

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2019–2021

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Ludmila Sedláková

**Význam vzdělávání a výchovy dospělých
v postmoderní společnosti**

Praha 2021

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Jan Josl, Ph.D

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

MASTER COMBINED STUDIES

2019-2021

DIPLOMA THESIS

Ludmila Sedláková

**The importance of adult education
in postmodern society**

Prague 2021

The Diploma Thesis Work Supervisor: Mgr. Jan Josl, 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 19.2.2021

.....

Bc. Ludmila Sedláková

Poděkování

Děkuji vedoucímu své diplomové práce Mgr. Jan Joslovi, Ph.D. za jeho ochotu, odborné vedení, přínosné a inspirativní konzultace.

Děkuji také všem respondentům, kteří se zúčastnili mého výzkumu.

Anotace

Celoživotní vzdělávání je nezbytná součást života v postmoderní společnosti. Tato diplomová práce se ve své teoretické části zabývá definováním postmoderní společnosti, především pak zkoumá její vliv na oblast pedagogiky. Přibližuje problematiku vzdělávání dospělých v současné společnosti a blíže se zabývá možnostmi a motivací dospělých studujících i problémy, se kterými je oblast andragogiky spojena. Praktická část odpovídá na otázku, jak současná dospělá populace vnímá nutnost dalšího vzdělávání a jak k možnostem vzdělávání pro dospělé přistupuje.

Klíčová slova

Andragogika, andragogický výzkum, moderna, motivace, pedagogika, postmoderna, postmoderní společnost, pluralita, vzdělávání dospělých

Annotation

Lifelong learning is an essential part of life in postmodern society. In its theoretical part, this diploma thesis deals with the definition of postmodern society, and especially, examines its influence on the field of pedagogy. It introduces the issue of adult education in today's society and follows up the possibilities and motivation of adult learners and the problems associated with the field of andragogy. The practical part answers the question of how the current adult population perceives the need for further education and how they approach the possibilities of adult education.

Keywords

Adult education, andragogy, andragogy research, modern, motivation, pedagogy, plurality, postmodernism, postmodern society

OBSAH

ÚVOD	9
TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1. Postmoderní společnost	12
1.1 Termín postmodernismus	15
1.2 Společenská pluralizace aneb od moderny k postmoderně.....	17
1.3 Základní rysy postmodernismu významné pro oblast vzdělávání.....	19
1.4 Postmoderní situace ve vzdělávání	22
1.5 Postmoderní myšlení a jeho výzvy pedagogice	23
1.6 Pedagogika z pohledu postmoderního myšlení	25
2. Vzdělávání dospělých v současné společnosti	27
2.1 Motivace dospělých ke vzdělávání	32
2.2 Motivace a emoce v procesu učení	37
2.3 Vzdělávání dospělých jako cesta ke změně kariéry	40
2.4 Formy profesního vzdělávání	41
2.5 Vzdělávání jako aktivita, nikoli jako místo.....	42
2.6 Bariéry ve vzdělávání.....	44
PRAKTICKÁ ČÁST.....	47
3. Metodologie.....	47
3.1 Cíle výzkumu a stanovení výzkumné otázky	48
3.2 Cílová skupina.....	48
3.3 Výzkumná metoda - andragogický výzkum	49

3.4 Výzkumný vzorek.....	50
4. Výsledky výzkumu	51
4.1 Sběr dat.....	51
4.2 Analýza dat	56
4.3 Interpretace dat.....	66
4.4 Závěry výzkumu.....	66
Závěr	68
Seznam použitých zdrojů.....	70
Seznam zkratk	75
SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK	76
SEZNAM PŘÍLOH	77

ÚVOD

Motto:

„Uměním všech umění je vzdělávat člověka, tvora ze všech nejvšestrannějšího a nejzáhadnějšího.“

J. A. Komenský

V historii lidstva byla vzdělávání vždy přisuzována výrazná hodnota. V současné společnosti je myšlenka učení prostupujícího celým životem chápána jako samozřejmá realita, nikoliv pouze jako abstraktní ideál. V dnešní době, plné ekonomických zvrátů a všudypřítomných změn snad ve všech oblastech lidského života je neustálé vzdělávání nezbytné.

Vzdělávání a výchova dospělých prošly v minulých desetiletích zásadními procesy. S pojmem výchova se můžeme setkat v nejrůznějších kontextech a může mít odlišné významy. Rozdíl mezi výchovou a vzděláváním je často spatřován v tom, že výchova se týká spíše mravních a etických hodnot, zatímco vzdělávání se týká spíše faktických znalostí a konkrétních dovedností. Blíže se k pojmu výchova vrátím v další části práce.

Dnes, více jak jindy, je andragogika vnímána jako nutnost současné tzv. postmoderní doby. Celoživotním učením není v tomto textu myšlena pouze rekvalifikace, ale schopnost člověka rozšiřovat své znalosti v kontextu s věkem, dobou a společností. Celoživotní učení je proces, který zahrnuje různé formy formálního a neformálního vzdělávání. Průběžné vzdělávání se stalo nezbytnou součástí stylu života řady profesí a je také považováno za důležitou hodnotu v profesním i společenském uplatnění člověka.

Pokud bych se měla, v návaznosti na téma této práce, zaměřit na současnou dobu, je možné že by někomu stačilo definovat ji jako první dekády 21. století. Ovšem takto specifikovat období, kterému se chci ve své práci věnovat, by bylo nepřesné, matoucí, zavádějící a zcela odtržené od vývoje, který počátku 21. století předcházela. Postmoderní doba, jak se někdy současná etapa společnosti označuje, má svůj vývoj sahající desítky let zpět. Tento vývoj ovlivnil celou řadu oblastí lidské činnosti a bez bližšího zkoumání tohoto vlivu nemůžeme objektivně nahlížet ani na problematiku výchovy a vzdělávání dospělých.

Abychom lépe porozuměli tomuto vývoji, především jeho vlivu na nový způsob myšlení a nahlížení k problematice výchovy, pedagogiky a vzdělávání, pokládám za nezbytné blíže rozvést některé charakteristiky postmoderního období, a to právě s ohledem na oblast andragogiky.

Při volbě zaměření své diplomové práce jsem vycházela jak z aktuální situace ve společnosti, tak z mých dosavadních zkušeností, se kterými se téměř denně setkávám. Výchova a vzdělávání dospělých totiž dnes nabývá na významu a málokdo pochybuje o jeho užitečnosti a nutnosti.

Cílem diplomové práce je pak definovat význam výchovy a vzdělávání dospělých se zaměřením na jejich motivaci, možnosti a formy profesního i neprofesního vzdělávání.

Cílem výzkumu je přinést poznatky o objektu andragogiky, jímž je studující dospělý v postmoderní době. Konkrétně chci prozkoumat pohnutky dospělých studentů, kteří, přesto že mají svá zaměstnání a rodiny, nadále studují, a to mnohdy i obory, které s jejich profesí nijak nesouvisí. V čem jejich počínání ovlivňuje právě postmoderní doba?

Dalším cílem výzkumu je získat subjektivní pohled studujících dospělých na studium v dospělosti, konkrétně zjistit, jak chápou a prožívají skutečnost, že kromě svých typických rolí (pracovní, rodičovské, „důchodcovské“) vykonávají také roli studenta. Tedy jak vnímají tyto role, jaké shledávají důsledky výkonu těchto rolí a jak tyto důsledky prožívají a řeší.

Jako nejvhodnější metodu výzkumu jsem zvolila výzkum s kvalitativním přístupem, a to s využitím elektronického dotazníku a s vybranou skupinou respondentů jsem následně provedla rozhovor. Tedy jako „nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu badatelem pomocí několika otevřených otázek“. Domnívám se totiž, že rozhovor či interview je vhodné použít pro zjišťování toho, co lidé dělají v soukromí, co si myslí, jak cítí a čemu věří. Konkrétně plánuji využít polostrukturovaný rozhovor, při němž budu zadávat předem připravené otázky a respondent přitom bude mít širokou škálu odpovědí.

TEORETICKÁ ČÁST

1. POSTMODERNÍ SPOLEČNOST

Moderní myšlení, které bylo charakteristické pro 19. a počátek 20. století, se vyznačovalo neoblomnou vírou v racionalitu a pokrok. Lidé měli velké ideály, velké vize a grandiózní představy o budoucnosti, která bude o mnoho lepší než současnost. Autoritami byli vědci a učitelé. Škola předávala univerzální pravdy.

Bauman (2006 s.29) charakterizuje postavu tzv. „poutníka“, která se zdála být zkratkovitým a zobecňujícím popisem hlavních znaků života moderního člověka. Poutník ví, kam jde. Má tedy cíl, ale nemá konkrétnější představu. Hodnotí každý fragment života a čin z hlediska toho, jestli dosažení cíle přibližuje nebo ne. Všechno, co dělá, jsou prostředky k cíli. Soulad prostředků a cílů byl předem zaručen a poutník jde a hledá nejkratší cestu. A ospravedlní si jakékoli prostředky k dosažení svého cíle.

Tato sekulární ideologie si říkala modernita, modernost a v uměnovědné teorii říkáme občas modernismus. Vždy ale šlo o utopické představy lepší budoucnosti.

Podle Lyotarda (1993) projekt vytvoření dokonalé společnosti nevyšel a důvěra v něj se začala vytrácet. Lidmi otřásly dvě světové války, svržení atomové bomby ukázalo, že věda může přinést i zkázu. Ke konci 20. století přišel pád sovětské říše. Převládá pocit, že už žádných velkých plánů není potřeba. Buď proto, že zvítězila jedna konkrétní ideologie, anebo prostě proto, že se lidé chtěli vyvarovat před dalšími velkými plány: tohle už ne, žádné velké vize, zpomalme, dekonstruujme velké příběhy a vytvoříme menší, přiměřenější aktuálním hnutím a událostem.

Moderna je tedy obdobím, které se vyznačuje jasně danou pravdou, adorací vědy a rozumu. Dítě je chápáno jako tabula rasa, jehož rozum a hodnoty formuje společnost. Bauman (2006) říká, že moderní čas je vhodný pro projektování i pro vizi dokonalosti. Modernita tak byla jedinou civilizací, o které bylo možné takto přemýšlet, o níž je možné smysluplně mluvit jako o projektu.

V díle „Tekutá modernita“ (2020, s.16) Bauman hovoří o klíčovém atributu, který období moderny charakterizuje, a to je měnící se vztah mezi časem a prostorem. Prostor a čas jsou odtrženy od životní praxe, od sebe navzájem, jako dvě nezávislé kategorie strategie a aktivity. Čas získává svou historii, protože pohyb prostorem se stává předmětem vynalézavosti a fantazie.

Ve Velkém sociologickém slovníku (Petrušek, 1996, s.644) najdeme tuto definici modernismu: *„Modernismus je pojem charakterizující racionalisticko-scientistickou orientaci světové kultury a civilizaci a zároveň chápaný jako protiklad tradicionalismu. Pojem je mnohoznačný, někdy ale bývá definován příliš jednostranně a technokraticky. Za ‚moderní‘ bývá považováno to, co je ‚nové‘ – vědecké objevy, nové umělecké přístupy, revoluční změny. Je pravda, že myšlenky modernismu se projevíly nejsilněji ve vědě a umění.“*

Postmoderní myšlení již nepřijímá osvícenské přesvědčení, že poznání je objektivní. Osvícenství jako duchovní, intelektuální a společenské hnutí 17. a 18. století se začalo formovat v Anglii a postupně se rozšířilo po celé Evropě i v Severní Americe. Zasáhlo všechny oblasti lidského myšlení, změnilo pohled na vztah člověka k Bohu a církvi i k přírodě. Jeho hlavními principy byly racionalismus, svobodné myšlení a humanismus, ke kterým je třeba dospět prostřednictvím zkvalitnění a šíření vzdělávání. Vznikala periodika a vzdělání se šířilo i mezi střední vrstvy. Velký rozmach zaznamenává věda, která pracuje na metodě pokusu a vlastního pozorování. Poznání tedy vnímá jako objektivní.

Jak zmiňuje Bauman (2006), nejcharakterističtější rysem našeho času je náhlá popularita plurálu. Žijeme projekty, ne projektem. Jsme zaměstnání řešením problémů, ale ty se neskládají v celek. Už si nepředstavujeme, že zítřek bude docela jiný než dnešek. Postmodernita je vlastně totéž, jako zánik projektu, super-projektu. Trvalým atributem „postmoderního“ životního stylu se zdá být nespojitost, nekonekventnost jednání, fragmentizace a epizodičnost různých sfér činností. Čas není kontinuum. Epizody sice postupují za sebou, ale zároveň probíhají vedle sebe. Tedy jedna epizoda nutně nenavazuje na druhou.

Bauman (2006) charakterizoval čtyři vzorce, modely „postmoderní“ osobnosti: zevlouna, tuláka, turisty, hráče. Zevloun je člověk, pozorující lidi kolem a vymýšlející jejich příběhy. Je to člověk, který je schován v anonymitě města, sledující televizi, která mu nahrazuje „nákupní promenádu“. Tulák se musí hýbat a pohyb je důležitější než cíl. Ví, že se svět mění, a proto žádný dlouhodobý cíl nehledá. Je to pro něj zbytečné. Turista sbírá zážitky, pokud možno co nejvíce. Nikde nezapustí kořeny a nikde není „doma“. Svět vnímá skrze vlastní prožitky. Hráč vnímá život jako hru. Dostal své karty a je na něm, jak s nimi naloží. Organizující princip světa je pro něj riziko. Tyto vzorce byly i dřív, postmoderní se stávají tím, že se staly „normou“ chování. Dřív byly předmětem volby, dnes si je jedinec nevybírám.

Jak říká Bauman (tamtéž), moderní poutník nemá v tomto postmoderním světě místo, protože nemá cíl putování ani daný směr. Cíle se mění ze dne na den a objevují se stále nové ukazatele. Jeho cesta už není přímočará.

Podle Grenze svět není jednoduše objektivní skutečností, která existuje a čeká na své objevení a poznání; skutečnost je relativní, neurčitá a spojená v účast všech. (Grenz, 1997, s.17)

Stanislav Stark ve svém díle „Filosofie člověka v historickém kontextu“ poukazuje na to, že na počátku 21. století lidé začali ztrácet svou víru v rozum a pomyslnou vládu racionality vystřídal iracionalismus. S postmodernitou počínají pochybnosti. Je zpochybňován jak jednotný výklad dějin, tak chápání společnosti jako jednotného celku. Postmodernismus se obrací od rozumu a přírody k člověku, který soustředí svoji pozornost na sebe, své vnitřní a vnější potřeby. Soustřeďuje se na možnosti svého vlastního vědění a uchopení světa. (Stark, 2008, s.128)

Bohužel tomuto názoru odpovídá dnešní realita. Svět řeší aktuální problémy jak politické, ekonomické, ideologické, etické, právní, ekologické a vojenské, tak i populační, migrační, epidemické... Tyto problémy přesahují geografické hranice jednotlivých států a tyto státy pak vzhlížejí k nadnárodním autoritám, od kterých očekávají pomoc. Je totiž zřejmé, že spoustu uvedených problémů již není možné

řešit jinak než celosvětovým úsilím. Bohužel kvůli neoperativnosti, neschopnosti či z důvodu vlivu lobbistických skupin se řada problémů nedaří dlouhodobě řešit, za což jsou mezinárodní organizace často vystaveny kritice. Navíc dochází ke stále většímu rozdílu mezi nejbohatšími a nejchudšími státy světa, rozevírají se ekonomické nůžky, přetrvává hrozba terorismu, rasismu, souboje světových velmocí, změny klimatu.

1.1. Termín postmodernismus

Samotný termín „postmoderna“ se objevil již v 19. století. Kolem roku 1870 mluví britský malíř John Watkins Chapman o tom, že on a jeho přátelé chtějí pokročit k „postmodernímu malířství“, k „post-impresionismu“. Užitím slova „postmoderní“ chtěl dát Chapman rovněž najevo, že mu nejde o obvyklou reakční (negativistickou), nýbrž o progresivní (konstruktivní) kritiku impresionismu. Tento první výskyt termínu „postmoderní“ zůstal, nakolik dosud víme, bez většího povšimnutí. Následně se pojem postmoderna vyskytuje ve třicátých a čtyřicátých letech 20. století, kdy se zmiňuje v souvislostech krizového pocitu a dekadentního myšlení a souzení.

V doslovném překladu znamená slovo post - „hned po“. Podle Welsche postmoderna navazuje na předchozí epochu - modernu. Jak zmiňuje Welsch *„postmoderna a postmodernismus nejsou v žádném případě vynálezem teoretiků umění, umělců a filozofů. Spíše se naše realita a svět našeho života staly postmoderní. Postmoderna je tedy z tohoto úhlu pohledu výraz, který má sloužit k určení naší současnosti a blízké budoucnosti, a který má avizovat, že již nežijeme moderně, ale postmoderně.“* (Welsch, 1994, s.12)

Samotný výraz postmoderna je však dosud nejednoznačně a kontroverzně chápaný pojem, který se vztahuje k životnímu způsobu a životnímu stylu, k „životní náladě“ a „životní praxi“.

Můžeme se setkat s názorem, že „*postmodernismus lze nejlépe pochopit jako výraz stylů a hnutí v literatuře, malířství, užitém umění a architektuře*“ (Giddens, 2010, s.46), stejně tak jako s odlišným názorem Radovana Rybáře, že „*postmoderna není radikálně novou kulturněhistorickou epochou, ale jakýmsi přehodnocením a pokračováním moderny v novém kontextu. Opouští však její touhu po jednotě a univerzálním rozšíření určitých teorémů*“. Postmodernismus pak autor vnímá „*spíše jako směr filozofického myšlení*“. (Rybář, 2013, s.225)

Celá problematika terminologie je dána především širokým spektrem oblastí, které jsou za postmoderní označovány. To, co je pro jednoho postmodernou, nemusí být postmodernou pro druhého.

Jak bylo uvedeno, o termínu „postmoderní“ neexistuje konsenzus. Jeden z představitelů postmoderny, francouzský filozof J. F. Lyotard, vysvětluje, že pod slovem postmodernost se mohou seskupovat nejprotichůdnější perspektivy. Daný výraz nechce také, podle jeho názoru, zachycovat především určitou epochu. Spíše vyjadřuje způsob myšlení, vypovídání, senzibility, dobový pocit přelomu. (Lyotard, 1993, s.38)

Celou diskuzi ohledně interpretace pojmů postmoderna a dalších odvozenin velmi výstižně prezentoval ve svých článcích a knihách americký literární teoretik Ihab Habib Hassan a to na následujícím příkladu. Pokud bychom zavřeli hlavní autory konceptů postmoderny do jedné místnosti a zahodili bychom klíč, ani po týdnu by se neshodli na konsenzu, co postmoderna vlastně je. Jako vybrané odborníky uvedl Hassan kromě Lyotarda také Leslie Fiedlerovou, Charlese Jenckse, Bernarda Smitha, Rosalindu Kraussovou, Fredrica Jamesona, Marjorie Perloffovou, Lindu Hutcheonovou a nakonec i sebe sama (Hassan, 1987).

Na základě odlišného chápání jednotlivých pojmů tak můžeme dojít k názoru, že „*postmodernismus je výraz, kterému nikdo dosud nerozumí, protože dosud neexistuje žádná jeho jasná definice. A ze své podstaty ani existovat nemůže.*“ (Gablíková, 1995, s.80)

1.2 Společenská pluralizace aneb od moderny k postmoderně

Slovník cizích slov definuje postmodernismus jako přístup ke světu a pojetí skutečnosti jako neredukovatelné plurality.

Jednou z hodnot, kterou přinesla postmoderna, je pluralita v mnoha oblastech. Postmoderní umění tvoří díla, která už necílí pouze na vybranou společnost, tedy na elitu. Dle Výrosta a Slaměníka (2019, s.39) se postmoderní filozofie nepokouší o racionální uchopení světa a jeho ovládnutí, ale poskytuje pluralitu stanovisek.

Opakem postmoderní filozofie je totalita, která se objevuje v mnoha variacích; může se jednat o totalitu politického systému, jako je fašismus či komunismus, ale může se jednat i o totalitu filozofického diskursu, je-li užíván jako nástroj k vyvrácení a potlačení jiných způsobů myšlení.

Podle již zmíněného „otce“ současného postmodernismu Lyotarda není cílem konsensus, jakožto dosažení definitivního cíle (dle něho vždy dočasného a odvolatelného), nýbrž dává přednost korektnímu diskursu, při kterém dochází k vyhledávání růzností. Konflikt nemůže být spravedlivě rozhodnut, protože chybí pravidlo, které by umožňovalo rozhodnout se mezi argumenty stran, které stojí proti sobě. Uvědomuje si, že musejí vzniknout zcela nová pravidla, jež by dokázala proměnit tuto neřešitelnou filozofickou rozepři v řešitelnou při, která však nikdy nekončí a přirozeně s sebou přináší vzájemné křivdy. Dobré zakončení příběhu v době moderny rovná se odstranění nespravedlnosti, jež mnohdy vedlo k fyzické likvidaci jedné strany. A právě toto odvrací Lyotarda od ideje konsensu, jakožto konečného řešení. (Lyotard, 1993, s.8-9)

Lyotard (tamtéž) upozorňuje na to, že se lidstvo již samotným nastolením tzv. moderní doby pokouší odpoutat od toho, co bylo a začít znovu a lépe. Zapomenout na minulost však není cestou k lepším zítřkům. Potlačit a zapomenout znamená opětovně opakovat chyby. Lyotard používá termín

„paralogie“, který v jeho překladu znamená „chybný úsudek“. Paralogii Lyotard užívá pro takový způsob komunikace, ve kterém sdílíme myšlenky, které jsou neslučitelné a protichůdné. A to je v dnešní době bohužel velmi častý jev.

Jak říká Bauman (2020), v dnešní době nejsou vzory a konfigurace dány, natož aby byly samozřejmé. Je jich mnoho, protiřečí si, odporují si, srážejí se a stávají se součástí individuálních úkolů. Odpovědnost pak dopadá na každého jednotlivce.

Pojem „postmodernismus“, jak tvrdí Stanislav Hubík ve svém díle „Postmoderní kultura – úvod do problematiky“, vznikl z kulturní a civilizační krize. Zároveň nastala reforma společnosti a do popředí se dostaly informační technologie. Všechny tyto události a změny se zároveň odehrávají uvnitř i vně naší kultury. Postmodernismus se vyhýbá stanovování definic a ověřování jednotných pravd. To hlavní, co patří do zkoumaného pole postmodernismu je naopak to, jaké následky taková univerzální nadvláda rozumu přinesla. Postmoderna nahlíží na rozum a racionalitu s určitou dávkou cynismu. (Hubík, 1991, s.9)

Postmoderna tedy spočívá na pluralitě a na příklonu k ní. Postmoderna je taková moderna, která se definitivně loučí s hlubokou touhou po jednotě, a to kvůli tomu, že poznala její odvrácenou stranu – útlak všeho, co se odlišuje a co usiluje o něco jiného.

Filozof a teoretik postmoderny Wolfgang Welsch ve své knize „Postmoderna: pluralita jako etická a politická hodnota“ uvádí, že pluralita by se měla v ideálním případě stát etickou a politickou hodnotou. (Welsch, 1993, s.8) V této knize pak najdeme další myšlenku tohoto filozofa, která se týká vztahu postmoderny k pluralitě: *„Situaci postmoderny charakterizuje, že jsme konfrontováni s rostoucím množstvím různých životních forem, koncepcí vědění a způsobů orientace; že si uvědomujeme legální charakter a nepopiratelnost této plurality a*

že tuto mnohost bezpodmínečně a stále více uznáváme a oceňujeme.“ (tamtéž, s.21)

Filozofie se zabývá pluralitou v souvislosti s různými typy racionality. Immanuel Kant byl analytikem těchto typů racionality a stanovil tak zvané různé druhy rozumu: rozumovost estetickou, praktickou, teoretickou. Kant říká, že každá tato rozumovost se uplatní jen v určité oblasti a nelze je směřovat. Ovšem Kant sám nakonec prohlašuje, že *„může být koneckonců jen jeden a týž rozum, který se liší ve způsobu užití.“* (Kant, 1990, s.55) Tedy typicky moderní pohled.

Fridrich Nietzsche byl filozofem, který pluralitu vnímal jinak než Kant. On sám byl též kritikem Kantova díla. Nietzscheho dílo *Radostná věda vychází z „nádherné nejistoty a mnohoznačnosti bytí“*, kterou vnímal a které se nebál. (Nietzsche, 1992)

1.3 Základní rysy postmodernismu významné pro oblast vzdělávání

Jak již bylo zmíněno, hodnocení postmoderny jsou často protikladná. Od názoru, že jde o snobské pozice jakési intelektuální elity, jimiž není nutné se hlouběji zabývat, že jde o problémy akademického prostředí, a ne o problémy lidí z ulice, až k vážným otázkám, zda skutečně žijeme v postmoderním věku; od nadšení z překonání novověkého myšlení, které začalo Descartesem a Baconem, od potřeby nového způsobu myšlení až k obavám, které pokládají postmodernismus za „nihilistickou sílu, která nahlodává tradiční hodnoty. (Miller In: Skalková, 1995, s. 41-46)

Ani pedagogika se nemůže vyhnout této atmosféře doby. V rámci pedagogických disciplín a myšlenek o výchově a vzdělávání je vyslovována řada názorů, výroků, jsou uplatňovány postoje, které s postmodernou přímo, či nepřímo, souvisí. Někdy jde pouze o obecné zmínky, jindy kupříkladu slyšíme, že pěstovat dějiny pedagogiky nebo pedagogickou teorii nemá smysl. Kategorie

obsahu vzdělání nezřídka mizí z centra pozornosti řady soudobých koncepcí či alternativních snah. Čteme chmurné výroky o konci výchovy, o konci vztahů společenského pokroku a vzdělání.

Na druhé straně se otevírá celá řada nových podnětných aspektů, které jsou nepochybně iniciovány vlivem postmoderní atmosféry.

Moderní pedagogika spočívá na principu racionality a konec konců osvícenských představ o emancipaci člověka ve smyslu společenského pokroku. Vychází z toho, že lze člověka utvářet k jeho lidství a vzdělávat ho smyslu obecného dobra, že je možné se vzdělanými lidmi plánovat společenskou budoucnost a na základě poznání rozumně řešit vznikající konflikty.

Postmoderní pedagogické myšlení odmítá tyto klasické představy. Spolu s odmítnutím teoretických koncepcí, jak jsme to viděli u Lyotarda, a s ideou ztráty reálného, jak ji zdůraznil Baudrillard (1985), se pochybuje o základních otázkách vědy a výchovy. Baudrillard, jehož jméno je nejčastěji spojováno s teorií simulaker, tvrdí, že nadále není možné odlišit realitu od jejího zobrazení proto, že se lidé o událostech dozvídají skrze média. Média jsou součástí hyperreality a realitu událostí, jako jsou například války, formují a určují. Hyperrealita je stav, kdy realita splývá s fikcí. Dochází k směšování reality fyzické a virtuální. V technologicky vyspělých společnostech je toto častý jev a velmi ovlivňuje náš pohled na svět a výchovu jako takovou.

Podle Skalkové se v moderní pedagogice, vycházející z idejí osvícenství, výchovná činnost rozvíjí na principu vzdělavatelnosti subjektu a zároveň na principu jeho aktivity. Takto chápaný pojem výchovné činnosti následně postmoderní myšlení zásadně odmítá. Soudí, že se utváření člověka chápe jako technická výroba. Výchova v tomto pojetí je projevem panství vychovatele. Výchova vlastně představuje určitou techniku, prostředek ve službách předem stanoveného cíle. (Skalková, 2018, s.119)

Jak uvádí Veteška (2011), vědy o výchově a vzdělávání nestojí stranou současné kulturně-pluralitní společnosti. Jejich prostřednictvím se společnost snaží kultivovat jednání člověka, aby se předcházelo negativním důsledkům kulturní plurality a byly redukovány společensky nepřijatelné jevy. Nástrojem pedagogiky i andragogiky je multikulturní výchova. Výsledkem této edukační činnosti je osvojení si multikulturní kompetence.

Otázka obecných výchovně-vzdělávacích cílů vzniká, když se procesy socializace a organizovaného učení přestávají krýt. V dnešní společnosti máme pluralitu cílů, které si často konkurují. To platí jak pro společnost, jednotlivce i skupiny. Normy a hodnoty jsou mnohoznačné. Člověk již nežije naivně v určitém daném okolí se stálým systémem norem a není součástí univerzálního pořádku s danými výklady světa. Musí sám zaujmout nějaký postoj ke světu, který vyžaduje zodpovědnost, zátěž a pocit nejistoty. Vztah jednotlivce a společnosti se stává nesnadným. Tím vznikla konkurence i vzdělávacích cílů, které vytváří stát, politické strany, společenské skupiny. (Beneš, 2014)

Do oběhu se v dnešní době dostává pojem antipedagogika, podobně jako se mluví o antiumění, antividadle, antikultuře, antivědě, antipsychiatrii aj.

Postmoderní pedagogika se obejde bez principů novodobé racionality a subjektivity. Zřiká se obecných cílů, musí být radikálně pluralistická. Výchova se rozplývá v socializaci. Požadavky na postmoderní pedagogiku splňuje například antipedagogika. Postmoderní myšlení nám nepochybně oprávněně staví ostře před oči nové závažné výchovné problémy, které se vyjevují v současných prudkých změnách společenského a vědecko-technického vývoje. (Skalková, 1992, s.68)

Pojem antipedagogika byl zaveden v 70. letech minulého století Ekkehardem von Braunmühlem, německým novinářem a bojovníkem za práva dětí. Je to označení směru, který odmítá právě pedagogický totalitarismus. Děti by neměly

být omezovány zákazy a být odrazovány od zkoumání světa. Měly by být podporovány ve své autenticitě a spontaneitě.

Podle Fromma (2014) jsou děti schopny mít skutečné city a myšlenky, spontánně je projevovat, což se odráží v jejich tvářích. Není nic přitažlivějšího a přesvědčivějšího než spontaneita. Nejen u dětí, ale i u jakéhokoliv člověka. Fromm (tamtéž) vidí ve spontánní aktivitě jedinou cestu, díky které člověk může překonat osamocenosť, aniž by obětoval svou integritu. Je-li člověk spontánní ve své seberealizaci, sjednocuje se se světem.

1.4 Postmoderní situace ve vzdělávání

Společenské a individuální nároky na způsob vzdělávání se v posledních dekádách významně proměňují. Neustále rostoucí tempo zavádění inovací, globální komunikace, zpřístupnění informací, dat a rostoucí možnosti jejich sofistikovaného zpracování, vedou téměř ve všech oborech lidské činnosti k zásadním změnám. Trendem je utváření produktů, služeb a prostředí na míru každému jednotlivci. Tím se zcela proměňuje i charakter nároků na vzdělávání, k utváření osobního vzdělávacího prostředí, potřebě celoživotního vzdělávání, učení se pro aktuální potřebu. To vede k akutní potřebě promyšlet a zásadně měnit roli, cíle a strukturu vzdělávacích institucí. Proto je celospolečenská debata o vzdělávacím systému a jeho změnách tak aktuální a důležitá. Vyžaduje trvalou pozornost, čas, zdroje a zapojení všech zainteresovaných – od zřizovatelů a vedení vzdělávacích institucí přes pedagogy, učící se, po lokální komunity, zaměstnavatele, specialisty v podpůrných profesích a další.

Proč se dále vzdělávat? Vzdělávání pomáhá každé lidské bytosti zachovat si svoji jedinečnost, autenticitu, stavět na ní a být tak hlavním hybatelem vlastního osudu.

Vedle toho jsou tu zvyšující se nároky zaměstnavatelů, které ženou pracující zpět do školních lavic. Motivačním faktorem je i vyšší prestiž, větší oborový rozhled a samozřejmě i více peněz na výplatní pásce. Snaze skloubit studium s prací vychází vstříc čím dál více univerzit. Stovky oborů lze dnes studovat dálkově v rámci tzv. kombinovaného studia, požadavkům pracujících se vedle soukromých zařízení přizpůsobují i státní instituce.

Způsob učení se dramaticky proměňuje s masovým zpřístupněním informačních zdrojů a s dynamicky se měnící praxí komunikace v on-line prostředí. Postupně se naplňuje vize celoživotního, otevřeného vzdělávání, kdy ICT technologie jsou stále intenzivněji využívány k individualizovanému učení, zvyšuje se význam neformálního (zájmového) vzdělávání a informálního (nevědomého) učení.

1.5 Postmoderní myšlení a jeho výzvy pedagogice

Postmoderna je součástí slovníku představitelů nejrůznějších oblastí kultury a umění, filozofie i konkrétních věd včetně pedagogiky. Jako výzvou k uvedené tematice se pak setkáváme s řadou myšlenek, výroků a postojů či atmosférou, s nimiž se setkáváme v oblasti pedagogických disciplín a úvah o výchově. Někdy se prostě jen velmi obecně uvádějí zmínky o postmoderních souvislostech.

Moderní pedagogika klade důraz na encyklopedismus, organizaci výuky a jednostrannou kognitivní orientaci vzdělávacích koncepcí.

V postmoderní pedagogice se proti organizaci procesu vyučování ve škole zdůrazňuje orientace na emocionální momenty mezi žáky a učiteli, na vzájemnou komunikaci, na tady a teď.

Do postmoderní komunikace se dostává jako aktuální téma autenticity, což je velmi široký pojem. Erich Fromm (2009) rozvíjí myšlenku, že na rozvoji lidského

druhu závisí míra, do jaké si člověk uvědomuje sám sebe jako samostatnou bytost, zda se dokáže odpoutat od vlastní skupiny a do jaké míry se u něj rozvinul proces vlastní individualizace. Vnímá-li sám sebe jako součást klanu, jeho identita je vyjádřena „já jsem my“. Tento člověk se jako individuum nevnímá a bez skupiny nemůže existovat. Díky výchově k samotnému myšlení a osvobození od tlaku autorit je naděje, že člověk bude sám sebe vnímat jako „já“ a také se tak bude cítit.

Martin Heidegger (2018) říká, že člověk autenticky nežije, tedy neodpovídá svému bytí. Je vržen do světa, ve kterém se musí postarat sám o sebe, věci kolem sebe a další lidi zařadit do určitého systému ve vztahu k sobě. Musí s ostatními žít, a najít určitý způsob, jak s ostatními vycházet. To ho nutí přebírat názory obecné, namísto vlastního poznávání. Skutečná pravda je tak zastřena. Za příklad neautentického života považuje Heidegger i odhánění myšlenky na vlastní smrtelnost, přestože je to právě smrt, která umožňuje člověku dosáhnout uzavření jeho příběhu a tím i celistvosti. K autenticitě nás mohou přivést existenciální okamžiky – například hlas našeho svědomí, který Heidegger vnímá jako naši zapomenutou autenticitu. Autentický život si je vědom své konečnosti a během života s ní počítá. Z jeho myšlenek vychází existenciální psychoterapie. (Heidegger, 1996)

Pojem autenticity má pochopitelně svůj význam v kritice některých nedostatků moderní školy. Klade důraz na bezprostředně prožité, hovoří se o „autentických zkušenostech“ apod. Ovšem v souvislosti s postmodernismem se někdy pojem autenticity dostává do jednostranných pozic, když odmítá smysl a význam objektivních obsahů vzdělání. (Skalková, 2018)

Výzvy a podněty postmoderního myšlení nepochybně otvírají řadu témat. Lyotard rehabilituje tzv. „*narrativní poznání*“. Je nepochybně cenné nově promýšlet roli pohádek, pověstí, mýtů a legend v procesech vzdělávání. Postmoderna odhaluje roli masmédií, vidí v nich cestu ke ztrátě subjektu, pak i to je výzvou k diskusi k novému všestrannému promýšlení jejich vzdělávací funkce,

jejich možností a mezí. Upozorňuje na roli emocionality, vyvolává zájem o tělesné požitky, akcentuje tvořivost a intuici. (Skalková, 1995, s.26)

S postmoderním myšlením, které vede nezdědka k pesimistickým až nihilistickým pozicím, pronikají krizové nálady i do pedagogiky. Koketovat s pesimismem, nihilismem, ztrátou perspektiv, je pro pedagogiku zvláště zneklidňující. Může to vést i k jakési vykořeněnosti části pedagogické veřejnosti, k snižování vědomí aktivní odpovědnosti za výchovu a vzdělání nové generace. (Skalková, tamtéž, s.22)

Dnešními nejdiskutovanějšími tématy jsou krize autority, propad znalostí žáků základních i středních škol, úpadek univerzitní instituce, kolaps financování škol a neadekvátní hodnocení učitelů. Kritizována je neschopnost škol připravovat žáky na realitu života, resp. zaostávání školy za jeho dynamikou, selhávání vazby vzdělávacích institucí na proměny pracovního trhu, do úvah o vzdělanosti vstoupila otázka ekonomizace vzdělání, které je stále více chápáno jako komodita. (Strouhal, 2012)

1.6 Pedagogika z pohledu postmoderního myšlení

Postmoderna přináší reálné problémy do soudobé pedagogiky. Odhalují se složitější podmínky pedagogické praxe v rychle se měnící společnosti, v podmínkách moderní informatizace a komunikace. Postmoderní myšlení si všímá řady nedostatků a omezení stávajících koncepcí, mnohdy i rozporů.

Mnohé aspekty, které nastolila postmoderna, jsou u nás v současnosti zvláště citlivě vnímány jako výzvy proti jednostrannému dirigismu, všemu povinnému a uniformnímu, uměle sjednocujícímu, co dělá z žáka věc a omezuje jeho vlastní iniciativu, samostatnost a tvořivost. Nejde ovšem o to odmítat podněty postmoderního myšlení, ale o to interpretovat je v pozitivním smyslu jako otevírání cest k novým dimenzím pedagogického myšlení. (Skalková, 1995, s.27)

Je tedy třeba se bránit extrémnímu uvažování v pedagogice, a nejen v ní, ať jde o odmítání všeho, co bylo před postmodernou, všeho, co je staré a neplatné na jedné straně, a na druhé straně pak nihilismu některých pedagogů, kteří podléhají dojmu, že postmoderní myšlení je záhuba školství. Je třeba si uvědomit, že postmoderna vychází z moderny a kontinuálně na ni navazuje. Tedy ji sama zrodila. Je důležité, aby obsah vzdělání včetně rozvíjení kritického myšlení, které bude odpovídat komplexitě současného života, pomohl orientaci v pluralitě společnosti. (Skalková, 2018)

Vzdělávání dospělých se výrazně liší od jiných druhů vzdělávání (děti a mládež, školní a univerzitní vzdělávání). Používání postupů a metodik zejména ze školního prostředí u dospělých zpravidla nefunguje. Aby bylo vzdělávání pro dospělé efektivní, měly by se respektovat následující principy:

1. Dospělí potřebují vědět, proč se mají vzdělávat.
2. Dospělí si rádi určí vlastní tempo – je vhodné nechat je řídit si učení po svém.
3. Pokud se využijí zkušenosti a znalosti, které již dospělí mají, bude se jim učit snadněji.
4. Pokud vzdělávání řeší skutečné problémy, dospělí budou mít větší motivaci k učení.

Téma dalšího vzdělávání je v poslední době často skloňováno v souvislosti s technologickými změnami a pokrokem, strukturálními proměnami na trhu práce a zvyšujícími se nároky na pracovní sílu a její odbornou kvalifikaci. Potvrzuje to i skutečnost, že jeden z evropských referenčních ukazatelů v přijatém dokumentu Strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě (ET 2020, resp. Education and training 2020), který byl přijat ministry školství všech států EU, předpokládá, že se v roce 2020 zapojí do různých forem celoživotního učení alespoň 15% dospělých (průměrně za všechny země EU). Vedle vize rozvoje vzdělávání v Evropě do roku 2020 stanoví tento dokument i strategické

cíle, jež odpovídají komplexnímu zaměření na celoživotní učení (ať už formální, neformální či informální). (Evropský parlament, 2020)

2. VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH V SOUČASNÉ SPOLEČNOSTI

„Má-li se člověk stát člověkem, musí se vzdělat.“

J. A. Komenský

Celoživotní vzdělávání není jen základním předpokladem pro vysokou odbornou úroveň činnosti autorizovaných osob a jejich profesní růst.

Podle Lyotarda (1993) je výsledkem vysokoškolské výuky vypěstovávat lidi s kompetencemi, které jsou nepostradatelné pro společenský systém. Jednak takové kompetence, které slouží k prosazení v mezinárodní soutěži. Sem patří obory, týkající se informatiky, kybernetiky, lingvistiky...A pak kompetence, které odpovídají požadavkům společenského systému. Předávání vědění neslouží vytváření elity, ale zajišťuje systému hráče do pozic, které potřebují instituce. Při výuce se stále více uplatňují nové techniky komunikace a profesor nemusí nezbytně předávat své vědomosti „na živo“. Pedagogika přesto nemusí ztrácet na významu. Studenti se sice nemusí učit obsahu vědění, ale tomu, jak používat nové technologie.

Rakouský filozof Liessmann se ve své knize „Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění“ (2009) pouští do kritiky společnosti, která o sobě hovoří, jako o „společnosti vědění“ nebo „informační společnosti“. V uvedené knize Liessmann kritizuje soudobé pojetí vzdělání, které podle něj podléhá všeprostupující ekonomizaci. „Společnost vědění“ nazývá slovní kouřovou clonou, neboť se za ní skrývá pohrdání vědění, které je pouhou služkou ekonomických zájmů. Z tohoto důvodu považuje dnešní společnost za

společnost nevzdělanosti. Liessmann sám viděl ideál vzdělávání tak, jak bych chápán v době osvícenství, tedy jako proces, směřující k seberozvoji jednotlivce.

Současné vzdělávání není jednorázovým procesem, končícím opouštěním školy. Vyšší požadavky na kvalitu poskytování celoživotního vzdělávání vychází ze stále se zvyšujících nároků na rozšiřování profesních znalostí a dovedností, z nutnosti pružně reagovat na rychlý rozvoj technologií, digitalizace a potřeb trhu práce i z individuální potřeby a touhy po vzdělání. Dochází k rychlému vývoji věd; vědomosti rychle zastarávají a jsou nahrazovány novějšími. A jsou to také demografické změny, které náš život ovlivňují. Ze vzdělávání se tak stává celoživotní proces.

Celoživotní vzdělávání je cestou, která zajišťuje přístup k nejnovějším informacím a znalostem, je klíčem k pochopení probíhajících a stále se zrychlujících změn. Je cestou k rozšiřování vlastních obzorů.

V rámci celoživotního vzdělávání, resp. učení, rozlišujeme tři oblasti vzdělávání: formální, neformální a informální. Všechny tyto formy vzdělávání hrají důležitou roli, i když jejich charakter, podmínky, překážky, povinnosti, náročnost, ale i motivace a důvody pro účast v jednotlivých typech vzdělávání se velmi odlišují.

Formální vzdělávání probíhá ve vzdělávacích institucích (např. školách a univerzitách). Jeho funkce, cíle, obsah, prostředky i organizační formy jsou přesně definovány a vymezeny právními předpisy. Stejně tak způsoby hodnocení jsou definovány a legislativně vymezeny. Certifikátem je většinou vysvědčení, nebo diplom.

Neformální, tedy veškeré vzdělávání mimo formální vzdělávací systém, nevede k ucelenému školskému vzdělání a je zpravidla organizováno různými institucemi (kluby, nadacemi, církvemi) pro určité skupiny populace a nemá určenou formu ukončení. Svou podstatou je zaměřeno na získávání vědomostí a

dovedností, které mohou účastníkovi tohoto vzdělávání zlepšit jeho pracovní a společenské uplatnění. Patří sem jazykové kurzy, workshopy, rekvalifikační kurzy, zájmová výuka a různé volnočasové aktivity. Podmínkou tohoto typu vzdělávání je přítomnost učitele či odborného lektora.

Informální vzdělávání probíhá v rodině, při sledování televize, kontaktem s vrstevníky a podobně. Jedinec získává nejrozličnější vědomosti a znalosti, osvojuje si dovednosti z každodenních zkušeností, pod vlivem kontaktů a okolního prostředí. Informální vzdělávání je neorganizované, nesystematické a institucionálně nekoordinované. Takovéto vzdělávání rovněž postrádá přítomnost lektora a učící se tak nemá možnost ověřit si nabyté znalosti. (Zlámalová, 2008, s.78)

České vzdělávání dospělých má dlouhou tradici. Počátky osvětových aktivit lze situovat do doby osvícenství, během 19. století vznikla řada kulturně osvětových institucí a spolků.

Neméně důležitou složkou vzdělávacího procesu je i výchova. Na tomto místě bych připomněla T.G. Masaryka, který ve své přednášce „J. A. Komenský“ z roku 1892 interpretuje Komenského myšlenky o výchově: *„Teprve správná výchova dělá z člověka pravého člověka. Proto se má člověk od počátku vychovávat, celý život má být sebevýchovou a výchovou jiných. Člověk nemůže od sebe nic stvořit, výchovou se může jen vyvinout a rozvinout, co od přirozenosti v nás je obsaženo.“* (Masaryk, 1990, s.43)

Výchova je jeden ze základních fenoménů, které ovlivňují život jedince. Je to proces záměrného a cílevědomého působení na člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn, ať už jde o myšlení, chování, názory, hodnoty či postoje. V širším psychosociálním pojetí je výchova chápána i jako nezáměrné působení sociální skupiny, společenského prostředí, pracoviště. Výchova je uskutečňována i prostřednictvím bezděčného učení, na základě vlastních zkušeností a prožitků. V andragogice je problematika výchovy dospělých dosud

marginální. Jsou realizovány různé formy výchovy např. ochrana životního prostředí, zdravá výživa a další. (Veteška, 2014) Tuto definici vnímám nicméně více v duchu moderny, neboť jde o záměrné a cílevědomé působení. Tak, jak o tom mluví Heidegger, který je uveden v souvislosti s autenticitou.

Ve svých počátcích bylo vzdělávání dospělých spíše záležitostí zájmovou. Začátkem 20. století přešlo v určitých povoláních (lékaři) či oblastech (zemědělství) do působnosti profesních organizací. V některých profesích vznikl celý propracovaný systém. V období 60. let se začalo významně rozvíjet i podnikové vzdělávání. Od 70. let se také začal značně rozrůstat výzkum a teoretická produkce v oblasti výchovy a vzdělávání dospělých. S jistým zjednodušením bývá pojem vzdělávání dospělých ztotožňován s pojmem další vzdělávání.

V současné době se vzdělávání dospělých v České republice uskutečňuje v oblasti všeobecného, odborného i občanského a zájmového vzdělávání. Rozvíjí se řada projektů např. Národní soustava povolání, Národní soustava kvalifikací či projekty UNIV.

Hlavním strategickým dokumentem určujícím cíle, jež měly vést k rozvoji oblasti vzdělávání dospělých a opatření, jak těchto cílů dosáhnout, byla Strategie celoživotního učení ČR z roku 2007 (MŠMT, 2007). Tato Strategie mimo jiné rozděluje celoživotní vzdělávání na dvě základní etapy: na počáteční a na další vzdělávání, přičemž další vzdělávání se uskutečňuje po ukončení počátečního, resp. po vstupu na trh práce.

Problematika vzdělávání dospělých je pak dále řešena i v mnoha dalších národních strategických dokumentech, jako jsou např. Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR, Strategie mezinárodní konkurenceschopnosti České republiky pro období 2012-2020 nebo Národní program reform.

V roce 2014 vznikl též dokument Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, který navazuje na řadu předchozích strategických dokumentů, včetně Strategie celoživotního učení. Bod 3.1.6 se zaměřuje na podporu dostupnosti a kvality dalšího vzdělávání (především na podporu systému uznávání podle zákona o uznávání výsledků dalšího vzdělávání, podporu škol, školských zařízení a knihoven jako center celoživotního učení či na podporu stimulace poptávky po dalším vzdělávání a větší informovanosti nebo na podporu kariérového poradenství v celoživotní perspektivě).

Důležitým dokumentem je též Strategie politiky zaměstnanosti do roku 2020, schválená v roce 2014. Jejím hlavním cílem je zvýšit celkovou míru zaměstnanosti. V roce 2015 vláda ČR schválila Strategii digitální gramotnosti ČR na období 2015 až 2020. Hlavní vizí této strategie je rozvíjet digitální gramotnost občanů ČR tak, aby byli připraveni využívat potenciál digitálních technologií ke svému celoživotnímu osobnímu rozvoji, ke zvyšování kvality života a ke společenskému uplatnění.

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ je dokument, navazující na Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2020. I v tomto dokumentu je pamatováno na oblast celoživotního učení. To je definováno jako nepřetržitý proces, jehož podmínkou je připravenost člověka učit se.

Úkolem vzdělávacích institucí je pak vést lidi v jakémkoli věku k podnikavosti v rovině osobní, profesní a společenské – k tomu, aby si osvojili dovednost samostatně se učit a v souladu se svými schopnostmi vyhledávat příležitosti, jak tyto své dovednosti a znalosti uplatnit v praxi.

V současné době působí v ČR tyto poskytovatelé vzdělávání dospělých:

- Komerční vzdělávací instituce (na komerčním základě mohou působit i školy)
- Firmy a organizace, zajišťující vzdělání pro své zaměstnance
- Školský systém

- Neziskové organizace: kulturní instituce, nadace, církve, profesní organizace aj.
- Instituce poskytující rekvalifikační vzdělávání

Na péči o rozvoj vzdělávání dospělých se rovněž podílejí dobrovolná nevládní sdružení:

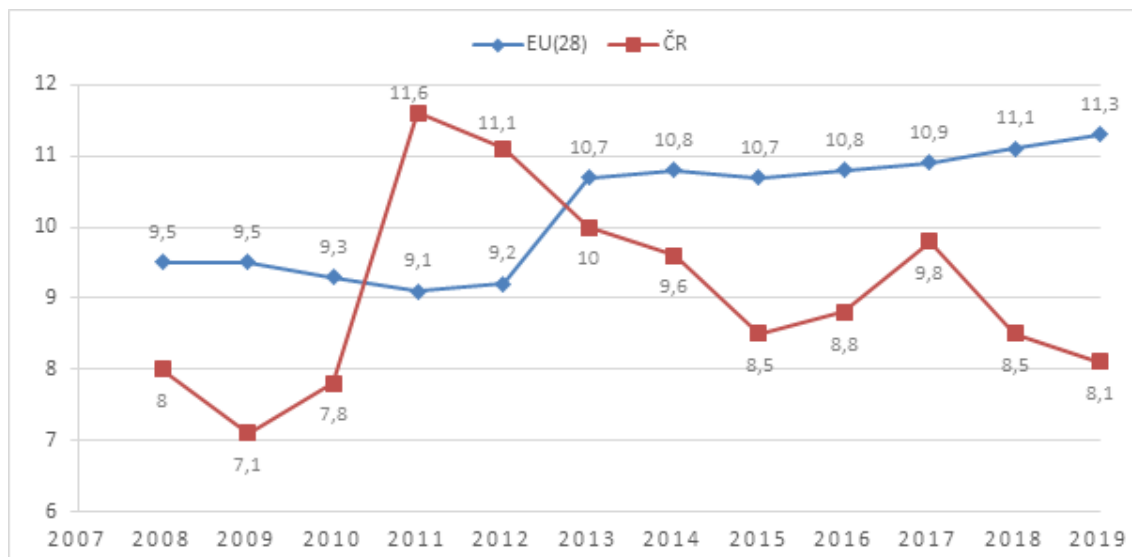
- Asociace institucí vzdělávání dospělých České republiky
- Asociace univerzit třetího věku
- Národní centrum distančního vzdělávání
- Česká andragogická společnost
- Národní vzdělávací fond

2.1 Motivace dospělých ke vzdělávání

Podle průzkumu, provedeného v zemích EU v roce 2017, a zveřejněného v publikaci European Commission v roce 2019 se ukazuje, že více než pětina dospělých v Evropě ve věku 25-64 let má problémy se základy čtenářské gramotnosti, numerické gramotnosti a s používáním digitálních přístrojů v běžném životě. Zhruba stejný počet dospělých Evropanů (61 miliónů neboli 22%) neměl v roce 2017 vyšší vzdělání než základní. Bez základních dovedností a s nízkou kvalifikací jsou tyto lidé více ohroženi nezaměstnaností, chudobou a sociálním vyloučením. Nízká úroveň dovedností má také negativní dopad na ekonomiku v jednotlivých zemích. (MŠMT, 2019)

Z uvedeného průzkumu vyplynula velmi zajímavá informace a to, že v průměru mají ženy v EU vyšší úroveň vzdělání než muži, i když mezi jednotlivými státy existují výrazné rozdíly. Zároveň bylo zjištěno, že mezi staršími lidmi je více osob s nízkou kvalifikací než mezi mladšími.

Graf 1: Podíl dospělé populace na dalším vzdělávání v ČR a EU v letech 2008 – 2019 (v %)



Zdroj: MŠMT, online, cit. 2020-12-05

Každému rozhodnutí, zvláště volby týkající se několikaletého náročného vzdělávání při zaměstnání, předchází důkladné zvažování a posuzování přidané hodnoty na jedné straně a vynaložené práce na straně druhé.

Z nejrůznějších průzkumů účastníků a absolventů celoživotního vzdělávání (všech forem, zaměření i délky) vychází, že motivy a důvody uchazečů o vzdělávání se dají souhrnně rozdělit na příčiny vyplývající z jejich zaměstnání a pracovního uplatnění a motivy pramenící z jejich osobních důvodů a zájmů. Velmi často jsou však uchazeči motivováni oběma zmíněnými přístupy, neboť pro řadu lidí představuje práce současně nástroj realizace osobních zájmů. Zastoupení pracovních i osobních důvodů pro vstup do dalšího vzdělávání se ve výstupech jednotlivých šetření liší. V každém případě lze konstatovat, že pragmatické důvody spojené s uplatnitelností na trhu práce a kariéřním růstem vždy tvoří převažující motiv pro další vzdělávání.

Zásadní vliv na změnu přístupu ke zvyšování kvalifikace mělo v České republice období po tzv. sametové revoluci. Ekonomika začala nabírat nový směr, měnila se na tržní a přinášela s sebou nové výzvy, požadavky a možnosti. V té době rovněž začal rozmach profesního vzdělávání dospělých. Při výběru potenciálních zaměstnanců podniky stále více začaly přihlížet ke stupni dosaženého vzdělání, jakožto předpokladu nezbytných dovedností, návyků a schopností.

V této souvislosti stojí za zmínku dosud největší mezinárodní výzkum gramotnosti dospělých, který provedla OECD a jehož výsledky byly zveřejněny v roce 2013. Jde o PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*), kterého se zúčastnila i Česká republika. Zjištěné výsledky byly právě pro naši republiku, v porovnání s dalšími 23 vyspělými zeměmi světa, velmi povzbuzující, jak ukazuje následující tabulka:

Tabulka 1: Výzkum gramotnosti dospělých OECD (údaje jsou průměrné skóre v testech)

Země	Čtenářská gramotnost	Numerická gramotnost	Dovednost řešit problémy v prostředí IT
Průměr zemí OECD	273	269	34
Průměr ČR	274 (vyšší než Německo, Rakousko, USA, Francie aj.)	276 (vyšší než Rakousko, Anglie, Polsko, Francie, USA aj.)	33 (vyšší než Irsko, Polsko, USA aj.)

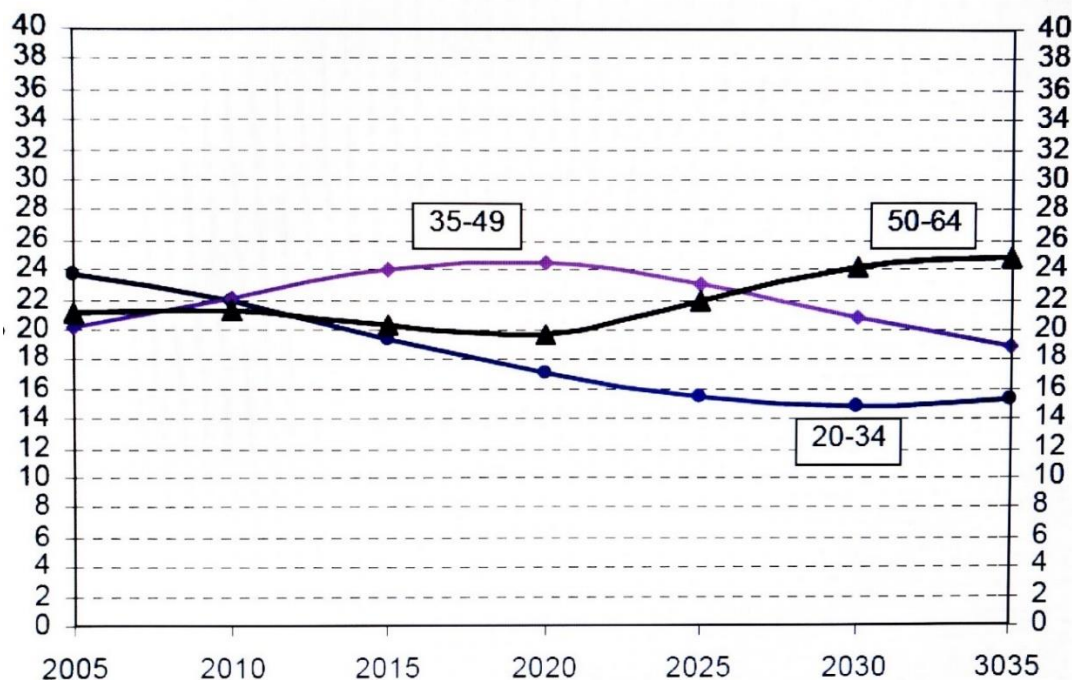
Zdroj: Průcha, Jan. 2014

Pokud se týká České republiky, byla v souvislosti s tímto výzkumem získána data od 6 102 respondentů a osloveno bylo 14 000 domácností. Takto získané údaje poskytují cenné poznatky o funkční gramotnosti dospělých Čechů a pro andragogiku slouží jako podklad pro další analýzy a interpretace v oblasti vzdělávání dospělých. (Průcha, 2014, s.96)

Přístup dospělých k učení a vzdělávání se bezpochyby odlišuje nejen věkem či povoláním, ale především motivem. Podle západních výzkumů jsou hlavními důvody dalšího vzdělávání snaha rozvíjet vlastní schopnosti, získávání nových poznatků, udržení pracovního místa, přání zaměstnavatele. V České republice je situace obdobná, kvalifikační složka zde hraje významnou roli. Největší vnitřní motivaci ke vzdělávání v dospělosti mají lidé ambiciózní (často jsou to mladší ročníky), kteří chtějí uspět ve svém profesním životě. Dále jsou to lidé s přirozeným zájmem o okolí a společnost. Vnější motivací k dalšímu vzdělávání je bezesporu ztráta zaměstnání, případně nejistota ohledně zaměstnání.

Podle demografických průzkumů se však bude situace na českém trhu práce postupně měnit. Bude ubývat osob v mladším a středním věku, a naopak se bude zvyšovat podíl osob vyššího věku. Vzdělávání dospělých ve středním i v předseniorském věku tak bude v následujících několika desetiletích důležitou oblastí, na kterou se bude muset vzdělávací a sociální politika České republiky zaměřit. Bohužel připravenost samotné starší generace na tyto změny není na takové úrovni, jak by bylo zapotřebí. Často samotná představa návštěvy školních zařízení, nebo i jen vzdělávacích kurzů, je pro řadu lidí něčím, s čím se těžko vyrovnávají. Zde bude nezbytné poskytovat jim dostatek informací a zároveň je k těmto krokům motivovat. Jak ukazuje následující graf, demografický vývoj v naší společnosti potvrzuje, že veškerá uvedená opatření budou nevyhnutelná.

Graf 2: Vývoj věkových skupin 20-34 let, 35-49 let a 50-64 let v období 2005-2035 podle střední varianty projekce ČSÚ z roku 2003



Zdroj: RABUŠIC, Ladislav. 2006, online, cit. 2020-12-15

Jak z grafu vyplývá, podíly osob ve věku 20-34 let budou v následujících letech klesat a v roce 2035 by měly představovat 15% z celkové populace v ČR. Podíly osob ve věku 35-49 let, což je v současné době „jádro“ pracovní síly, bude od roku 2020 narůstat na 2,5 miliónu a bude tak činit 25% populace v ČR, avšak v roce 2035 bude činit opět pouze 1,9 milionu, což bude 19% populace v ČR. Skupina ve věku 50-64 let od roku 2020 postupně vzrůstá a v současné době (začátek roku 2021) tato generace představuje již 25% populace v ČR.

Český trh práce se tak musí tomuto demografickému vývoji přizpůsobit a připravit na to, že bude muset nabízet pracovní místa i starší generaci. Pro tuto generaci to však opět přináší nutnost dalšího průběžného vzdělávání.

2.2 Motivace a emoce v procesu učení

Slovo motivace má původ v latinském slově „*movere*“ (hýbati, pohybovati). Je tedy obecným označením pro všechny vnitřní podněty, které vedou k určitému jednání a k určité činnosti. Toto ukazuje na důležitost jednoho ze základních postojů ke vzdělávání. Jsme-li k něčemu opravdu motivováni, pouštíme se do toho s větším zaujetím a zpravidla dosáhneme lepších výsledků. V případě dalšího vzdělávání je to o to důležitější, že se již nejedná o „povinnou školní docházku“, takže výsledek opravdu závisí na každém z nás. Právě v motivaci spočívá jedna z příčin, proč lidé s dalším vzděláváním váhají. Dalším důvodem může být obava z náročnosti studia. I dospělí mají někdy strach ze selhání, mnohdy k tomu přispívá nižší sebevědomí nebo špatná předchozí zkušenost.

Motivaci můžeme obecně definovat jako vnitřní stav, podmínku, která aktivuje a udává směr. Podle Výrosta motivací rozumíme „*hybné síly psychického charakteru, které uvádějí do pohybu lidské chování a činnost. Motivace však nevzniká sama o sobě. Jejím vnitřním zdrojem je motiv neboli pohnutka.*“ (Výrost, 2019, s.147)

Podle Nakonečného (1997) je motivace proces usměrňování, udržování a energetizace chování, tedy psychikou řízený druh regulace.

Motivy jsou příčinou chování, které vychází z potřeb a zároveň se tímto chováním snaží potřeby uspokojit. Řada významných psychologů podrobila motivaci člověka bližšímu zkoumání a vzniklo tak velké množství teorií, které na motivaci nahlíží často z rozdílných úhlů pohledu.

Mezi nejznámější teorie motivace patří Maslowova hierarchie potřeb (2014). Ten definoval 5 základních lidských potřeb tvořících podle důležitosti pomyslnou pyramidu. Ve spodní části jsou potřeby základní, které mají nejvyšší prioritu. Teprve jejich naplněním můžeme usilovat o uspokojení potřeb na vyšších úrovních pyramidy. Na nejvyšší úrovni pyramidy podle Maslowa motivace končí.

Obrázek 1: Maslowova pyramida potřeb



Zdroj: Maslow, Abraham H., 2014

Motivy mohou být různé: touha po sociálním uznání a prestiži, získání uznání příbuzných a známých, zvědavost, radost z poznání a učení se, použitelnost naučeného při řešení problému.

Motivace dospělých ke vzdělání je založena na několika zásadních principech. Předně je spojena s cíli vzdělávání, dále je ovlivněna přímým výsledkem a jasnou návratností investic (např. aplikovatelnosti v praxi nebo kariérním postupem). Dospělý potřebuje vidět přímou souvislost mezi vzděláváním a svými cíli, zájmy a hodnotami a zároveň musí věřit realizovatelnosti těchto cílů.

V kontextu s Maslowovou pyramidou řadím potřebu vzdělání do souvislosti s uspokojením potřeb „bezpečí“, stejně tak jako „uznání a úcty“ a v neposlední řadě i „seberealizace“, což je nejvyšší stupeň jeho pyramidy.

Jak uvádí Beneš (2014), dají se lehce zjistit motivační rozdíly podle věku, vzdělání, pohlaví, socio-ekonomického statusu a životních zkušeností. Mladší

lidé mají spíše pragmatickou motivaci související se jejich profesí, u starších lidí je motivace spojená s trávením jejich volného času. Čím vyšší věk a sociální status, dochází k orientaci na uspokojování potřeb podle Maslowa.

Další vzdělávání představuje pro dospělé osoby způsob, jak se v průběhu života vyrovnávat se změnami, a to jak společenskými, tak ekonomickými a environmentálními.

Přesto ještě před deseti lety si téměř 80% obyvatel naší země myslelo, že další vzdělávání nepotřebuje. Domnívali se, že to už není potřeba a že si vystačí se znalostmi, které získali studiem na škole. (Langer, 2010) Na tomto překvapivém údaji, především v porovnání s dalším vývojem a možnostmi celoživotního vzdělávání je patrné, jak se tento přístup ke vzdělání ve společnosti v posledních letech mění.

Jak už bylo uvedeno výše, ne vždy je celoživotní vzdělávání nutně spojeno s kariérním postupem v zaměstnání. S tím, jak se prodlužuje délka života, zvyšuje se počet lidí v důchodovém věku. To ale neznamená, že se tyto senioři nechtějí i nadále aktivně zúčastnit dění ve společnosti, dále se věnovat svým zálibám, dále se vzdělávat. Jsou to lidé, kteří většinou ukončili svou profesní kariéru, ale zároveň se chtějí seznámit s oblastmi, na které dosud z profesních či rodinných důvodů neměli čas či příležitost. A právě pro ně je ideální formou vzdělávání univerzita třetího věku (U3V). Je to projekt, který existuje na téměř dvou desítkách českých univerzit a vysokých škol. Výhodou tohoto vzdělávání je, že lekce U3V jsou většinou bezplatné, přijímací zkoušky se na U3V nekonají a kurzy jsou realizovány formou přednášek, nejčastěji jednou týdně. Návštěva U3V je pro účastníky další způsob, jak se seznámit s lidmi, kteří mají podobné zájmy, jak se přinutit k tréninku mozkových závitů, jak zůstat aktivní. Společenská složka U3V je zde stejně důležitá jako vzdělávací.

Podle Vetešky (2011) se na celoživotním vzdělávání musí podílet celý vzdělávací systém. Vzdělání není pouze učení se ve vzdělávacích zařízeních.

Všechny společenské instituce musí podporovat a umožňovat učení. Vzdělávání se zaměřuje na osobní rozvoj ve společenství ostatních a netýká se jen povolání.

2.3 Vzdělávání dospělých jako cesta ke změně kariéry

Dnes již není pochyb, že pro úspěšné prosazení se na trhu práce je nezbytné mít možnost nabídnout něco jiného, než co nabízí většina ostatních. Rozhodující roli ve struktuře předpokladů úspěchu na trhu práce hraje bezesporu dosažená úroveň vzdělání. Statistiky dostatečně a výmluvně dokumentují vazbu mezi touto úrovní a mírou nezaměstnanosti, strukturou příjmů a dalšími ukazateli pozice na pracovním trhu. Různé analýzy přitom ukazují, že v naší společnosti a v jejím vnímání významu vzdělání přežívá řada stereotypů, které mají své kořeny v minulosti.

Důvodů pro další vzdělávání a s tím související změna kariéry může být více. Jedním z nich je tzv. syndrom vyhoření. Je to stav, kdy stávající práce přestane dotyčného naplňovat. Většinou se to děje důsledkem dlouhodobého pracovního tlaku, práce ve stresu, což vede ke ztrátě motivace a chuti do nových činností. Často k tomuto profesnímu vyčerpání (které bývá spíše duševní, než fyzické) dochází u profesí, v nichž se pracuje s lidmi. Týká se to pečujících pracovníků či učitelů, kteří jsou pod silným tlakem. Ale také marketérů, tvůrčích profesí nebo u top manažerů. Proč to tak je? Přílišné nadšení a zápal pro pracovní úkoly může přinést rezignaci, pokud nedojde k profesnímu očekávání, nebo pokud je dotyčný tlačěn k výkonům pod silným tlakem a může tak profesně vyhořet. Novou chuť o práci může přinést změna oboru, absolutní obrát k jiným činnostem, kolektivu, zákazníkům. Pokud ale v novém oboru nemá dotyčný praxi a ani ho nestudoval, na místě je rekvalifikace.

Na stránkách úřadu práce najdeme následující vysvětlení pojmu rekvalifikace: *„Rekvalifikace umožňuje získání nové kvalifikace, nebo zvýšení, rozšíření nebo prohloubení dosavadní kvalifikace, včetně jejího udržování nebo obnovování. Za*

rekvalifikaci se považuje i získání kvalifikace pro pracovní uplatnění fyzické osoby, která dosud žádnou kvalifikaci nezískala.“ (Úřad práce ČR)

Mezi nejvyhledávanější rekvalifikační kurzy v České republice patří:

- Rekvalifikační kurz Personalistika nebo Mzdové účetnictví se základy personalistiky
- Jazykové rekvalifikační kurzy
- Marketingové rekvalifikační kurzy
- Rekvalifikační kurz Asistent/ka, sekretářka
- Masérské, kosmetické, kadeřnické rekvalifikační kurzy

Je jasné, že úspěšnost prosazení se na pracovním trhu závisí na objemu a kvalitě toho, co uchazeč nabízí. Faktory, jako je vysokoškolské vzdělání, nižší věk, jazyková vybavenost a práce na PC jsou benefitem. Typickým rysem této skupiny je dynamika a pracovní mobilita. Opakem výše uvedených faktorů je nízké vzdělání a nechť jej zvyšovat, nízká schopnost sebevyjádření, vyšší věk a bohužel odlišná etnická příslušnost. Tato skupina je ohrožena je ohrožena socio-ekonomickou exkluzí. (Veteška, 2011)

2.4 Formy profesního vzdělávání

Profesní vzdělávání rozšiřuje, prohlubuje a zvyšuje profesní kompetence a kvalifikaci, odbornou způsobilost či zajišťuje rekvalifikaci. Další profesní vzdělávání má samozřejmě kromě řady metod i různé formy. Tyto formy představují způsob výkladu, sdělení a provedení, jak metody komunikovat. Forma má tedy určitý tvar a podobu a je spojena především s organizačním rámcem výuky.

Za významné formy používané v oblasti vzdělávání dospělých lze považovat přímou a frontální výuku, kurz, přednášku, seminář, konferenci, konzultaci, sebevzdělávání, samostudium, exkurzi, instruktáž a workshop.

Přímá a frontální výuka se vyznačuje přímým, osobním kontaktem lektora s účastníky a pokládá se za neekonomičtější formu výuky v situacích, kdy je výuka zaměřena na větší skupinu subjektů např. školní třídu. Frontální výuka byla používána po dlouhou dobu po celé generace. S příchodem moderních forem výuky především za využití ICT se však frontální výuka jeví jako překonaná. (Mužík, 2005 s. 85)

Moderní informační a komunikační technologie se začínají prosazovat i v oblasti podnikového vzdělávání a přináší nové specifické metody a formy. Nejnovější trend zaujímají především webináře a videosemináře. Mezi aktuální prostředky a nástroje moderního vzdělávání můžeme dále zařadit e-konference, microlearning, mikrokurzy, mobile learning a zážitkové učení. (Veteška, 2014)

Přesto mezi nejčastější formy profesního vzdělávání dosud patří: kurz, přednáška, seminář, konference, školení, koučink, workshop, symposium, kaskádové vzdělávání, stáž a výměna zkušeností.

2.5 Vzdělávání jako aktivita, nikoli jako místo

„Lidská přirozenost je plná života, má ráda pohyb a činnost a nepotřebuje nic leč moudré vedení.“

J. A. Komenský

Úkolem vzdělávání je připravit člověka na život a na všechny změny, které život přináší. Celoživotní vzdělávání může být prostředkem seberealizace i prostředkem obživy. Při pohledu na Maslowovu motivační pyramidu největší skupina osob potřebuje plnit základní potřeby a potřebu jistoty a bezpečí. Teprve po nasycení těchto potřeb vzniká potřeba seberealizace.

V procesu vzdělávání dospělých je významným prvkem podporování jejich aktivity a samostatnosti. K tomu je nutné provádět pozitivní motivaci. Je důležité vysvětlit jim, že vzdělání může přinést znalosti, finance, zábavu, nové přátele, únik od stereotypu a také úspěch na trhu práce.

Důležitým specifickým u vzdělávání dospělých je přibližování vzdělávacích aktivit co nejvíce praxi. Je nutné do výuky zahrnout co nejvíce exkurzí, stáží, konkrétních prací s přístroji, stejně jako vnímání praktických poznatků a zkušeností účastníků. Ty mohou obohatit obě strany, jak stranu ostatních posluchačů, tak někdy i samotného učitele.

Rychlé změny v sociálních, ekonomických, technologických a kulturních souvislostí lidské existence se stávají charakteristickým stylem života v 21. století. Lidé tyto změny nemohou pouze pasivně přijímat, naopak je žádoucí, aby je ovlivňovali a aby se aktivně podíleli na utváření vlastního i veřejného života.

Veteška (2011) poukazuje na souvislost s výše uvedenými změnami, které vedly ke vzniku nových forem práce jako homeworking, teleworking a outworking. Jde o práce vykonávané prostřednictvím internetu. Firmy tak ušetří náklady a zaměstnanci svůj čas. Realita dnešní doby, tedy pandemie Covid-19, tyto formy práce uvedla do našeho života s velkou razancí.

Podle statistických údajů EU mají vzdělání a rozvoj dovedností následující pozitivní dopad na životní šance:

vyšší příjem – v EU je průměrný čistý příjem za rok u osob s nízkou kvalifikací 14.513€, zatímco u vysoce kvalifikovaných je to 25.552€

nižší riziko chudoby – 34,2% dospělých s nízkou kvalifikací je ohroženo chudobou, zatímco u vysoce kvalifikovaných je to 10,9%

účast dospělých ve vzdělávání – vzdělávání se účastní pouze 4,3% dospělých s nízkou kvalifikací, zatím co vysoce kvalifikovaných dospělých se účastní 18,6%

lepší zdraví – pouze 6,7% vysoce kvalifikovaných dospělých považuje své zdraví za špatné, je mezi osobami s nízkou kvalifikací takových osob 2x více – 12,7%.

(Úřad pro publikace Evropské unie, 2019)

2.6 Bariéry ve vzdělávání

Stále platí, co napsal Komenský o univerzálním vzdělání myslí: *„Aby rozuměli učlenění věcí, myšlenek a řečí. Aby rozuměli cílům, prostředkům a prováděcím způsobům všeho konání (svého i cizího). A aby uměli rozlišovat podstatné od nahodilého, lhostejné od škodného ve všem jednání...“*.

Říká se sice, že na věku nezáleží, ale fyziologické věkové změny v organismu mohou ovlivňovat i pamětní výkony. Průzkumy ukazují, že lidé ve věku 25-35 let jsou při učení stejně výkonní jako ti o 10 let mladší. Schopnost mechanického učení sice po 35. roku věku klesá, ale logická paměť zůstává dále nezměněna až do 60 let. Nedostatek mechanického učení lze vyrovnat motivací, vůlí a zkušenostmi. Takže pro průběžné vzdělávání se v tomto směru neexistuje objektivní překážka. Paměť je ovšem ovlivňována nejen věkem, ale i způsobem činnosti a tím, jaké nároky jsou na ni kladeny. Lidé si ve vyšším věku obtížněji osvojují učivo, které postrádá logické uspořádání a logickou strukturu. Nejlépe se uchovává obsahová složka logicko-smyslové paměti. Symbolicko-smyslová paměť slábne více než obsahová složka paměti, avšak i tak si zachovává lepší stopu než mechanické zapamatování. (Špatenková, 2016, s.10)

Člověk může paměť udržovat, trénovat, a dokonce rozvíjet aktivní duševní činností. Tréninky paměti a další druhy kognitivních tréninků by tak měly být cíleny nejen na nejstarší populaci, ale už i na dospělé na vrcholu životní kariéry. V souvislosti s výkonem povolání se pak u každého dospělého utváří a rozvíjí speciální, tzv. profesní paměť, která zůstává zpravidla dlouho zachována.

Častým demotivujícím prvkem vzdělávání dospělých může být časová náročnost výuky, starosti a únava. Další bariérou může být obava z neúspěchu při vzdělávacím procesu.

U formálního vzdělávání se objevily dva druhy bariér: vnitřní a vnější. Vnitřní (psychické) bariéry jsou významné ve vztahu k osobnímu rozvoji a patří k nim spokojenost se svými stávajícími znalostmi a dovednostmi, málo zájmu o seberozvoj prostřednictvím vzdělávání, a ne příliš dobré vzpomínky na školní léta.

Ve vztahu k profesnímu životu je potřeba zdůraznit ty vnější bariéry, které by se daly označit spíše jako nemotivující pracovní prostředí než jako vyslovené překážky. Jsou to názory typu: je jedno, jestli se budeš nebo nebudeš vzdělávat, stejně to na tvé pracovním prostředí nic nezmění apod.

Bariéry, se kterými se dospělí při svém dalším vzdělávání setkávají, můžeme podle Rabušicové (2008, s. 99-106) rozdělit na několik skupin:

Osobnostní bariéry – patří sem hlavně nedostatek zdravého sebevědomí, jehož základním předpokladem je uvědomění si vlastních schopností a předností a zároveň i svých nedostatků a rezerv.

Nedůvěra v efektivnost – velmi často jsou lidé ke svému dalšímu vzdělávání skeptičtí a nevěří, že pro ně vzdělávání se bude mít očekávaný efekt (např. lepší pracovní vyhlídky, více peněz, pocit uspokojení apod.). Zde je namístě mít správnou motivaci.

Institucionální překážky – nedostatek informací příp. nedostatek vhodných vzdělávacích programů.

Situační bariéry – nedostatek času, nedostatek finančních prostředků.

PRAKTICKÁ ČÁST

3. METODOLOGIE

Úvodem následující praktické části chci blíže popsat metodologii svého výzkumu.

V rámci pedagogického výzkumu se dle Průchy (2014) nejčastěji používají dvě základní paradigmaty: kvantitativní výzkum, kvalitativní výzkum, případně jejich kombinace, tedy smíšený výzkum.

Zásadní rozdíl mezi oběma paradigmaty spočívá v jejich funkci. Kvantitativní výzkum slouží především k prokázání platnosti nějaké existující teorie. Oproti tomu v kvalitativním výzkumu je cílem nějakou teorii o zkoumaném předmětu generovat, či alespoň vytvořit nové otázky pro zkoumání tohoto předmětu (tamtéž, s.105). Lze rovněž říct, že kvantitativní výzkum je postaven na kvantitativních datech, především numerických, zatímco kvalitativní výzkum staví na sběru kvalitativních dat. Těmi jsou nenumerická data, slova a obrázky.

Pro komplexní objasňování reality a dosažení co nejvyšší pravdivosti získaných poznatků se doporučuje kombinace obou předchozích výzkumů. Výzkum, v němž výzkumník nejdříve zkoumá vlastnosti velkého souboru jevů a vytváří hypotézy a ty pak na vybraném vzorku zkoumá vhodně volenými metodami kvalitativního přístupu, se nazývá smíšený. Aby se v takových případech dosáhlo co nejpřesnějších výsledků, bývá součástí smíšeného výzkumu triangulace. Její podstata spočívá v tom, že se výzkumná data získávají z několika různých zdrojů.

Objektem mého výzkumu jsou studující dospělí a v souladu s cílem výzkumu jsem zvolila jako nejvhodnější variantu andragogický výzkum s kvalitativním

přístupem s využitím metody elektronického dotazníku a hloubkového rozhovoru s vybranými respondenty za použití polostrukturovaného (tamtéž, s.120)

3.1 Cíle výzkumu a stanovení výzkumné otázky

Cílem výzkumu je, na základě získaných dat, blíže pochopit a objasnit roli studujícího dospělého v dnešní společnosti, a to i v širším kontextu, týkající se sociálního postavení respondenta. Konkrétně chci prozkoumat situaci dospělých studentů, kteří mají děti, partnera, pracují a k tomu se dále vzdělávají formálně či neformálně.

Dalším cílem výzkumu je získat subjektivní pohled těchto studujících dospělých na jejich studium v dospělosti. Formou metod kvalitativního výzkumu jsem se snažila konkrétně zjistit, jak tito dospělí chápou význam celoživotního vzdělávání, jak dalece využívají nabídky vzdělávání pro dospělé, jakou mají motivaci, co je vede k celoživotnímu vzdělávání a také s jakými překážkami se setkávají.

Z těchto cílů následně vyvozují výzkumnou otázku: Jak vnímá současná dospělá populace nutnost dalšího vzdělávání v postmoderní době a jak k možnostem vzdělávání pro dospělé přistupuje?

3.2 Cílová skupina

Podle Průchy (2014) se ve většině životních situací člověka vyskytují různé edukační procesy, které reprezentují konkrétní případy andragogické reality, a mohou tak být i předmětem zájmu andragogického výzkumu. V této souvislosti bych přiblížila zmíněný pojem „andragogická realita“. Jak Průcha vysvětluje, andragogickou realitu lze chápat jako nejrůznější prostředí a situace, v nichž jsou dospělé subjekty začleněny do nejrůznějších procesů učení a vzdělávání a v těchto procesech vznikají určité vzdělávací výsledky a efekty.

S tímto názorem se plně ztotožňuji, neboť se sama domnívám, že celoživotní vzdělávání není svou podstatou záležitostí, týkající se jen určité části populace a netýká se jen jeho věkového rozmezí, bydliště, odborné specializace, formy studia, dosavadního vzdělání, sociálního postavení dospělého studujícího a podobně. Proto jsem se rozhodla pro potřeby svého výzkumu zvolit takovou cílovou skupinu respondentů, aby ve výzkumu byly pokryty všechny možné odlišnosti a varianty andragogické reality a byla tak získána co nejpestřejší data.

3.3 Výzkumná metoda – andragogický výzkum

Pokud bych na tomto místě měla stručně vysvětlit, co je to „*andragogický výzkum*“, podle Andragogického slovníku (Průcha, Veteška, 2014, s.36) by definice vypadala takto: „*Andragogický výzkum – činnost zaměřená na systematický popis, analýzu a objasňování jevů a procesů týkajících se celoživotního vzdělávání a vzdělávání dospělých.*“ Mezi základní charakteristiky pojmu „*andragogický výzkum*“ patří podle Průchy (2014, s.15) skutečnost, že andragogický výzkum je vědecká činnost, jejímž předmětem je andragogická realita. Při zkoumání této reality se pak uplatňuje celá řada přístupů a metod a celá tato činnost musí být organizována a institucionalizována. Andragogický výzkum je rovněž činnost, která je svou podstatou praktická, tj. vychází z lidské praxe.

Jak jsem již uvedla, při mém výzkumu jsem se rozhodla použít jak metodu dotazníku, tak rozhovoru. A to především z toho důvodu, že obě metody mají své klady i zápory a jejich vzájemnou aplikací se zápory eliminují.

Proč jsem zvolila formu dotazníku; je ho možné aplikovat na relativně malý počet respondentů a při přípravě svého výzkumu jsem tento počet odhadovala na cca 50 osob. Dotazník může respondentům zajistit anonymitu, čímž jsem chtěla dosáhnout větší návratnosti. Získané výsledky lze jednoduše zpracovat do grafů.

Proč jsem zvolila polostrukturovaný rozhovor; na rozdíl od dotazníku jsem mohla vstoupit do přímého kontaktu s respondentem, navázat s ním důvěrnější vztah, kdy se respondent mohl „rozpovídat“ a pomocí připravených otázek jsem rozhovor pouze usměrňovala. Respondenti vybraní pro tento rozhovor většinou neměli problém se svou anonymitou. Délku rozhovoru jsem dopředu nějak neomezovala, nechala jsem na respondentech, když zacházeli do podrobností, neboť získané údaje byly pro mě důležitější než stanovení časového limitu. Respondenti rovněž neměli problém, abych si jejich rozhovor nahrávala na diktafon, neboť jen tak jsem mohla zachovat autentičnost jejich odpovědí.

Průzkum byl prováděn od 25. září do 30. listopadu 2020.

3.4 Výzkumný vzorek

Cílová skupina v mém výzkumu zahrnovala běžnou populaci (mix pohlaví, věku, vzdělání i zkušenosti s různými formami celoživotního vzdělávání). Kontakty na vhodné respondenty jsem získala z vlastních znalostí o jejich rodinných poměrech, jednalo se o příbuzné či přátele, dále jsem prostřednictvím sociálních sítí požádala o pomoc při hledání takových respondentů, kteří by odpovídali mému výzkumnému vzorku. Zkoumané osoby byly samozřejmě před začátkem dotazování seznámeny s účelem a cílem výzkumu, způsobem získávání údajů a jejich následného zpracování, případně zveřejňování, stejně tak jako k dalšímu využití v rámci studijních účelů. Nicméně protože pro účely výzkumu nebylo nutné uvádět osobní údaje včetně jmen respondentů, dotazování bylo nabídnuto jako anonymní, čímž byla i zvýšena naděje na větší spolupráci s vybranými respondenty. Toto se následně ukázalo jako pozitivní krok, neboť z celkového počtu 54 odeslaných dotazníků se nevrátily pouze 2 dotazníky.

Další část výzkumného vzorku tvořila skupina vybraných jedinců, kteří byli vytipováni záměrně tak, aby u nich byla splněna předem stanovená kritéria s ohledem na výzkumný problém a výzkumnou otázku. Omezení tohoto výběru

byla jen částečná: věk minimálně 20 let, forma studia dálková či kombinovaná případně absolvování neformálního vzdělávání, a to souběžně se svým zaměstnáním, dále se mělo jednat o osoby žijící během života v partnerském vztahu, ideálně s dětmi. I tento vzorek byl zastoupen muži i ženami. Byli osloveni jedinci nejen s aktuální či dřívější formou celoživotního vzdělávání, ale dotazováním jsem zjišťovala obecné názory na problematiku průběžného vzdělávání jako takovou. Zajímala jsem se především o přístup respondentů k tomuto vzdělávání, jejich motivaci i bariéry a samozřejmě praktické zkušenosti.

4. VÝSLEDKY VÝZKUMU

4.1 Sběr dat

Respondenty, které jsem po jejich předchozím odsouhlasení oslovila formou elektronického dotazníku, jsem požádala o zaslání vyplněného dotazníku nejpozději do tří týdnů od jeho obdržení. Vyplněný dotazník mi v tomto termínu zaslalo formou přílohy do emailu 45 respondentů. Po mé urgenci jsem během dalších pěti dnů obdržela dalších 7 dotazníků. Od 2 respondentů mi nepřišla žádná odpověď. Celkem se do výzkumu zapojilo 52 respondentů.

Jedince, které jsem si vytipovala k polostrukturovanému rozhovoru, jsem pro jistotu ještě kontaktovala telefonicky, abych si ověřila, že odpovídají mým požadavkům ohledně výzkumu. Následně jsem se s nimi sešla buď v kavárně či u nich doma. Ujistila jsem je o anonymitě v rámci výzkumu a seznámila se skutečností, že si budu náš rozhovor nahrávat. Proti tomu nikdo nic nenamítal. I když jsem pro některé respondenty byla neznámou osobou, díky mým zkušenostem z mé psychologické poradny jsem si dokázala získat jejich důvěru, což vedlo k velmi otevřenému rozhovoru.

Následně uvádím stručné životní příběhy těchto vybraných respondentů. Z jejich osudů, zaměřených na nejrůznější formy vzdělávání je patrné, jaké různé situace mohou v životech člověka nastat, jak silně mohou potřebu vzdělání

ovlivnit rodiče, zaměstnavatel, ale i politické prostředí ve společnosti. Vybírala jsem tak, abych měla zastoupení všech věkových kategorií, včetně seniorů.

Zcela typickým příkladem celoživotního vzdělávání může být příběh paní Anny. **Paní Anna** se narodila již v roce 1919. V roce 1939 studovala filozofickou fakultu UK, protože ji zajímaly cizí jazyky. V té době již plyně mluvila francouzsky a anglicky. Avšak následkem událostí 17. listopadu 1939 musela studium přerušit. V roce 1942 byla totálně nasazena na práce v německém průmyslovém závodě ve městě Pforzheim. Během tohoto pobytu se naučila německy. V únoru 1945 po těžkém spojeneckém náletu se jí podařilo z města utéct a až do konce války se skrývala. Když se jí po osvobození podařilo vrátit domů, našla si práci v Československé tiskové agentuře, kde využívala své jazykové znalosti. Krátce nato se vdala a zůstala několik let doma s malými dětmi. Po návratu do ČTK musela během zaměstnání absolvovat celou řadu kurzů. Naučila se stenografii, svou jazykovou výbavu si musela doplnit o další jazyk, tentokrát o nezbytnou ruštinu. Rovněž se musela zúčastnit řady vzdělávacích seminářů, které byly především ideologického rázu. Koncem padesátých let byla paní Anně nabídnuta vedoucí funkce ovšem pod podmínkou, že si doplní vysokoškolské vzdělání. Protože v té době právě ovdověla, zvažovala, jestli by při péči o dvě děti i poměrně náročné práci několikaleté studium vysoké školy zvládla. Přesto se rozhodla, že právě kvůli dětem i finančně zajištěné práci studium při zaměstnání bude absolvovat. Bylo to podle jejího vyjádření velmi těžké a složité období, neboť do zaměstnání jezdila přes celou Prahu, bydlela ve dvoupokojovém bytě s dvěma dětmi a často tam neměla potřebný klid na učení. Naštěstí jí často v péči o děti pomohla její sestra. Nakonec se paní Anně podařilo po pěti letech studium úspěšně dokončit. Ve svém zaměstnání pak zůstala až do důchodu, do kterého odešla v roce 1980. Tím ale její zájem o průběžné vzdělávání neskončil. Protože se stále cítila velmi vitální a zdraví jí sloužilo, rozhodla se, že bude pracovat jako průvodce pro cestovní kancelář Čedok. Několik měsíců se pečlivě připravovala, a nakonec úspěšně složila průvodcovské zkoušky. I když jí při této práci významně pomáhaly její jazykové znalosti, musela vynaložit spoustu námahy naučit se nejen všechno potřebné a zajímavé o jednotlivých zemích do kterých se skupinami turistů jezdila, ale také

absolvovat další kurzy zaměřené na komunikaci, poskytování první pomoci, administrativu, vyúčtování nákladů a podobně. Dnes paní Anna bydlí v domě seniorů s pečovatelskou službou, a i když oslavila 101. narozeniny, ráda si luští křížovky, nebo v televizi sleduje různé vědomostní pořady. I když bylo vidět, že během rozhovoru si paní Anna občas pletla pojmy a opakovala se, bylo zajímavé sledovat, že vzpomínky na dávná léta si vybavovala lépe než události z nedávné doby. Myslím, že se dokonale přizpůsobila duchu doby. Vnímám jí jako baumanovskou „turistku“. Během života sbírala zážitky a svůj svět si tvořila a dodnes „tvaruje“.

Dalším respondentem byl **pan Jiří**. Je rovněž důchodcem, i když mladším než paní Anna. Je mu 86 let a je bývalým gynekologem. Když dokončil střední školu, chtěl jít studovat medicínu. Avšak jeho otec byl v té době označen za tzv. nepřítele socialistického státu (začátek 50. let), a tak panu Jiřímu nebylo dovoleno další studium. Musel jít pracovat do výrobního závodu. Protože ho ale biologie stále zajímala, začal ho s ní ve volném čase vzdělávat jeho strýc, lékař. Dnes bychom řekli, že šlo vlastně o druh neformálního vzdělávání. V roce 1953 rodina pana Jiřího emigrovala a v tehdejší NSR se panu Jiřímu podařilo složit zkoušky a vystudovat vytouženou medicínu. Před tím se ale musel naučit perfektně německý jazyk i další odborné předměty. Později se stal vyhlášeným gynekologem. Oženil se a vychovával tři děti. Při výkonu svého zaměstnání začal publikovat a samozřejmě se musel ve svém oboru i nadále vzdělávat. Naučil se anglicky, dosáhl dalšího akademického titulu. V roce 1999 se vrátil zpět do České republiky. Dosud příležitostně publikuje a sleduje novinky v lékařství aby, jak sám říká, „byl stále v obraze“. Další úžasný osud člověka, který ani ve vysokém věku nerezignoval. Jeho způsob života mi spíše připomíná moderního poutníka. Zůstal věrný svému cíli.

Další příběh vypráví o splněném celoživotním snu. **Panu Petrovi** je 64 let. Vyrůstal v okresním městě na jihu Moravy, v rodině důstojníka československé armády. Přísnost a vysoké nároky jeho otce ho silně ovlivnily. Nejen na základní škole, ale i na gymnáziu se od něj vyžadovaly co nejlepší známky. Přitom pan Petr nebyl vyloženě studijní typ. Bavily ho knížky, fotografování a všechno kolem

filmu. Proto se rozhodl studovat FAMU. I když zkoušky složil, pro omezený počet posluchačů nebyl přijat. Hledal proto jinou vysokou školu, kterou by šel studovat. Místo toho, aby ho rodiče v jeho volbách podporovali, spíše ho od všech jeho návrhů odrazovali. Prý se o ten či onen obor nikdy nezajímal, že ho to nebude bavit apod. Pan Petr se proto rozhodl odejít od rodičů do Prahy, kde začal studovat dvouletý obor výpočetní techniky. Po absolvování vojny nastoupil do podniku zahraničního obchodu. V rámci tohoto zaměstnání navštěvoval řadu kurzů, především jazykových. Kvůli lepšímu pracovnímu postupu mu bylo doporučeno vystudovat dálkově vysokou školu. Podnik měl pro tyto případy zpracovanou metodiku, jak pracovníkům dálkové studium umožnit, včetně poskytování určitého počtu volných dní v měsíci. To sice bylo pro účastníky studia výhodné, ovšem oproti tomu se setkávali s nevolí svých spolupracovníků, kteří za ně museli vyřizovat spoustu pracovních úkolů. Navíc se tito dálkově studující museli zavázat, že určitou dobu v podniku zůstanou. Pan Petr v té době žil sám, a tak se kromě práce musel starat o svou domácnost, připravovat se do zaměstnání a po večerech studovat. Po nějaké době se mu podařilo najít systém, jak všechny své povinnosti sladit, a dokonce mu zbyl čas přivydělávat si jako komparzista u filmů, neboť toto prostředí ho stále lákalo. Po několika letech se oženil a začal podnikat. Musel se naučit, jak vést firmu, absolvoval řadu kurzů zaměřených na marketing, prodejní dovednosti, účetnictví. Měl několik prodejen s elektronikou a v nich zaměstnance, které musel sám školit. Sám se tak stával lektorem. To vše při péči o rodinu s dvěma dětmi. Když bylo panu Petrovi 60 let a jeho děti dospěly, vrátil se ke svému životnímu koníčku. V rámci univerzity 3. věku začal studovat FAMU, katedru scenáristiky a dramaturgie, a dokonce začal psát filmové scénáře. K osudu pana Petra bych řekla: „Pozdě, ale přece.“ Výchova jeho rodičů byla spíše v duchu moderny a pan Petr neměl moc na výběr. Rozhodně v něm nebyla podporována individualita. Byl poutníkem a teprve v pozdějším věku se stal „hráčem“. Začal hrát s kartami, které dostal do vínku.

Paní Alžběta nedávno oslavila padesátiny. Vždy ji bavily přírodní vědy a po gymnáziu začala studovat lékařskou fakultu v Hradci Králové. Ve své rodině však nenašla pro náročné studium pochopení, k tomu přišel rok 1989 a tak se, jako studentka, rozhodla odejít do Prahy a zapojit se do studentských akcí. Studium

medicíny ukončila, našla si práci ve zdravotnictví a začala se blíže zajímat o oblast psychologie. Absolvovala pětiletý sebezkušenostní výcvik SUR, dále řadu vzdělávacích kurzů z oblasti přírodní medicíny. V té době pracovala jako OSVČ a starala se přitom o dceru i nemocného manžela. I když to vše byla pro ni složitá situace, rozhodla se zvýšit si vzdělání kombinovaným bakalářským studiem speciální pedagogiky na UJAK, které zdárně ukončila. Ve své psychologické poradně paní Alžběta zjistila, že řada psychických problémů jejích klientů má souvislost s jejich zdravotními problémy, a tak cítila potřebu proniknout i do oblasti medicíny. Ve svých 43 letech se jí podařilo úspěšně složit přijímací zkoušky a dostala nabídku ke studiu hned na dvou lékařských fakultách. Rozhodla se pro studium na 3. LF UK. I když toto náročné studium mohla absolvovat pouze prezenční formou, přitom vedla svou poradnu, organizovala semináře a starala se o rodinu, podařilo se jí studium medicíny úspěšně ukončit. Jak sama uvedla, bylo to především díky pochopení její rodiny a její touhou něco dokázat. V současné době se paní Alžběta zaměřuje na zdokonalování svých jazykových znalostí, neboť kromě organizování zahraničních seminářů chce rovněž publikovat. Proto se průběžně věnuje kurzům tvůrčího psaní. To vše zvládá při péči o rodinu a dospívající dceru. Paní Alžběta je baumanovský hráč velkého kalibru a hra ji baví.

Paní Iva se vyučila kadeřnicí. Ve svých dvaceti letech se vdala a zakrátko se starala o dvě děti. Lákalo ji rozšířit svou nabídku služeb svým zákaznicím, a tak si udělala rekvalifikační masérský kurz. Její přítelkyně ji po nějaké době přivedla do společnosti AVON a z paní Ivy se záhy stala Avon lady. Před tím musela absolvovat celou řadu školení – od produktových po prodejní dovednosti, psychologie prodeje apod. Protože tyto aktivity včetně pravidelných týdenních porad a zároveň souběžně vykonávaná její práce v salónu paní Ivu časově vyčerpávaly, často neměla dostatek času věnovat se své rodině. Řadu domácích prací si musel vzít na starost její manžel, a to vedlo k četným manželským neshodám. Přesto se paní Iva po nějaké době rozhodla, na radu další své kamarádky, zapojit se pod vidinou dobrého výdělků do MLM společnosti, nabízející potravinové doplňky a biorezonanční přístroje. I zde musela absolvovat další školení a byla víceméně i nucena si jeden dosti drahý přístroj zakoupit. To

způsobilo, že se zadlužila a přivedla svou rodinu do finančních problémů. Manželské problémy se prohloubily a vedly k rozpadu manželství. Po nějaké době paní Iva zanechala všech dalších aktivit kromě své profese kadeřnice, aby se mohla věnovat dětem. Dokončila si další vzdělávací kurz a získala dokonce místo vedoucí provozovny. V Ivě vidím tak trochu „tuláka“, který mění své cíle a vnímá svět jako „onu množinu šancí“. A její pohyb je veden nenaplněnou touhou.

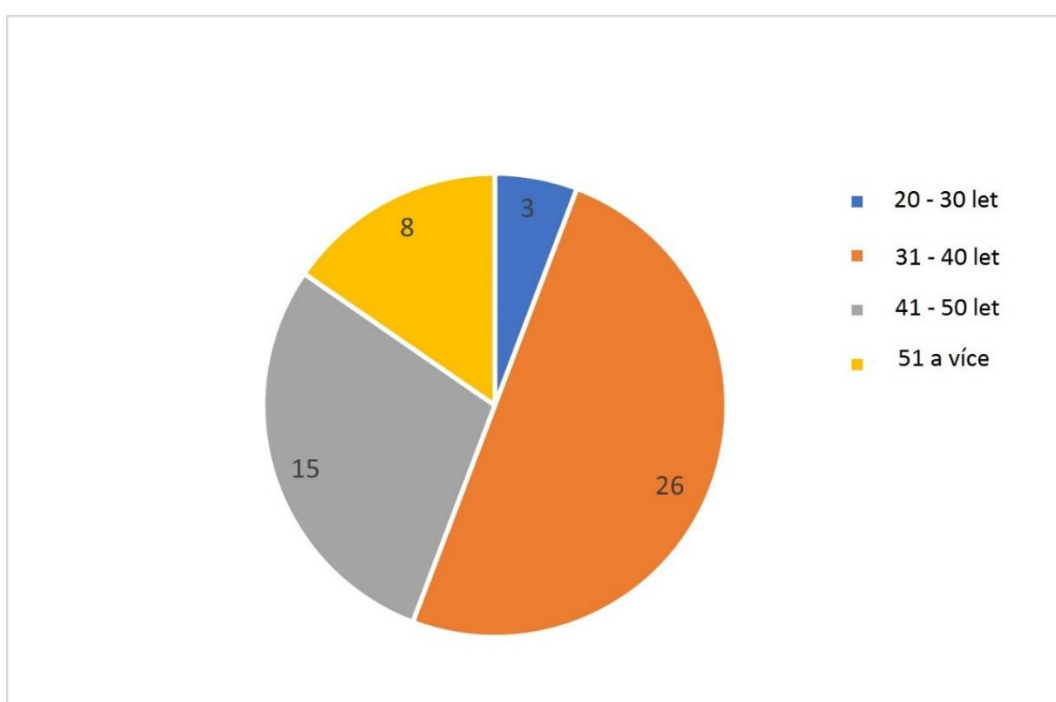
Slečna Kateřina patří k mladším ročníkům. Ve svých 25 letech má za sebou studium gymnázia a následně zahraniční pobyt jako au pair. Kromě angličtiny, která jí jde velice dobře, se slečna Kateřina naučila francouzsky a částečně i čínsky. Po návratu do České republiky se rozhodla k bakalářskému prezenčnímu studiu porodní asistentky na UK. S formou a obsahem studia však nebyla spokojená. Po roce výuky se jako studentka nedostala k jedinému porodu a studium na této škole bylo velmi nezáživné. Proto se spolu s dalšími dvěma spolužačkami rozhodla toto studium ukončit a studovat tento obor na soukromé škole. Na rozdíl od studia na UK se v tomto případě jednalo o placené studium, a tak slečna Kateřina musela kromě svých studijních povinností zvládat zaměstnání a péči o domácnost, ve které žije se svým partnerem. Přesto formu studia, četnou praxi a obsah znalostí, které si již stačila osvojit, považuje za nesrovnatelné oproti studiu na UK. Protože plánuje po ukončení studia pracovat v některé z německy mluvících zemí, učí se intenzivně německy. Kateřina je mladá a snáze se přizpůsobuje dnešní době. Vnímám v ní „turistku“, která tvaruje svět kolem sebe.

4.2 Analýza dat

Na základě dat z vyplněných dotazníků i z rozhovorů se vzorkem respondentů jednoznačně vyplývá, že vzdělání samo o sobě, i následné vzdělávání v dospělosti, je vnímáno jak velmi důležitá hodnota v profesním i společenském uplatnění člověka. Přes důležitost tohoto přístupu ke vzdělání se však v praxi většina respondentů, pokud k tomu nejsou skutečně okolnostmi donuceni, cíleně dalšímu vzdělávání nevěnuje. Jejich vzdělávací aktivity se omezují na oblast

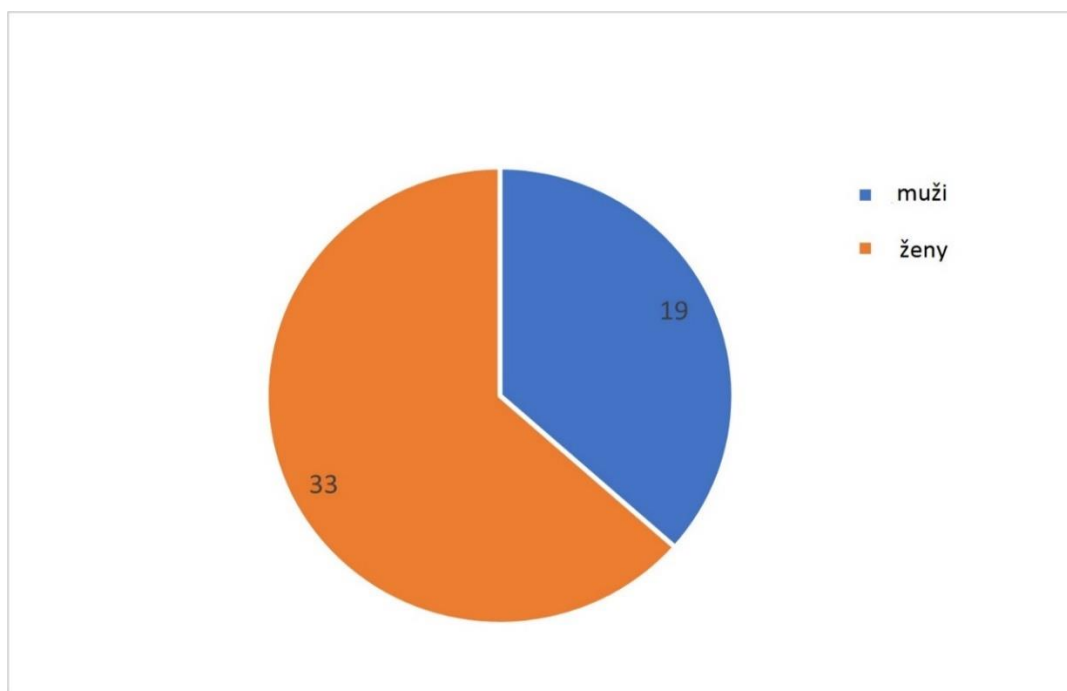
neformálního a zájmového vzdělávání (četba odborných knih, tisku, hledání informací na internetu, samostudium). Pokud jde o starší generaci, ta se snaží napravit svůj hendikep v oblasti cizích jazyků případně v oblasti ICT formou kurzů, či doučováním v rámci rodiny. Zajímavým zjištěním je okolnost, že aktivity zaměřené na neformální vzdělávání více vyhledávají ženy.

Graf 3: Počet respondentů dotazníkového šetření dle věkové struktury



Zdroj: autor práce, 2020 (vlastní šetření)

Graf 4: Pohlaví respondentů (z celkového počtu)



Zdroj: autor práce, 2020 (vlastní šetření)

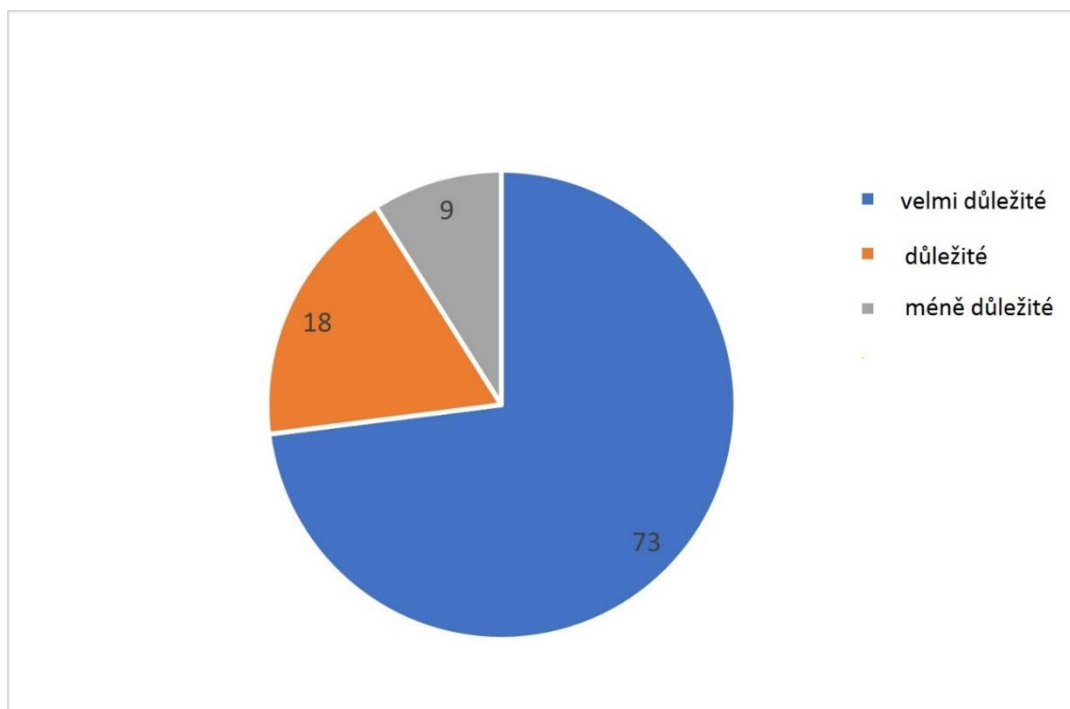
Z pohledu jednotlivých výzkumných otázek lze získaná data vyhodnotit takto;

Vzdělání jako investice:

Šetřením jsem zjistila, že vzdělání jako „velmi důležitou“ formu investice považuje absolutní většina respondentů (73%). S tímto názorem se ztotožňuje především věková generace 20-40 let (90%), pro kterou je investice do vzdělání smysluplnější a která si zároveň uvědomuje, jaké možnosti, včetně studia i práce v zahraničí, se vzdělaným lidem v současné době nabízejí. Nároky na vzdělání se podle zkušenosti starších lidí v průběhu doby značně zvýšily. Mnozí lidé ve věkové kategorii nad 41 let také vykonávají ve své praxi jinou profesi než tu, ve které byli dříve formálně vzděláni. Proto i věková generace 41 a více let považuje vzdělání za „velmi důležité“ (56%), i když je tento ukazatel podstatně nižší, než u

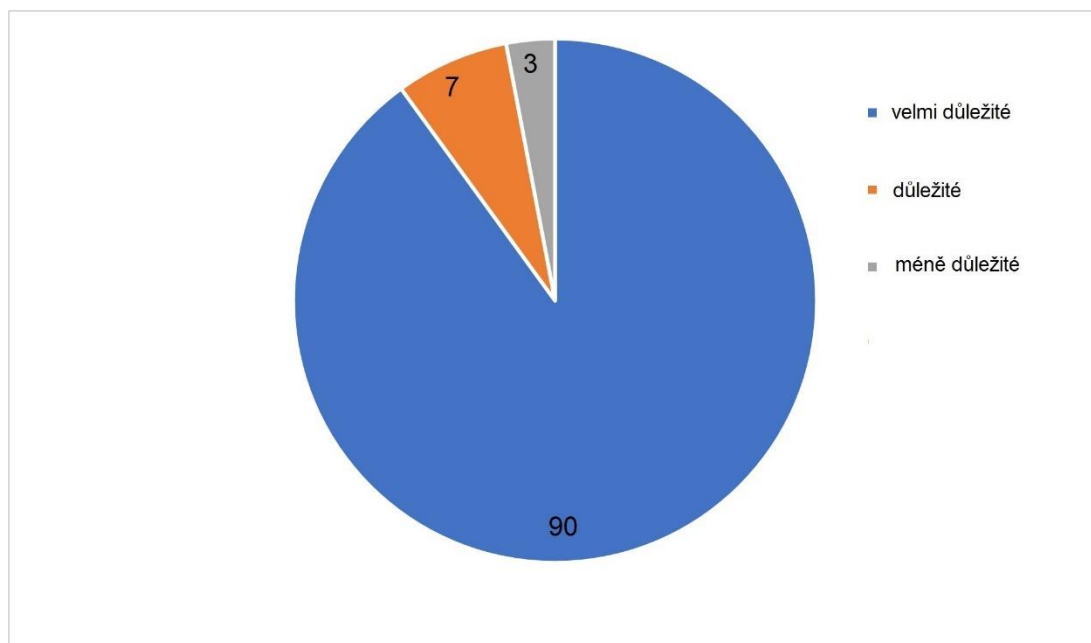
mladší generace. Jako „důležité“ pak vzdělání hodnotí 31% respondentů u generace nad 41 let.

Graf 5: Názor na vzdělání jako životní hodnotu z celkového počtu respondentů (v %)



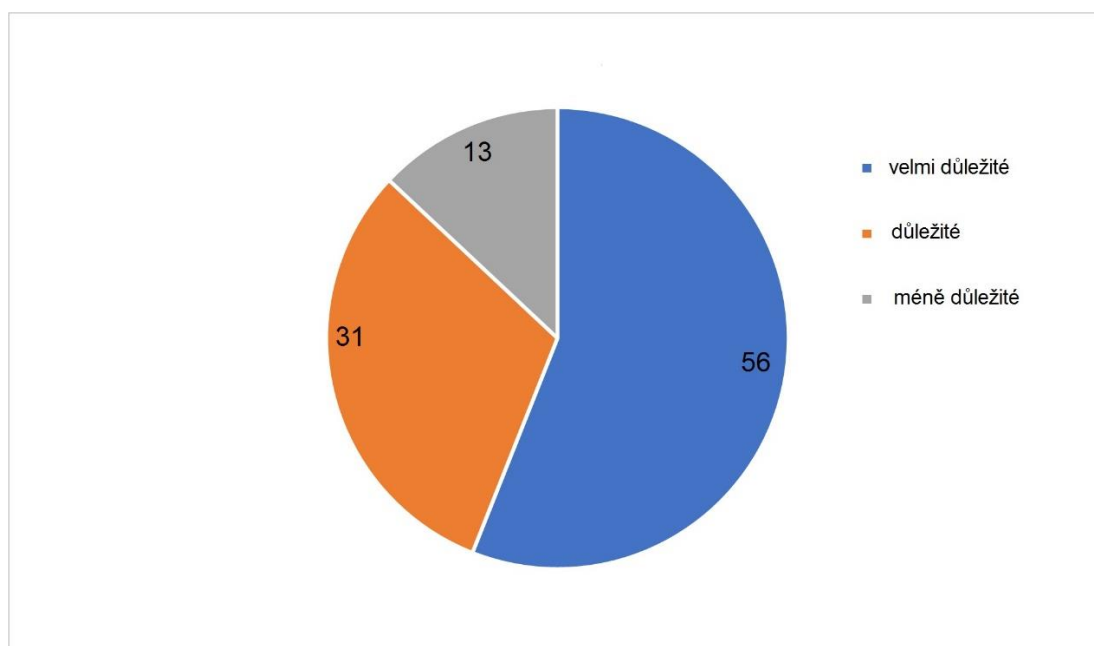
Zdroj: autor práce, 2020 (vlastní šetření)

Graf 6: Názor na vzdělání jako životní hodnotu - skupina 20-40 let (v %)



Zdroj: autor práce, 2020 (vlastní šetření)

Graf 7: Názor na vzdělání jako životní hodnotu - skupina 41 a více let (v %)



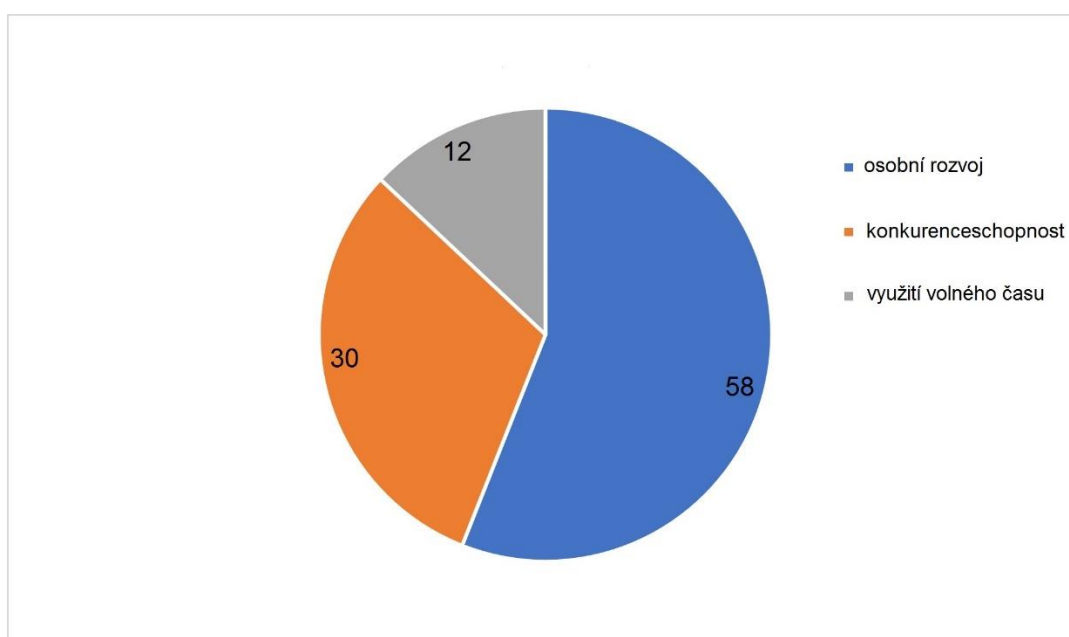
Zdroj: autor práce, 2020 (vlastní šetření)

Zajímavým aspektem je z pohledu starší generace „věk“, který respondenti starší jak 41 let vnímají jako důležitý faktor mající vliv na případnou ztrátu jejich pracovního zařazení. I když tato starší generace investovala do svého vzdělání, je to právě „věk“, který dle jejich názoru hraje při rozhodování o obsazení pracovního místa důležitější roli než dosažené vzdělání, a to často ve prospěch mladší generace. Také poznatky z provedených rozhovorů vypovídají, že dotazovaní respondenti vždy vnímali vzdělání jako potřebu, jako hodnotu, která by jim umožnila lepší život. Vzdělání pro ně znamenalo uspokojení jejich tužeb, stejně tak jako možnost profesního růstu. A rovněž tak naplnění smysluplnosti jejich života, ať už byla jejich motivace jakákoli.

Motivace:

Většina respondentů z dotazníkového šetření souhlasí s tím, že vzdělávat se v dospělosti je třeba. Jako hlavní důvody uvádějí potřebu dalšího osobního rozvoje – 58%, dále být konkurenceschopný na trhu práce či dosáhnout profesních cílů – 30%. Celých 12% respondentů uvádí, že je to baví, tedy tímto způsobem využívají svůj volný čas.

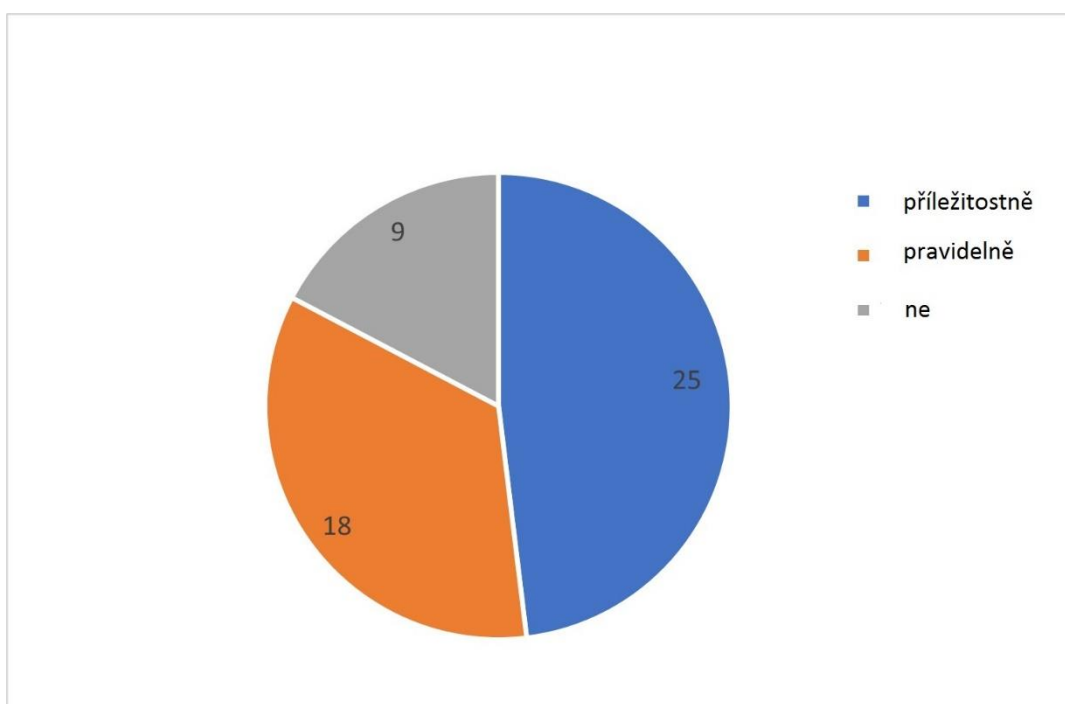
Graf 8: Názor na potřebu vzdělávání (v %)



Zdroj: autor práce, 2020 (vlastní šetření)

Přes důležitost, kterou vzdělávání v dospělosti většina respondentů přisuzuje, se jich systematicky vzdělává 48% občas a 17% vůbec. Deklarovaná ochota účastnit se vzdělávání v dospělosti je tedy relativně velká, avšak skutečná ochota je nízká. Většina respondentů (75%) své vzdělávací aktivity zaměřuje do oblasti neformálního vzdělávání a zájmového vzdělávání (četba odborné literatury, samostudium, hledání informací na internetu, různé formy on-line vzdělávání, školení zajišťovaná zaměstnavatelem atd.). Právě dostupnost internetu a ICT hrají při vzdělávání dospělých důležitou roli nejen ve vyhledávání studijních materiálů, ale také v aktivní komunikaci např. při distančním vzdělávání.

Graf 9: Počet respondentů dle zájmu o celoživotní vzdělávání
(z celkového počtu respondentů)



Zdroj: autor práce, 2020 (vlastní šetření)

Z rozhovorů se vzorkem respondentů bylo patrné, jak nejrůznější podobu může motivace mít. Od touhy jít za svým cílem a někdy ho dosáhnout až v důchodovém věku, přes příležitostné lákavé nabídky spojené s vidinou

finančního zabezpečení, až po nepřímý nátlak zaměstnavatele, pokud si pracovník chce udržet svou práci.

Nabídka:

V České republice se zájemcům o vzdělávání v dospělosti nabízí celá řada možností. Formální vzdělávání je legislativně upraveno příslušnými zákony, tj. školským zákonem (č. 561/2004 Sb.) a zákonem o vysokých školách (č. 111/1998 Sb.). U neformálního vzdělávání je velkou výhodou skutečnost, že vzdělávání se člověk může věnovat kdykoli a kdekoli, podle svých vlastních potřeb i časových možností. Nevýhodou je pak osobní nepřítomnost učitele s jeho okamžitým verbálním i neverbálním hodnocením, ať již kladným nebo záporným, ale také jeho doporučení a rady pro zlepšení, dále i absence spolužáků a emočního klimatu třídy.

Těmto skutečnostem také odpovídají data získaná z dotazníkového šetření. Jako velmi vyhovující nabídku vzdělání v dospělosti vidí 77% dotázaných, jako dostatečnou nabídku ji pak hodnotí téměř 10% respondentů. Určité nedostatky kvalitních vzdělávacích kurzů lidé spatřují v nabídkách Úřadů práce. Zde nabízené kurzy mají malou kapacitu a většinou o nich neexistuje dostatek informací.

Z provedených rozhovorů vyplynul podobný názor na nabídku jak formálního, tak neformálního vzdělávání. Všichni dotázaní nějakou formu vzdělávání ve svém životě využili, u starší generace šlo v jejich aktivním věku především o formální vzdělávání, později často čerpali z nabídky jiných typů vzdělávání.

Bariéry:

Za hlavní bariéry v dalším vzdělávání lze z dotazníkového šetření určit následující: na prvním místě je to nedostatek finančních prostředků (59% respondentů). Při porovnání odpovědí mezi muži a ženami je patrné, že jsou to ženy, které se více potýkají jak s finančními, tak zároveň s rodinnými problémy, především spojenými s péčí o děti. Tento fakt se promítá do dalšího zjištěného údaje, a to je časová náročnost spojená s návštěvou školy i nedostatek času na

přípravu studia (46%). Za další bariéru uváděli respondenti nedostatek motivace (35%) a také nízké sebevědomí, které je spojeno s nedůvěrou v efektivnost dalšího vzdělávání při hledání práce. Tento problém se ve větší míře vyskytuje především u starší generace. Nedostatečnou nabídku možností dalšího vzdělávání vidí jako bariéru pouze 6% respondentů, což koresponduje s fakty uvedenými v předchozím odstavci.

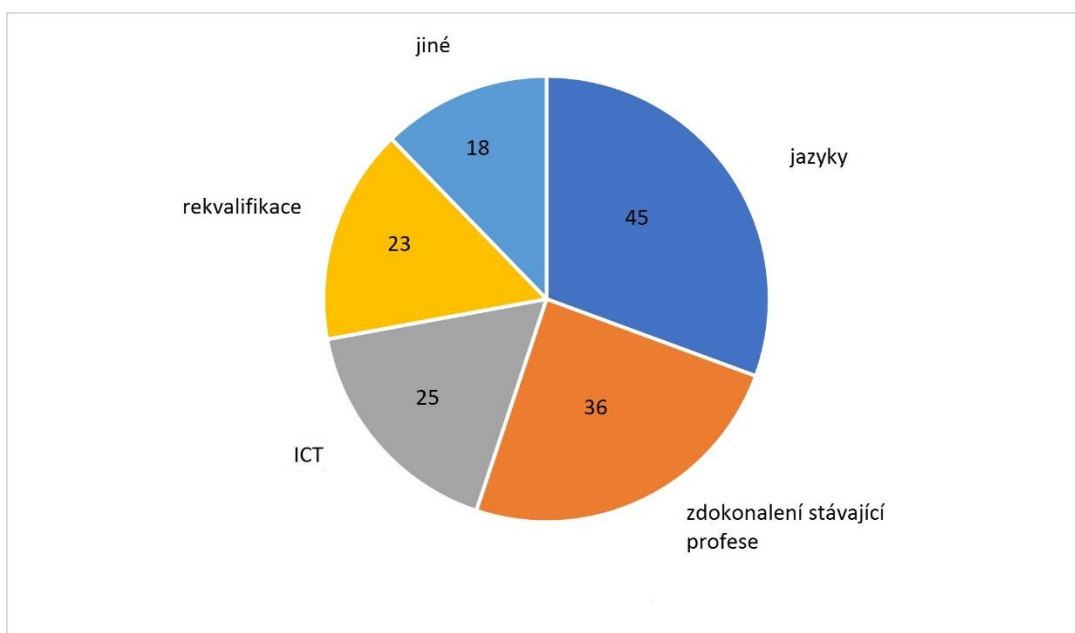
Životní osudy, které jsem měla možnost z rozhovorů s několika respondenty poznat, vypovídaly, jak různorodou podobu mohou v touze po vzdělání bariéry mít. Setkala jsem se bariérami ze strany společnosti a jejího ideologického zaměření, ze strany rodiny a její ne-podpory studujícího, a také s bariérami v podobě neodpovídající kvality výuky univerzitního vzdělávání i určitých finančních bariér, které se však studující snažili zvládnout.

Vzdělávání v dospělosti:

Na důvody důležitosti vzdělávání v dospělosti lze nahlížet ze dvou rovin: z ekonomické a sociální. Vedle již zmíněné potřeby konkurenceschopnosti na pracovním trhu a udržení kroku s rychle se rozvíjejícími odvětvími, jako jsou informační a komunikační technologie či nové poznatky ve vědeckých oborech apod., je vzdělávání dospělých také tématem generačním. Starší generace se snaží s tou mladší a dynamičtější udržet krok.

Vzdělávání v dospělosti je podobně jako vzdělání ve své obecné formě vnímáno jako důležité. Většinou je vzdělávání v dospělosti spojováno s jazykovými kurzy (uvádí 45% respondentů), se zdokonalováním stávající profese (36%), vzděláváním v oblasti ICT (25%), rekvalifikací (23%) a starší generace často uvádí studium univerzity 3. věku. Následující graf tyto údaje názorně přibližuje.

Graf 10: Počet respondentů navštěvujících nějakou formu celoživotního vzdělávání (z celkového počtu respondentů)



Zdroj: autor práce, 2020 (vlastní šetření)

Z provedených individuálních rozhovorů jsem zjistila, že lidé, kteří absolvovali nějakou formu vyššího vzdělání, se i ve svém produktivním věku snažili průběžně vzdělávat a tuto potřebu, možná bychom mohli použít i výraz zvyklost, si zachovali i do svého stáří.

Podpora dalšího vzdělávání:

Pokud se člověk v dospělosti rozhodne vstoupit někdy i do několikaletého vzdělávacího systému z důvodů profesních či kariérních, každý takový účastník vzdělávání potvrdí, jak nezbytná je pro jeho studium podpora ať už ze strany rodiny, partnera, zaměstnavatele či spolupracovníků. Absence takovéto podpory je jednou z bariér vzdělávání a může často vést k demotivaci. Z dat získaných dotazníkovým šetřením vyplynulo, že respondenti hodnotí tuto podporu většinou kladně tj. stupněm 8 (z 10 škálové stupnice). A to jak u rodiny, tak ze strany zaměstnavatele.

Rovněž respondenti, s kterými jsem prováděla rozhovor, mi na svých životních příbězích ukázali, jak důležitou roli pro ně v jejich vzdělávání podpora znamenala. Na prvním místě to byla především podpora rodiny. Podpora ze strany zaměstnavatele byla často podmíněna nějakým závazkem (nemožnost změnit zaměstnavatele po určitou dobu, povinné zapojení se do společenských či politických aktivit apod.).

4.3 Interpretace dat

Dospělý účastník vzdělávání je jiný, než běžní studenti a mládež ve školách. Hledí více na praktickou stránku, vzdělává se většinou dobrovolně a snaží se nabyté vědomosti maximálně využít v zaměstnání, ve své práci i v životě. Většinou má již srovnané své životní hodnoty a cíle, kterých chce dosáhnout. Zná své silné a slabé stránky a může s nimi dále pracovat, rozvíjet je a neustále posilovat. Při vzdělávání může dospělý studující také rozvíjet vlastní tvořivost.

Pokud se zaměříme na rozdílnost v zapojení se do formálního a neformálního vzdělávání, z provedeného výzkumu vyplývá, že na formální vzdělávání je zaměřena především mladší generace a se stoupajícím věkem účastníků zapojení do tohoto typu vzdělávání klesá. Vedle toho formální vzdělávání představuje ve srovnání s neformální výukou méně častý typ vzdělávání v dospělosti.

4.4 Závěry výzkumu

Cílem výzkumné části bylo zjistit postoje a motivaci k celoživotnímu vzdělávání dospělých. Především pak v souvislosti s jejich dosavadním vzděláním, jejich pohnutky k dalšímu vzdělávání (ať k formálnímu či neformálnímu), časovými, finančními možnostmi, stejně tak jako s možnostmi podpory v jejich snažení ze strany rodiny či zaměstnavatele.

Dalším cílem výzkumu bylo získání informací, jak dospělí vnímají celoživotní vzdělávání, co pro ně znamená, které formy studia dospělí více preferují a jaké bariérám musí čelit.

Většina dotázaných (77%) se shoduje na tom, že nabídka vzdělávání v dospělosti je pestrá a dostupná, pokud je motivace, čas a peníze. Dospělí se zajímají o pestřejší trávení volného času a o svůj osobnostní rozvoj. Za stabilní trend lze považovat studium jazyků, kterým se věnuje téměř polovina respondentů (45%) a počítačovou gramotnost (25%). Ze zpracovaných dat lze zjistit, že s určitou formou celoživotního vzdělávání se ve svém životě setkalo téměř 83% respondentů.

Nejčastěji zmíněnou motivací k dalšímu vzdělávání respondenti uvádějí kariérní růst, či přípravu na nové zaměstnání (zde se jedná o investici). Motivace dospělých je tedy daná jejich pracovní zkušeností a ujasněním si další profesní kariéry. Hned na druhém místě je to rozvíjení svého koníčka a smysluplné trávení volného času (zde jde o spotřebu). Výzkum tak ukázal, že vzdělávání v dospělém věku je jedna z podmínek jak pracovního, tak společenského plnohodnotného uplatnění.

Výsledky výzkumu také ukázaly, že ne vždy jsou podmínky pro další vzdělávání ideální. Studující musí často překonávat řadu bariér. Někdy jsou to překážky časové, jindy je to závist ze strany spolupracovníků, nedostatečná podpora rodiny, péče o děti, nebo neschopnost financovat své studium.

Vzdělávání dospělých je i často tématem generačním. Mladá generace je obecně tou starší vnímána jako schopnější, ambicióznější, perspektivnější a jazykové i technicky vybavenější. Tato skutečnost je často jednou z motivací dospělých dále se vzdělávat a držet krok s mladší generací.

ZÁVĚR

Prezentovaná fakta a další výstupy z této práce ukazují na to, jak důležité a téměř nezbytné je vzdělávání dospělých nejen v České republice, ale že je to celosvětový trend. A že nejde jen o rekvalifikaci či rozšiřování svých znalostí v kontextu s věkem, doby a vývoje společnosti, jak bylo uvedeno v úvodu této práce.

Vše ukazuje na to, že průběžné vzdělávání je nezbytná součást stylu života v postmoderní společnosti. Že se netýká jen organizací a firem a jejich personální politiky v péči o vzdělávání a rozvoj svých zaměstnanců, ale že celoživotní vzdělávání je také filozofický přístup k životu, prostředek k seberealizaci, proces a v ekonomice jednotlivých států rovněž důležitý faktor prosperity, zaměstnanosti, blahobytu a šance uspět na trhu práce. A v neposlední řadě je průběžné vzdělávání považováno za důležitou hodnotu ve společenském uplatnění člověka.

I z dotazníků a rozhovorů s respondenty v rámci výzkumu vyplynulo, že pro mnohé z nich jim další studium pomáhalo zmírnit jak případný kvalifikační deficit v zaměstnání, tak jim vedle toho pomohlo prohloubit jejich dovednosti a schopnosti. Pro mnohé zase bylo celoživotní vzdělávání prostředkem, jak naplnit své ambice, jak se seberealizovat.

Podobně jako pro ostatní vyspělé země, tak i pro Českou republiku je typické demografické stárnutí. Jako základní příčina toho, proč se dospělá, a především starší generace, nechce nadále vzdělávat je psychická bariéra. U této populace převládá názor, že další vzdělávání již nemá smysl a že vzdělání jako investici nevidí – v mém výzkumu toto uvedlo 9% respondentů. Stejný počet pak uvedl, že žádnou formu celoživotního vzdělání nenavštěvuje (vždy se jednalo o věkovou kategorii nad 40 let). K tomu přistupuje obava, že dotyční by případné studium nezvládli. Jak ukazují další výzkumy, čeští senioři jsou málo sebevědomí, blížíci se důchod nebo důchod samotný je často vede k pasivitě. Přitom vzdělávací a aktivizační kurzy by mohly být pro tuto populaci jednou z možností, jak tuto pasivitu odstranit.

Zároveň z důvodu, jak se zvyšuje podíl populace středního a staršího věku na trhu práce, jak bylo uvedeno na grafu v teoretické části práce, ukazuje se zavádění vzdělávacích programů pro tuto populaci jako velmi naléhavé téma.

Není to však pouze absence těchto vzdělávacích aktivit, které brání větší podpoře vzdělávání dospělých. Celoživotnímu vzdělávání se stále nevěnuje taková pozornost, jakou by si zasloužilo. V České republice se dospělým zájemcům o *formální vzdělávání* nabízí řada možností, jak se znovu zapojit do vzdělávacího procesu. Možnosti formálního vzdělávání poskytovaného školami jsou legislativně upraveny příslušnými zákony, tj. školským zákonem a zákonem o vysokých školách.

Pokud se však týká *neformálního vzdělávání*, toto stále není de jure součástí vzdělávací soustavy a dosud u něj chybí dobře nastavený a zaběhnutý systém. Školský zákon (§7) dokonce říká, že vzdělávací soustavu v ČR tvoří pouze školy.

Společnost, která dokáže zpřístupnit kvalitní vzdělávání každému, je spravedlivá, prosperující a odolná. Zároveň nabízí svým občanům vyšší kvalitu života. Naopak společnost, kde je různým skupinám obyvatel dostupná rozdílná kvalita vzdělávání, podporuje vznik nerovností a ztrácí významnou část svého lidského potenciálu. Smyslem vzdělávání tedy je, aby každý mohl co nejvíce rozvíjet svůj potenciál, najít své místo ve společnosti a prožít spokojený život.

Lze však nade vše pochybnost prohlásit, že vzdělání, které člověk dnes získá v rámci své základní školní docházky, případně absolvováním střední či dokonce vysoké školy, nemůže v současné době vystačit na celý život. Četné výzkumy totiž ukazují, že nejen v blízké budoucnosti, ale již v současné době téměř každý během svého života mění své pracovní zaměření a tím svou kvalifikaci. Proto již nefunguje tradiční systém, že si člověk vystačí s tím, co se v mládí naučí.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

BAUMAN, Zygmunt. 2006. *Úvahy o postmoderní době*. Slon, ISBN 80-86429-11-3

BAUMAN, Zygmunt. 2020. *Tekutá modernita*. Portál, ISBN 978-80-262-1602-5

BENEŠ, Milan. 2014. *Andragogika*. Grada, ISBN 978-80-247-4824-5

FROMM, Erich. 2009. *Cesty z nemocné společnosti*. EarthSave, ISBN 978-80-86916-10-1

FROMM, Erich. 2014. *Strach ze svobody*. Portál, ISBN 978-80-262-0615-6

GABLÍKOVÁ, Suzi. 1995. *Selhala moderna? Votobia*, ISBN 80-85885-20-4

GIDDENS, Anthony. 2010. *Důsledky modernity*. Svojtka & Co., ISBN 978-80-7419-035-3

GRENZ, Stanley James. 1997. J. *Úvod do postmodernismu*. Praha: Návrat domů, ISBN 80-85495-74-0

HEIDEGGER, Martin. 2018. *Bytí a čas*. Oikoymenh. ISBN 978-80-7298-048-3

HUBÍK, Stanislav. 1991. *Postmoderní kultura-úvod do problematiky*. Mladé umění k lidem, ISBN 978-80-900604-9-8

KÁBRT, Jan. 2000. *Latinsko-český slovník*, Leda, ISBN 80-85927-82-9

KANT, Immanuel. 1990. *Základy metafyziky mravů*, Svoboda, ISBN 80-205-0152-5

LIESSMANN, Konrad Paul. 2009. *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1677-5

LYOTARD, Jean-Francis. 1993. *O postmodernismu*. Praha: Filozofický ústav AV ČR, ISBN 80-7007-047-1

- MASARYK, T.G. 1990. *O škole a vzdělání*. Státní pedagogické nakladatelství, ISBN 80-04-25554-X
- MASLOW, Abraham. 2014. *O psychologii bytí*. Portál, ISBN 987-80-262-0618-7
- MILLER, S. 1994. *Žijeme v postmoderním věku?* Prostor, č.3
- MŠMT, 2007. *Strategie celoživotního učení České republiky*. Praha, ISBN 978-80-254-2218-2
- MUŽÍK, J. 2005. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus, ISBN 80-7238-220-9
- NAKONEČNÝ, Milan. 1997. *Encyklopedie obecné psychologie*. Academia, ISBN 80-200-0625-7
- NIETZSCHE, Friedrich. 1992. *Radostná věda*. Československý spisovatel, ISBN 80-202-0376-1
- PALÁN, Zdeněk. 2002. *Lidské zdroje – výkladový slovník*. Academia, ISBN 80-200-0950-7
- PETRUSEK, Miloslav. 1996. *Velký sociologický slovník*, Karolinum, ISBN 80-7184-311-3
- PRŮCHA, Jan. 2014. *Andragogický výzkum*. Grada, ISBN 978-80-247-5232-7
- PRŮCHA, Jan. VETEŠKA, Jaroslav. 2014. *Andragogický slovník*. Pedagogika, ISBN 978-80-247-4748-4
- RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC. 2008. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, ISBN 978-80-210-4779-2
- RYBÁŘ, Radovan. 2013. *Naše postmoderní společnost a její kultura*. Brno: Masarykova univerzita, ISBN 978-80-210-6487-4

SKALKOVÁ, Jarmila. 1992. *Tradice hermeneutické pedagogiky a její vývoj v druhé polovině 20. století*. Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV, ISBN 80-901127-3-0

SKALKOVÁ, Jarmila. 1995. *Postmoderní myšlení a pedagogika*, Pedagogika roč. XLV

STARK, Stanislav. 2008 *Filosofie člověka v historickém kontextu*, Západočeská univerzita, ISBN 978-80-7043-711-7

VETEŠKA, Jaroslav a kol. 2011. *Teorie a praxe kompetenčního přístupu ve vzdělávání*. EDUCA Service, ISBN 978-80-87306-09-3

VETEŠKA, Jaroslav. 2014. Trendy v oblasti podnikového vzdělávání a rozvoje zaměstnanců. In: VETEŠKA, J. (ed.). *Celoživotní učení pro všechny – výzva 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, ISBN 978-80-7452-047-1

VÝROST, Jozef. a SLAMĚNÍK, Ivan. 2019. *Sociální psychologie*, Grada Publishing, ISBN 978-80-247-9091-6

WELSCH, Wolfgang. 1993. *Postmoderna: Pluralita jako etická a politická hodnota*. Koniasch Latin Press. ISBN 80-901508-4-5

WELSCH, Wolfgang. 1994. *Naše postmoderní moderna*. Praha: Zvon, ISBN 80-7113-104-0

ZLÁMALOVÁ, Helena. 2008. *Distanční vzdělávání a eLearning*. UJAK Praha, ISBN 978-80-86723-56-3

Seznam použitých internetových zdrojů

EVROPSKÁ RÁMEC KVALIFIKACÍ. *Údaje o vzdělávání dospělých v Evropě* [online] © 2020 [cit. 2020-12-05] Dostupné z: <http://www.nuv.cz/eqf/vzdelavani-dospelych-v-infografikach-evropske-unie>

FAKTA A ČÍSLA O EVROPSKÉ UNII. *Vzdělávání a odborná příprava* [online] © 2020 [cit. 2020-12-06] Dostupné z: <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/cs/sheet/139/vzdelavani-a-odborna-priprava>

HASSAN, Inhab. *From Postmodernism to Postmodernity* [online] [cit. 2020-10-13]. Dostupné z:

https://www.researchgate.net/publication/236828200_From_Postmodernism_to_Postmodernity_The_LocalGlobal_Context

HEIDEGGER, Martin. *Bytí a čas*. 1996 [online] [cit. 2021-11-01]. Dostupné z:

<https://docplayer.cz/5102595-Martin-heidegger-byti-a-cas-praha-1996.html>

LANGER, Tomáš. *Opravdu si myslíte, že vzdělávat se v dospělosti není třeba?* 2010 [online] [cit. 2020-10-05] Dostupné z

<http://www.personalista.com/celozivotni-uceni/tomas-langer-opravdu-si-myslíte-ze-vzdelavat-se-v-dospelosti-neni-potreba-.html>

MŠMT ČR. *Srovnání podílu dospělé populace na dalším vzdělávání v ČR a EU* [online] © 2019 [cit. 2020-12-05] Dostupné z:

<https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/srovnani-podilu-dospel-populace-na-dalsim-vzdelavani-v-cr-a>

RABUŠIC, Ladislav. 2006. *Vzdělávání dospělých v předseniorském a seniorském věku*. [online] [cit. 2020-12-15] Dostupné z:

<https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/428>

SKALKOVÁ, Jarmila. 2018. *Pedagogika v kontextu postmoderního myšlení*. Pedagogická orientace, [S.J.], v. 4, n. 112-13, p. 114-125, nov. 2018. ISSN 185-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/11000>. Datum přístupu: 03 jan. 2021

SLOVNÍK CIZÍCH SLOV. Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/> [cit. 2020-11-05]

STROUHAL, Martin. 2012. *Teorie výchovy v postmoderní době: krize nebo nový příležitost?* Dostupné z

https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/61489/DPTX_2012_2_11_210_0_124687_0_135769.pdf?sequence=1&isAllowed=y

ŠPATENKOVÁ, N. *Psychologické aspekty učení a vzdělávání*, Olomouc, 2016
článek Dostupný z: http://oldwww.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/veda-vyzkum-zahr/2016/seminare/Psychologicke_aspekty_uceni_a_vzdelav_0d_0a_ani_Spatenkova.pdf

ÚŘAD PRÁCE. Rekvalifikace. [online] © 2020, [cit. 2020-11-08] Dostupné z: <https://www.uradprace.cz/web/cz/rekvalifikace-informace>

ÚŘAD PRO PUBLIKACE EVROPSKÉ UNIE. Vliv vzdělávání a dovedností na životní šance. [online] © 2020 [cit. 2020-12-05] Dostupné z: https://europass.cz/files/491/Vliv%20vzd%C4%9BI%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD%20a%20dovednost%C3%AD_infografika.pdf

SEZNAM ZKRATEK

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (Organizace
pro hospodářskou spolupráci a rozvoj)

PIAAC – Programme for the International Assessment of Adult Competencies
(Mezinárodní výzkum dospělých)

UNIV – projekt Uznávání neformálního a informálního vzdělávání

SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK

Seznam obrázků

Obrázek 1: Maslowova pyramida potřeb	38
--	----

Seznam grafů

Graf 1: Podíl dospělé populace na dalším vzdělávání v ČR a EU v letech 2008-2019.....	33
Graf 2: Vývoj věkových skupin 20-34 let, 35-49 let a 50-64 let v období 2005-2035 podle střední varianty projekce ČSÚ z roku 2003.....	36
Graf 3: Počet respondentů dotazníkového šetření dle věkové struktury.....	57
Graf 4: Pohlaví respondentů (z celkového počtu).....	58
Graf 5: Názor na vzdělání jako životní hodnotu.....	59
Graf 6: Názor na vzdělání jako životní hodnotu - skupina 20-40 let.....	60
Graf 7: Názor na vzdělání jako životní hodnotu - skupina 41 a více let.....	60
Graf 8: Názor na potřebu vzdělávání.....	61
Graf 9: Počet respondentů dle zájmu o celoživotní vzdělávání.....	62
Graf 10: Respondenti navštěvující nějakou formu celoživotního vzdělávání.....	65

Seznam tabulek

Tabulka 1: Výzkum gramotnosti dospělých OECD.....	34
---	----

SEZNAM PŘÍLOH

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

Příloha A - Dotazník

Téma: Průzkum celoživotního vzdělávání dospělých

1. Pohlaví

Vyberte odpověď

- Muž
- Žena

2. Věk

Vyberte odpověď

- 20-30 let
- 31-40 let
- 41-50 let
- 51 a více

3. STAV

Vyberte odpověď

- svobodný/á
- žiji v partnerském vztahu
- ženatý/vdaná
- rozvedený/á
- ovdovělý/á

4. Počet dětí ve společné domácnosti

Vyberte odpověď

- 0
- 1
- 2
- 3 a více

5. Jsem

Možnost více odpovědí

- zaměstnaný (á) ve veřejném sektoru
- zaměstnaný(á) v soukromém sektoru (např. v rodinné firmě)
- OSVČ
- na rodičovské dovolené
- nezaměstnaný (á)
- Jiné.....

6. Navštěvujete nějakou formu celoživotního vzdělávání?

Vyberte jednu odpověď

- Pravidelně
- Příležitostně
- Ne

Blíže odůvodněte:

7. Kde navštěvujete nějakou formu dalšího vzdělávání?

Možnost více odpovědí - vyplňte v případě kladné odpovědi v bodě 6

- doma
- práce
- školicí zařízení
- internet
- knihovna
- studium VŠ (dálkové, kombinované)
- Jinde (prosím, uveďte kde).....

8. Úroveň studovaného kurzu (školy) hodnotím jako

Vyberte odpověď

- velmi vysokou
- vysokou
- nízkou
- velmi nízkou

9. Co Vás vede k celoživotnímu vzdělávání?

Možnost více odpovědí

- chci se rozvíjet
- chci lepší práci
- musím
- kvůli získání VŠ titulu
- baví mne to
- Jiná odpověď.....

10. Jaké jsou vaše preferované směry dalšího vzdělávání

Možnost více odpovědí. Prosím rozveďte blíže důvody.

- jazyky
- informační a komunikační technologie
- zdokonalení mé stávající profese
- rekvalifikace
- Jiná oblast - jaká?.....

11. Vzdělání považuji za životní hodnotu (investici)

Vyberte odpověď

- velmi důležitou
- důležitou
- méně důležitou

Blíže odůvodněte:.....

12. Která média při studiu používáte?

Možnost více odpovědí

- knihy
- online texty
- videa
- podcasty (jen zvukové stopy)
- Jiná (prosím, uveďte která):.....

13. Nabídka vzdělání v dospělosti je podle mne

Vyberte odpověď

- zcela nevyhovující
- celkem vyhovující
- dostatečná
- velmi vyhovující (široký výběr pro každého)

14. Co vnímám po pojmem vzdělávání v dospělosti?

Prosím blíže rozved'te:

- Napište jedno nebo více slov.....

15. Jaké vidím bariéry v mém dalším vzdělávání

Možnost více odpovědí

- v nedostatku motivace
- v nedostatku nabídky
- ve špatné dostupnosti
- ve zdravotním omezení
- v náročnosti studia
- v nedostatku času
- v nedostatku financí
- žádné závažné bariéry neshledávám
- nevěřím v efektivnost dalšího vzdělávání např. při hledání práce
- Jiné důvody.....

16. V případě, že jste jako hlavní bariéru uvedli nedostatek času, specifikujte prosím: např. rodina, zaměstnání atd.

Prosím blíže rozved'te:

.....

17. Podporu mého dalšího vzdělávání ze strany partnera (rodiny) hodnotím jako

1 - nejhorší 10 – nejlepší

* * * * *
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

18. Podporu mého dalšího vzdělávání ze strany zaměstnavatele (spolupracovníků) hodnotím jako

1 - nejhorší 10 – nejlepší

* * * * *
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

19. Na uvedené stupnici ohodnoťte své sebevědomí

1 - nízké 10 – vysoké

* * * * *
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

20. Svůj potenciál

1 - neumím uplatňovat 10 - umím dostatečně využít

* * * * *
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

21. Na uvedené stupnici uveďte váš postoj k plnění obtížných úkolů

1 - zásadně se jim nevyhýbám 10 - raději se vyhnu

* * * * *
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

22. Kolik Vás ročně stojí dohromady kurzy celoživotního vzdělávání?

Vyberte jednu odpověď

- 0 - 500 Kč
- 501 - 1 000 Kč
- 1 001 - 5 000 Kč
- 5 001 - 10 000 Kč
- víc než 10 000 Kč

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Bc. Ludmila Sedláková

Obor: Andragogika

Forma studia: kombinovaná

Název práce: Význam vzdělávání a výchovy dospělých v postmoderní společnosti

Rok: 2021

Počet stran textu bez příloh: 61

Celkový počet stran příloh: 6

Počet titulů českých použitých zdrojů: 36

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 13

Vedoucí práce: Mgr. Jan Josl, Ph.D