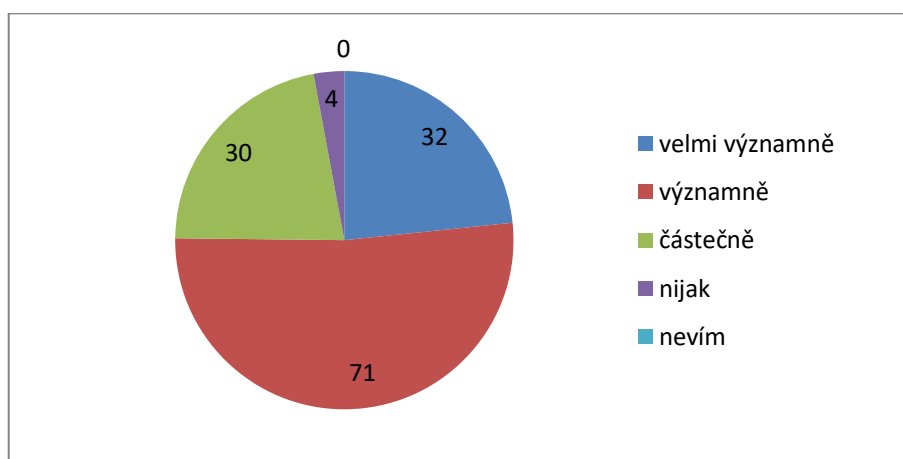
Kategorie	Muži	Ženy
Ano	2	1
Spíše ano	24	43
Spíše ne	14	25
Ne	11	17
celkem	51	86

Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

## 12. Myslíte si, že studium ovlivňuje získanými poznatky profesní život?

Tato otázka se věnovala profesnímu životu a jeho ovlivnění studiem. Zde vypovědělo 32 respondentů, že studium ovlivňuje *velmi významně* jejich profesní život. Z tohoto počtu bylo 11 mužů a 21 žen. Odpověď *významně* zvolilo 71 respondentů, konkrétně 25 mužů a 46 žen. Odpověď *částečně* si vybralo 30 respondentů, tedy 14 mužů a 16 žen. Odpověď *nevím* si vybrali 4 respondenti, 1 muž a 3 ženy. Odpověď *nejak* nevolil žádný respondent.

Graf 12: Studium a profesní život



Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Tabulka 10: Studium a profesní život

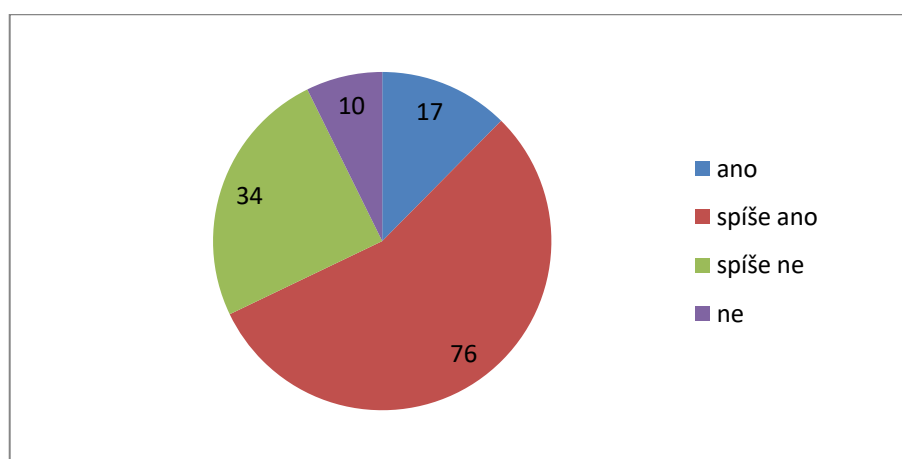
Kategorie	Muži	Ženy
Velmi významně	11	21
Významně	25	46
Částečně	14	16
Nijak	1	3
Nevím	0	0
celkem	51	86

Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

### 13. Ovlivnilo studium a získané poznatky Váš profesní život?

U této otázky, zda studium ovlivnilo jejich vlastní profesní život, vypovědělo *ano* 17 respondentů. Z tohoto počtu byli 4 muži a 13 žen. Odpověď *spíše ano* zvolilo 76 respondentů, konkrétně 23 mužů a 53 žen. Odpověď *spíše ne* si vybralo celkem 34 respondentů, z tohoto počtu bylo 20 mužů a 14 žen. Zápornou odpověď *ne* zvolilo 10 respondentů, tedy 4 muži a 6 žen.

Graf 13: Vliv studia na Váš profesní život



Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Tabulka 11: Vliv studia na Váš profesní život

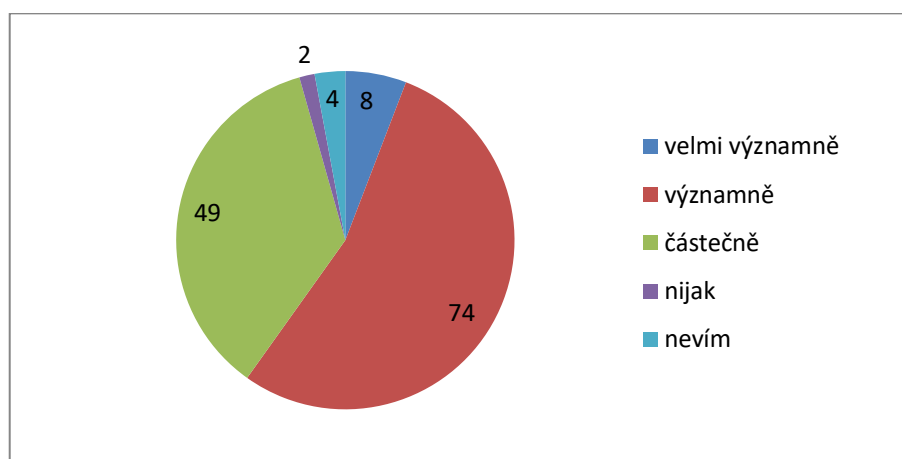
Kategorie	Muži	Ženy
Ano	4	13
Spíše ano	23	53
Spíše ne	20	14
Ne	4	6
celkem	51	86

Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

#### 14. Myslíte si, že studium ovlivňuje hodnotový žebříček a životní filozofii?

U této otázky, která se věnovala hodnotovému žebříčku, a životní filozofii si odpověď *velmi významně* zvolilo 8 respondentů. Z tohoto celku byli 3 muži a 5 žen. Odpověď *významně* si vybralo 74 respondentů. Zde bylo 31 mužů a 43 žen. Odpověď *částečně* si vybralo 49 respondentů, konkrétně 16 mužů a 33 žen. Odpověď *nijak* si zvolily 2 ženské respondentky a 4 respondenti si vybrali odpověď *nevím*, konkrétně 1 muž a 3 ženy.

Graf 14: Studiu a hodnotový žebříček a životní filozofie



Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Tabulka 12: Studium a hodnotový žebříček a životní filozofie

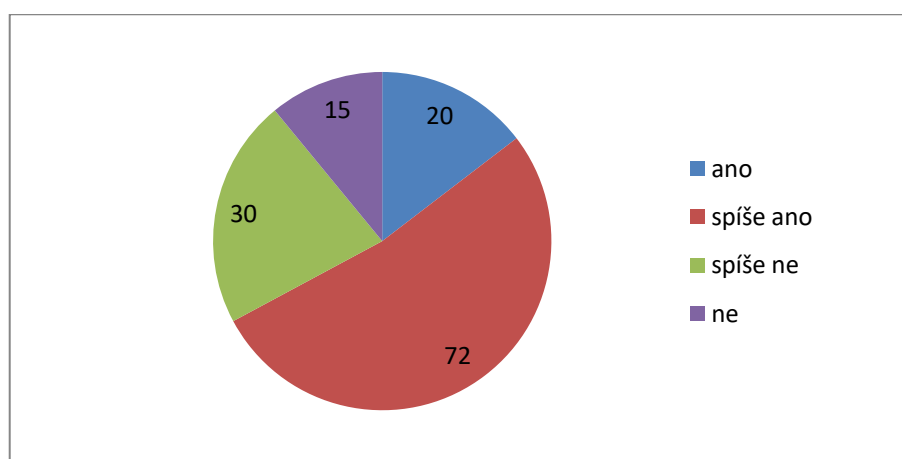
Kategorie	Muži	Ženy
<b>Velmi významně</b>	3	5
<b>Významně</b>	31	43
<b>Částečně</b>	16	33
<b>Nijak</b>	0	2
<b>Nevím</b>	1	3
<b>celkem</b>	51	86

Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

### 15. Ovlivnilo studium Váš hodnotový žebříček a životní filozofii.

U této otázky, zda studium ovlivnilo hodnotový žebříček a životní filozofii respondentů vypovědělo celkem 20 respondentů kladnou odpovědí *ano*. Z tohoto počtu byli 3 muži a 17 žen. Odpověď *spíše ano* si vybralo celkem 72 respondentů, 25 mužů a 47 žen. Odpověď *spíše ne* si vybralo 30 respondentů, 18 mužů a 12 žen. A zápornou odpověď *ne* zvolilo 15 respondentů, konkrétně 5 mužů a 10 žen.

Graf 15: Vliv studia na Váš hodnotový žebříček a životní filozofii



Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Tabulka 13: Vliv studia na Váš hodnotový žebříček a životní filozofii

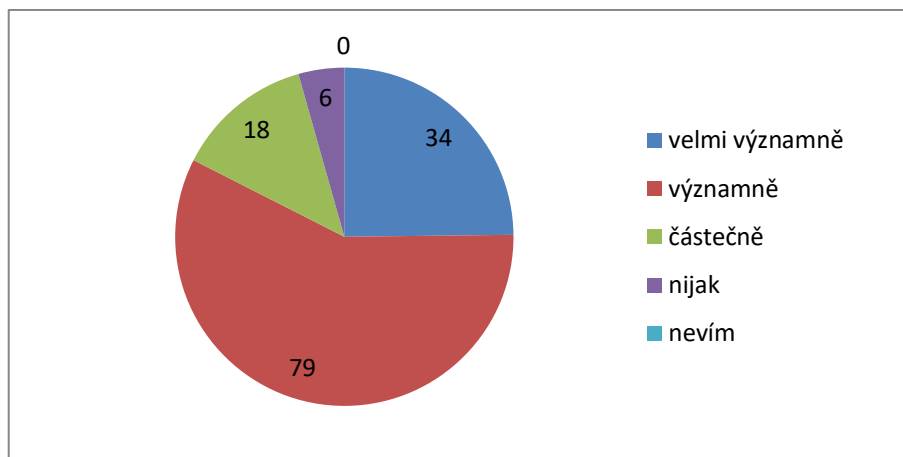
Kategorie	Muži	Ženy
Ano	3	17
Spíše ano	25	47
Spíše ne	18	12
Ne	5	10
celkem	51	86

Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

## 16. Je studiem ovlivněno trávení Vašeho volného času?

Tato otázka je zaměřena na studium a volný čas. Na to, jak studium ovlivňuje trávení volného času. Zde si vybralo odpověď *velmi významně* celkem 34 respondentů, 20 mužů a 14 žen. Odpověď *významně* zvolilo 79 respondentů, 26 mužů a 53 žen. Odpověď *částečně* si vybralo 18 respondentů, 3 muži a 15 žen. Odpověď *nijak* si vybralo 6 respondentů, 2 muži a 4 ženy. Odpověď *nevím* si nevolil nikdo.

Graf 16: Volný čas a studium



Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Tabulka 14: Volný čas a studium

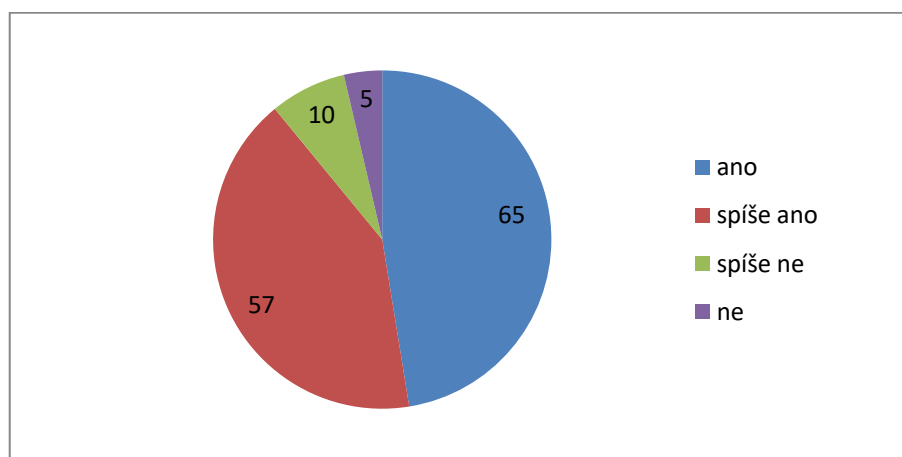
Kategorie	Muži	Ženy
Velmi významně	20	14
Významně	26	53
Částečně	3	15
Nijak	2	4
Nevím	0	0
celkem	51	86

Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

## 17. Ovlivnilo studium Váš volný čas?

V této otázce si kladnou odpověď *ano* vybralo celkem 65 respondentů, 35 mužů a 30 žen. Dále odpověď *spíše ano* zvolilo 57 respondentů, 16 mužů a 41 žen. Odpověď *spíše ne* zvolilo 10 respondentů a všechno byly ženy. Odpověď *ne* zvolilo 5 respondentů a opět všechno ženy. Můžeme tedy říci, že další studium ovlivnilo volný čas většiny dotazovaných respondentů.

Graf 17: Vliv studia na Váš volný čas



Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Tabulka 15: Vliv studia na Váš volný čas

Kategorie	Muži	Ženy
Ano	35	30
Spíše ano	16	41
Spíše ne	0	10
Ne	0	5
celkem	51	86

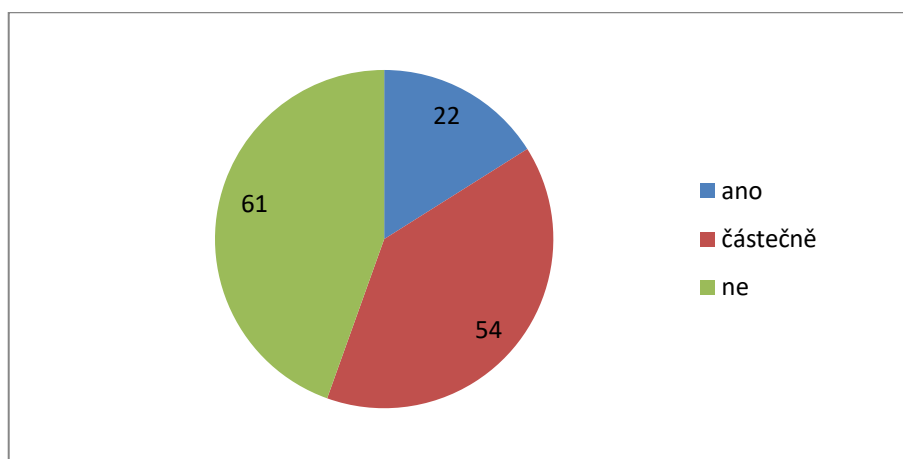
Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)



## 18. Ovlivnilo studium Vaše životní rozhodnutí?

Zde si odpověď *ano* vybralo 22 respondentů. Odpověď *částečně* si zvolilo 54 respondentů a odpověď *ne* si vybralo 61 respondentů. Nejčastěji se objevovali rozhodnutí jako je změna profese, změna nebo úprava pracovní doby, změna ve výchově dětí, změny chování a rozhodování, uvědomění si důležitých životních hodnot, změna životního stylu a věnování se novým zájmům.

Graf 18: Vliv studia na Vaše životní rozhodnutí



Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

### **19. Co Vám studium přináší?**

Zde měli respondenti odpovídat, co jim přináší další studium a nejčastěji uváděli získání nových přátelství a navázání nových kontaktů, prohloubení vědomostí a myšlení, lehčí orientaci v současné společnosti.

### **20. Co Vás ke studiu motivovalo?**

Jako hlavní důvody motivace bylo uváděno lepší pracovní zařazení a finanční ohodnocení. Mnoho dotázaných respondentů doufá v lepší pracovní pozici a finanční příjem. Dále pak lepší osobní naplnění, vyšší společenskou prestiž, zvědavost, posílení sebedůvěry, ale také nutnost ze strany zaměstnavatele.

### **21. Co jste kvůli studiu museli omezit?**

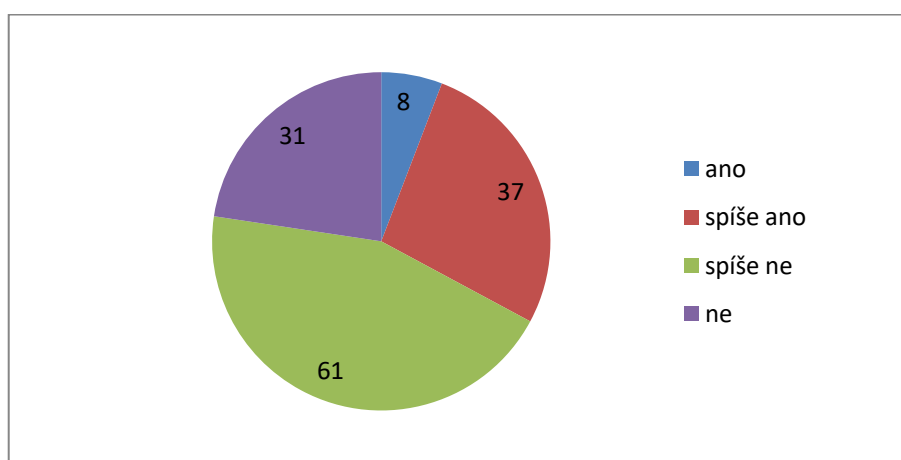
U této otázky, kde měli respondenti uvést, zda kvůli studiu museli něco omezit, se v odpovědích nejčastěji objevovaly odpovědi typu omezení sledování televize, čtení knih, omezení budování vlastního domu, omezení zahradničení, omezení posezení s přáteli, omezení volného času s rodinou. Většinou se jednalo o aktivity, které vykonávali ve volném čase.

## 22. Máte čas relaxovat?

U této otázky týkající se relaxování odpovědělo *ano* celkem 8 respondentů, 3 muži a 5 žen. Odpověď *spíše ano* si zvolilo celkem 37 respondentů, 13 mužů a 24 žen. Odpověď *spíše ne* si zvolilo 61 respondentů, 22 mužů a 39 žen. A zápornou odpověď *ne* si vybralo 31 respondentů, 13 mužů a 18 žen.

Zde také mohli uvádět způsoby trávení volného času a relaxování. Respondenti nejčastěji uváděli čtení knih, setkávání se s přáteli, sportování, sledování televize, turistiku, výlety, práci na zahradě, kulturu nebo spánek. Objevila se zde ale také například meditace, rybaření, péče o tělo nebo chalupaření.

Graf 19: Čas na relaxování



Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Tabulka 16: Čas na relaxování

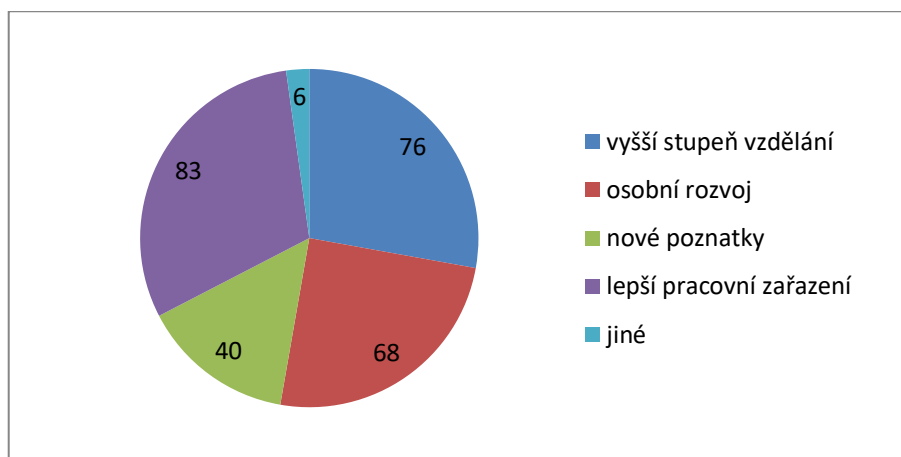
Kategorie	Muži	Ženy
Ano	3	5
Spíše ano	13	24
Spíše ne	22	39
Ne	13	18
celkem	51	86

Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

### 23. Čeho si na vzdělávání nejvíce ceníte?

Zde dotazovaní respondenti mohli označit více odpovědí. Odpověď, že si cení *vyššího stupně dosaženého vzdělání*, označilo celkem 76 respondentů. Volbu *osobního rozvoje* zvolilo celkem 68 dotazovaných. Možnost získání *nových poznatků* zvolilo celkem 40 respondentů. *Lepší pracovní zařazení* si vybralo 83 respondentů a 6 respondentů mělo *jiné* důvody.

Graf 20: Co na vzdělávání oceňujete



Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Tabulka 17: Co na vzdělávání oceňujete

Kategorie	
Vyšší stupeň vzdělání	76
Lepší osobní rozvoj	68
Nové poznatky	40
Lepší pracovní zařazení	83
jiné	6

Zdroj: autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

## 5.4 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

Po zpracování všech poznatků a informací z dotazníkového šetření, může dojít ke zhodnocení naplnění cíle práce a vyvrácení, nebo potvrzení hypotéz. Cílem průzkumného šetření bylo zjistit, jak vzdělávání dospělých ovlivňuje kvalitu jejich života.

Pro průzkum byly zformulovány tyto hypotézy:

- H1: Zhoršení zdravotního stavu během studia je pozorovatelné více u žen než u mužů.
- H2: Během studia je více ohrožena psychická pohoda žen než mužů.
- H3: Respondenti do 40 let mají méně volného času v souvislosti se studiem než jedinci nad 40 let.
- H4: Jedinci žijící v rodinách s dětmi pociťují výraznější vliv na osobní život během studia než jedinci v rodinách bez dětí.

Cílem celého dotazníkového šetření bylo zjistit, jak vzdělávání dospělých ovlivňuje kvalitu jejich života během studia. Dalším záměrem tohoto šetření bylo zjistit, jaká byla jejich motivace pro další vzdělávání, co je pro ně při studiu přínosem a co na vzdělávání nejvíce oceňují. Zda během studia pociťují změnu zdravotního stavu nebo psychické pohody. Šetření také mělo odhalit ovlivnění rodinného života, partnerských a ostatních vztahů dospělých jedinců při vzdělávání. Zda tito jedinci mají dostatek volného času a co museli kvůli studiu omezit.

Anonymního dotazníkového šetření se zúčastnili dospělí jedinci a převládaly mezi nimi ženy. Nejvíce početnou věkovou skupinu zde představovali dospělí jedinci ve věkové kategorii 30 až 40 let. U rodinného stavu převažovali jedinci, kteří žijí v manželském či partnerském vztahu.

Průzkumné otázky byly zaměřeny na ovlivnění zdraví během studia, oblast psychické pohody, partnerských vztahů a ostatních vztahů, oblast profesního života či volného času. Dotazovaní respondenti, kteří se tohoto šetření zúčastnili, se většinou přikláněli k názoru, že vzdělávání ovlivňuje kvalitu různých oblastí jejich života. Získané výsledky přinesly rozdílné poznatky a někde se respondenti na ovlivnění života vzděláváním shodovali.

Pokud se zaměříme na oblast zdraví, tak většina respondentů měla názor, že vzdělávání ovlivňuje zdraví dospělých jedinců. Oproti tomu odpovědi na pociťování osobního zdraví v procesu vzdělávání byly skoro vyrovnané. Dohromady 71 respondentů uvedlo, že mají pocit negativního vlivu na jejich zdraví a 66 dotázaných tento pocit ovlivnění nemělo. Obdobně tomu tak bylo u ovlivnění psychické pohody během studia.

U průzkumné otázky, která se týkala vlivu vzdělávání na partnerské vztahy, většina dotazovaných respondentů odpověděla kladně. To znamená, že vzdělávání má vliv na tuto oblast kvality života. Příjemný vliv ale zaznamenala jen menšina dotazovaných.

Většina dotazovaných také vypověděla, že vzdělávání má vliv na oblast ostatních vztahů, jako je rodina či přátelé. Přímo souvislost pociťovala přibližně obdobná skupina dotazovaných.

Oblast vybraných lidských hodnot jako je například víra či názory na život a oblast profesního života téměř všichni dotazovaní považovali za významně ovlivňující. Většina jedinců potvrdila přímé ovlivnění vzdělávání na jejich profesní život i na oblast určitých lidských hodnot.

Tímto dotazníkovým šetřením bylo zjištěno, že podstatná část dotazovaných respondentů se přiklání k názoru, že vzdělávání má do určité míry vliv na trávení volného času dospělých jedinců. Celkem 122 oslovených ze všech 137 dotázaných respondentů zaznamenalo určité ovlivnění jejich volného času vzděláváním. Většina uvedla, že vzdělávání jim pokryje většinu jejich volného času, a proto jim už nezbyvá moc času na relaxování. Dospělí jedinci během studia také omezili kulturní i sportovní aktivity a jiní zase omezili čtení knih či sledování televize.

Z provedeného šetření vyplynulo, že vzdělávání je bráno jako určitá perspektiva pro zlepšení pracovního zařazení, jako předpoklad pro dosažení dalšího stupně ve vzdělávání či touha po osobním rozvoji. Dále bylo také zjištěno, že vzdělávání umožňuje dospělým jedincům získat nová přátelství a ostatních vztahů. Dotazníkové šetření také prokázalo, že hlavní motivací pro další studium byla perspektiva pro lepší profesní uplatnění, ale i lepší pocit osobního naplnění, seberealizace.

Jak již bylo zmíněno v této práci, byl stanoven cíl a hypotézy. S přihlédnutím k výše uvedeným výsledkům dotazníkového šetření bylo zaznamenáno, že zhoršení zdravotního stavu dospělých jedinců vlivem vzdělávání, je více pozorovatelné u žen než mužů, ale jen nepatrně. Ženy jsou také více náchylnější než muži na psychickou pohodu během studia. Tyto hypotézy podmíněné pohlavím jedinců byly tedy prokázány. U hypotézy týkající se věku jedince a ovlivnění jeho volného času bylo prokázáno, že vliv na trávení volného času dospělých během studia má souvislost s věkem. Jedinci do věku 40 let mají méně volného času v souvislosti se studiem než jedinci nad 40let. Poslední hypotéza byla také přijata a prokázána, výraznější vliv na osobní život během studia pociťují jedinci v rodinách s dětmi než bez dětí.

S přihlédnutím na všechny výše uvedené výsledky, vyhodnocení hypotéz, můžeme konstatovat, že vzdělávání dospělých jedinců má do určité míry vliv na jejich životy, například již během studia. Dotazovaní respondenti většinou prokázali ovlivnění kvality života při vzdělávání.

Pro posouzení tohoto dotazníkového šetření bylo zapotřebí přihlédnout také ke skutečnosti, že celý průzkum byl prováděn jen pro účely této práce. Dotazníky byly anonymním respondentům předloženy jen jednou, a proto jejich odpovědi mohly být ovlivněny jejich momentálním rozpoložením a situací, jako je například emoční rozpoložení nebo nemoc.

Na druhou stranu by tato omezení mohla vybízet k možnosti dalšího rozšíření, kdy se nabízí možnost průzkum provést opakovaně u stejné skupiny respondentů, například ve stejných vzdělávacích institucích nebo po ukončení studia. Možností je nespočet. Zkoumaný pojem, tedy kvalita života je velice multidimenzionální a komplexní.

Provedeným dotazníkovým šetřením bylo zjištěno, že vzdělávání v dospělosti ovlivňuje kvalitu našeho života. Vzdělávání dospělých jedinců je často vnímáno jako náročné životní období a situace, která změní stávající život studujících. Prokázalo se, že vlivem vzdělávání pocítují jedinci nedostatek času na svou rodinu, na sebe samého nebo na svůj volný čas a aktivity.

Dále z šetření vyplynulo, že přínosem vzdělávání je také získání nového okruhu přátel, nových poznatků a informací, rozšíření odborných i všeobecných znalostí. Dotazovaní respondenti spatřují přínos i ve studiu, v osobním životě může docházet k osobnímu rozvoji, zvýšení sebevědomí, k vnitřnímu uspokojení. Přínosem je v neposlední řadě také pozitivní vliv na pracovní život, protože zvýšením odborných znalostí se jedincům více otevírá pracovní trh a příležitosti. Dospělí často očekávají a doufají, že vyšším vzděláním dosáhnou prospěchu a pozitivních změn.

Snahou dotazníkového šetření bylo také zjistit motivaci dospělých jedinců pro studium a další vzdělávání. K nejčastějším odpovědím patřila perspektiva lepšího pracovního uplatnění a lepší pocit osobního naplnění, seberealizace.

## ZÁVĚR

Tato diplomová práce nesoucí název „Celoživotní učení a edukace jako nástroj zvyšování kvality života“ se věnovala problematice vzdělávání dospělých jedinců a vlivu na kvalitu jejich života.

V teoretické části byly analyzovány pojmy a celá problematika související s tímto tématem. Praktická část měla za cíl zjistit vliv vzdělávání dospělých na jejich kvalitu života. Celá tato práce se skládala z několika kapitol a podkapitol.

Teoretická část se skládala ze čtyř kapitol. V první kapitole byla popsána a vysvětlena základní terminologie věnující se celoživotnímu vzdělávání a jeho formám. Ve druhé kapitole byly uvedeny etapy celoživotního vzdělávání, tedy počáteční vzdělávání, vzdělávání dospělých a vzdělávání seniorů. Třetí kapitola se věnovala motivaci k celoživotnímu vzdělávání. Byla zde zmíněna osobnost dospělého jedince a bariéry ve vzdělávání dospělých. Čtvrtá kapitola byla zaměřena na funkce a význam celoživotního vzdělávání.

Pátá kapitola obsahuje praktickou část, ve které byly pomocí dotazníkového šetření zjištěny názory a vliv vzdělávání na dané oblasti kvality života. Data, která byla získána od anonymních respondentů, byla roztříděna a analyzována. Dále byly ověřeny stanovené hypotézy, kde bylo zjištěno:

- do jaké míry ovlivňuje vzdělávání dospělých jedinců jejich kvalitu života,
- jestli mají dospělí jedinci během vzdělávání čas na relaxování,
- jaké jsou hlavní důvody, které dospělé motivují k dalšímu vzdělávání,
- čeho si dotazovaní respondenti na vzdělávání nejvíc cení a považují,
- jestli je vzdělávání pro ně přínosem.

Sestavený dotazník byl anonymní a obsahoval 23 otázek. Byl rozdán mezi celkem 150 respondentů. Jeho návratnost byla 137 dotazníků. Ze získaných odpovědí bylo provedeno vlastní dotazníkové šetření a následná interpretace výsledků. Celá praktická část je doplněna grafickým znázorněním údajů a tabulkami.

Je možné říci, že všechny cíle byly naplněny. K daným oblastem kvality našeho života, o nichž se respondenti domnívali, že jsou vzděláváním ovlivněny, patří například zdraví, partnerské vztahy, ostatní vztahy, psychická pohoda, profesní život, lidské hodnoty a volný čas.

K nejvýznamnějším oblastem, které jsou přímo ovlivněny vzděláváním podle dotazovaných respondentů, patří psychická pohoda, hodnotový žebříček, volný čas a profesní život. Prokázala se také souvislost mezi názory na míru ovlivnění trávení volného času a věkem jedinců. Dále pak souvislost studia s osobním životem dospělých jedinců a vlivem vzdělávání na jejich partnerské vztahy.



Průzkum dále ukázal, že zhoršení zdravotního stavu dospělých jedinců vlivem vzdělávání, je více pozorovatelné u žen než mužů, ale jen nepatrně. Studium má také výraznější vliv na psychickou pohodu žen než mužů. Prokázalo se, že vliv na trávení volného času dospělých během studia má souvislost s věkem. Jedinci do věku 40 let mají méně volného času v souvislosti se studiem než jedinci nad 40let. A ukázalo se, že výraznější vliv na osobní život během studia pocítují jedinci v rodinách s dětmi než bez dětí.

Kvalitu života můžeme determinovat mnoha způsoby. I přesto je možné v závěru říci, že o životě a o jeho kvalitě, si do určité míry rozhoduje každý sám a je potřeba, aby každý tuto zodpovědnost přijal. Důkazem nám mohou být naši dotazovaní respondenti, kteří byli ochotni nakrátko negativně ovlivnit svou kvalitu života a měli cíl dlouhodobého zlepšení.

Na základě celého šetření a na základě studia odborné literatury a zdrojů, které se zabývají problematikou celoživotního vzdělávání dospělých, je možné konstatovat, že vzdělávání má vliv na kvalitu života dospělých jedinců.

Jako doporučení bych uvedla, že by bylo vhodné zlepšit informovanost o nabídkách dalších možností vzdělávání, čímž by se mohla rozšířit oblast poradenství tohoto sektoru. Většina jedinců spatřuje důležitost dalšího vzdělávání pro jejich vlastní osobní rozvoj nebo profesní uplatnění. Proto by se jim měly nabídnout takové možnosti a programy ve vzdělávání, které by je motivovaly ke zlepšení úrovně jejich znalostí, dovedností a vědomostí po celý jejich život.

Možnost navýšení dalšího vzdělávání představuje projekt proměn středních škol v centru celoživotního učení. Tento projekt může učit žáky během jejich počátečního vzdělávání, ale může nabídnout také nejrůznější formy pro další vzdělávání dospělých jedinců.

Tato práce může posloužit jako přiblížení celého konceptu o celoživotním vzdělávání dospělých jedinců a zdůraznit jeho velký význam celé veřejnosti. S přihlédnutím k neustálým ekonomickým a společenským změnám, které se v současnosti dějí, a dle názorů odborníků budou i nadále přetrvávat, by mělo dojít ke zlepšení uplatnění na pracovním trhu. Každý by měl přehodnotit své postoje k dalšímu vzdělávání, protože není možné vystačit si se získanými dovednostmi a znalostmi v mladém věku, ale je potřeba směřovat dále k celoživotnímu učení.

Závěrem bych chtěla podotknout, že poznatky získané při zpracovávání diplomové práce, mne velice obohatily. Díky studiu odborné literatury jsem získala spoustu nových informací vztahujících se k tématu celoživotního vzdělávání. Za úspěch také považuji to, že získané informace z teoretické části, se s výsledky dotazníkového šetření v praktické části shodovaly a potvrdily tak význam celoživotního vzdělávání.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### Seznam použitých českých zdrojů

ADAMEC, Petr a David KRYŠTOF, ed. *Univerzity třetího věku na vysokých školách*. Brno: Asociace univerzit třetího věku České republiky, 2011. ISBN 978-80-210-5640-4.

BASL, Josef, MATĚJŮ, Petr, Jana STRAKOVÁ a Arnošt VESELÝ, ed. *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-032-2.

BENEŠ, Milan. *Andragogika*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2580-2.

BENEŠ, Milan. *Celoživotní učení a vzdělávání*. In: PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portal, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

BESEDA, Jan. *Vzdělání 4.0 a vysoké školství - profesní terciární vzdělávání na vzestupu*. *Andragogika v praxi: časopis Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR*. 2019, č. 19/20, s.34-35. ISSN 2336-5145.

BOČKOVÁ, Věra. *Vzdělávání - průvodní jev života: texty k otevřenému a distančnímu vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. Texty k otevřenému a distančnímu vzdělávání. ISBN 80-244-0441-9.

COVEY, Stephen R. *7 návyků skutečně efektivních lidí: zásady osobního rozvoje, které změní váš život*. 3. rozšířené vydání. Přeložil Aleš LISA. Praha: FC Czech, zastoupení FranklinCovey v ČR a SR, 2016. ISBN 978-80-7261-403-5.

FOLWARCZNÁ, Ivana. *Rozvoj a vzdělávání manažerů*. Praha: Grada, 2010. Management (Grada). ISBN 978-80-247-3067-7.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.

GREGER, David. *Současné trendy vývoje všeobecného vzdělávání*. In KALOUS, J., VESELÝ, A. *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1262-3.

HARTL, Pavel. *Kompendium pedagogické psychologie dospělých*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-841-7.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

- JESENSKÝ, Ján. *Andragogika a gerontagogika handicapovaných*. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-7184-823-9.
- JÍLEK, Dalibor. *Cesty ke škole respektující a naplňující práva dítěte: sub-projekt PF 098: Práva dítěte ve školské praxi*. Brno: Česko-britská, 2013. ISBN 978-80-905598-0-6.
- JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 5. rozš. vyd. Brno: Paido, 2003. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-062-x.
- KALNICKÝ, Juraj. *Systémová andragogika*. Vyd. 2., dopl. V Ostravě: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2007. ISBN 978-80-7368-489-1.
- KALOUS, Jaroslav a Arnošt VESELÝ, ed. *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1262-3.
- KELLER, Jan a Lubor HRUŠKA TVRDÝ. *Vzdělanostní společnost?: chrám, výtah a pojíšťovna*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2008. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-86429-78-6.
- KOLEKTIV AUTORŮ. *Jak vypracovat bakalářskou a diplomovou práci*. 5., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2013. ISBN 978-80-7452-037-2.
- KOPECKÝ, Martin. *Sociální hnutí a vzdělávání dospělých: aktivní občanství jako cíl pro celoživotní učení*. Praha: Eurolex Bohemia, 2004. Andragogika. ISBN 80-86432-96-3.
- KOPECKÝ, Martin. *Vzdělávání dospělých mezi politikou, ekonomikou a vědou: politika vzdělávání a učení se dospělých v éře globálního kapitalismu*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2013. ISBN 978-80-7308-493-6.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Stárnutí z pohledu pozitivní psychologie: možnosti, které čekají*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3604-4.
- MUŽÍK, Jaroslav. *Andragogická didaktika*. Praha: Codex Bohemia, 1998. ISBN 80-85963-52-3.
- MUŽÍK, Jaroslav. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus, 2005. ISBN 80-7238-220-9.
- MUŽÍK, Jaroslav. *Řízení vzdělávacího procesu: andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011. Vzdělávání dospělých. ISBN 978-80-7357-581-6.
- PALÁN, Zdeněk. *Celoživotní učení*. In KALOUS, Jaroslav a Arnošt VESELÝ, ed. *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1262-3.

PALÁN, Zdeněk. *Další vzdělávání ve světě změn*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007. ISBN 978-80-86723-31-0.

PALÁN, Zdeněk a Tomáš LANGER. *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. ISBN 978-80-86723-58-7.

PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 2., rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4806-1.

PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 9788073675462.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

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

SAK, Petr a Jiří MAREŠ. *Člověk a vzdělání v informační společnosti*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-230-0.

SKALKA, Jarolím. *Základy pedagogiky dospělých: učebnice pro studenty filozofické fakulty studijního oboru 75-22-8 Výchova a vzdělávání dospělých*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství). ISBN 80-04-21636-6.

ŠERÁK, Michal. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-551-6.

VAĐUROVÁ, Helena a Pavel MÜHLPACHR. *Kvalita života: teoretická a metodologická východiska*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3754-7.

VETEŠKA, Jaroslav. *Proměny školního vzdělávání v biodromálním kontextu*. Praha: Dashöfer, 2011. Pedagogika a školství. ISBN 978-80-86897-39-4.

### **Seznam použitých zahraničních zdrojů**

HARGREAVES, David H. *Learning for life: the foundations for lifelong learning*. Bristol: Policy Press, 2004. ISBN 978-1861345974.

JARVIS, Peter. *Adult education and lifelong learning: theory and practice*. 4th ed. New York: Routledge, 2010. ISBN 9780415494816.

KNOWLES, Malcolm S., Elwood F. HOLTON a Richard A. SWANSON. *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development*. 5th ed. Houston, Tex.: Gulf Pub. Co., c2005. ISBN 0884151158.

## **Seznam použitých internetových zdrojů**

MŠMT. *Strategie celoživotního učení ČR*, 2009 [online]. © 2013-2020 [cit. 2019-11-20].  
Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>

MŠMT. *Dokumenty o dalším vzdělávání a celoživotním učení. Learning to be*, 2004 [online]. © 2013-2020 [cit. 2019-12-5]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/dokumenty-o-dalsim-vzdelavani-a-celozivotnim-uceni-1>

## SEZNAM ZKRATEK

ČR	-	Česká republika
EU	-	Evropská unie
MŠMT	-	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OSN	-	Organizace spojených národů
UNESCO	-	Organizace OSN pro vzdělání, vědu a kulturu
USA	-	Spojené státy americké

## SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

### Seznam tabulek

Tabulka 1: Věk respondentů .....	49
Tabulka 2: Míra vlivu studia na zdravotní stav. ....	51
Tabulka 3: Pocit zhoršení zdravotního stavu během studia .....	52
Tabulka 4: Míra ovlivnění psychického stavu .....	53
Tabulka 5: Míra ovlivnění psychického stavu .....	54
Tabulka 6: Náзор na ovlivnění partnerských vztahů .....	55
Tabulka 7: Ovlivňuje studium Váš partnerský vztah .....	56
Tabulka 8: Míra ovlivnění ostatních vztahů studiem .....	57
Tabulka 9: Studium a ostatní vztahy .....	58
Tabulka 10: Studium a profesní život .....	59
Tabulka 11: Vliv studia na Váš profesní život .....	60
Tabulka 12: Studium a hodnotový žebříček a životní filozofie .....	61
Tabulka 13: Vliv studia na Váš hodnotový žebříček a životní filozofii .....	62
Tabulka 14: Volný čas a studium .....	63
Tabulka 15: Vliv studia na Váš volný čas .....	64
Tabulka 16: Čas na relaxování .....	67
Tabulka 17: Co na vzdělávání oceňujete .....	68

## Seznam grafů

Graf 1: Pohlaví respondentů .....	48
Graf 2: Věk respondentů .....	49
Graf 3: Rodinný stav respondentů.....	50
Graf 4: Míra vlivu studia na zdravotní stav. ....	51
Graf 5: Pocit zhoršení zdravotního stavu během studia.....	52
Graf 6: Míra ovlivnění psychického stavu.....	53
Graf 7: Míra ovlivnění psychického stavu.....	54
Graf 8: Názor na ovlivnění partnerských vztahů.....	55
Graf 9: Ovlivňuje studium Váš partnerský vztah.....	56
Graf 10: Míra ovlivnění ostatních vztahů studiem .....	57
Graf 11: Studium a ostatní vztahy .....	58
Graf 12: Studium a profesní život.....	59
Graf 13: Vliv studia na Váš profesní život .....	60
Graf 14: Studiu a hodnotový žebříček a životní filozofie.....	61
Graf 15: Vliv studia na Váš hodnotový žebříček a životní filozofii.....	62
Graf 16: Volný čas a studium .....	63
Graf 17: Vliv studia na Váš volný čas.....	64
Graf 18: Vliv studia na Vaše životní rozhodnutí.....	65
Graf 19: Čas na relaxování .....	67
Graf 20: Co na vzdělávání oceňujete .....	68



## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A - Dotazník .....I

## **Příloha A - Dotazník**

Vážený respondente,

Jmenuji se Dominika Veverková a jsem studentkou 2. ročníku kombinovaného studia Andragogiky na Univerzitě Jana Amose Komenského v Praze.

Dovolte mi, abych Vám položila několik otázek, které se týkají celoživotního vzdělávání. Vyplněním tohoto dotazníku mi velice pomůžete při zpracování mé diplomové práce, která nese název „Celoživotní učení a edukace jako nástroj zvyšování kvality života“. Dotazník je zcela anonymní.

Předem Vám za vyplnění dotazníku děkuji.

S pozdravem Dominika Veverková

## **Dotazník:**

### **1. Jaké je Vaše pohlaví?**

- a) muž
- b) žena

### **2. Jaký je Váš věk?**

- a) do 30 let
- b) 30-40 let
- c) nad 40 let

### **3. Jaký je Váš rodinný stav?**

- a) svobodný/á
- b) ženatý/vdaná
- c) rozvedený/á
- d) v partnerství
- e) pouze s dětmi
- f) jiný stav

### **4. Jak je Vaše zdraví ovlivněno studiem?**

- a) velmi významně
- b) významně
- c) částečně
- d) nijak
- e) nevím

### **5. Cítíte zhoršení Vašeho zdravotního stavu v průběhu Vašeho studia?**

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

**6. Jak je podle Vás ovlivněna psychická pohoda studiem?**

- a) velmi významně
- b) významně
- c) částečně
- d) nijak
- e) nevím

**7. Může studium ovlivňovat Váš psychický stav?**

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

**8. Myslíte si, že studium může ovlivňovat partnerský vztah?**

- a) velmi významně
- b) významně
- c) částečně
- d) nijak
- e) nevím

**9. Ovlivnilo studium Váš partnerský vztah?**

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

**10. Myslíte si, že studium může ovlivnit ostatní vztahy?**

- a) velmi významně
- b) významně
- c) částečně
- d) nijak
- e) nevím

**11. Ovlivnilo studium Vaše ostatní vztahy?**

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

**12. Myslíte si, že studium ovlivňuje získanými poznatky profesní život?**

- a) velmi významně
- b) významně
- c) částečně
- d) nijak
- e) nevím

**13. Ovlivnilo studium a získané poznatky Váš profesní život?**

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

**14. Myslíte si, že studium ovlivňuje hodnotový žebříček a životní filozofii?**

- a) velmi významně
- b) významně
- c) částečně
- d) nijak
- e) nevím

**15. Ovlivnilo studium Váš hodnotový žebříček a životní filozofii?**

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

**16. Je studiem ovlivněno trávení Vašeho volného času?**

- a) velmi významně
- b) významně
- c) částečně
- d) nijak
- e) nevím

**17. Ovlivnilo studium Váš volný čas?**

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

**18. Ovlivnilo studium Vaše životní rozhodnutí?**

- a) ano
- b) částečně
- c) ne

**19. Co Vám studium přináší?**

**20. Co Vás ke studiu motivovalo?**

**21. Co jste kvůli studiu museli omezit?**

**22. Máte čas relaxovat?**

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

**23. Čeho si na vzdělávání nejvíce ceníte?**

- a) vyšší stupeň vzdělání
- b) osobní rozvoj
- c) nové poznatky
- d) lepší pracovní zařazení
- e) jiné

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora:** Dominika Veverková

**Obor:** Andragogika (Mgr. A)

**Forma studia:** Kombinované studium

**Název práce:** Celoživotní učení a edukace jako nástroj zvyšování kvality života

**Rok:** 2020

**Počet stran textu bez příloh:** 66

**Celkový počet stran příloh:** 6

**Počet titulů českých použitých zdrojů:** 37

**Počet titulů zahraničních použitých zdrojů:** 3

**Počet internetových zdrojů:** 2

**Vedoucí práce:** Mgr. Jana Neusarová, Ph.D.