

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
Pedagogická fakulta
Ústav pedagogiky a sociálních studií

Bc. Monika Riedlová

II. ročník – kombinované studium

Obor: Řízení volnočasových aktivit

Motivace dospělých k dalšímu vzdělávání ve volném čase

Diplomová práce

Vedoucí práce: PaedDr. Alena JÚVOVÁ, Ph.D.

OLOMOUC 2015

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedeníh pramenů a literatury.

V Olomouci dne 15. 6. 2015

.....

Tímto bych chtěla poděkovat PaedDr. Aleně Jůvové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce a za ochotu a vstřícnost při poskytování cenných rad a připomínek. Také děkuji všem mým přátelům, kteří mi byli oporou při studiu. Nakonec chci poděkovat mým rodičům, příteli a všem příbuzným, kteří mě podporovali po celou dobu studia a věřili ve mně.

ÚVOD	5
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 MOTIVACE	9
1.1 Teorie metamotivace Abrahama Maslowa.....	10
1.2 Alderferův modifikovaný model hierarchie potřeb (teorie ERG)	12
1.3 McClellandova teorie potřeby úspěchu	12
1.4 Motivace ke vzdělávání	13
2 ANDRAGOGIKA	15
2.1 Dospělý.....	15
2.2 Andragogika	16
2.3 Andragogika versus Pedagogika dospělých	17
2.4 Vzdělání, vzdělávání a další pojmy	18
2.5 Edukace	26
2.6 Učení	26
2.7 Vzdělávání a sociální status	27
3 VOLNÝ ČAS.....	28
3.1 Volný čas	28
3.2 Funkce volného času	29
3.3 Volný čas dětí versus volný čas dospělých	30
3.4 Pedagogika volného času	31
4 SPECIFIKA VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH.....	33
4.1 Ontogenetický vývoj člověka.....	34
4.2 Specifika vzdělávání dospělých	36
5 ŽIVOTNÍ DRÁHA, BIODROMÁLNÍ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA.....	39
5.1 Biodromální vědy	39
5.2 Sociální pedagogika	40
EMPIRICKÁ ČÁST	42
1 PŘÍSTUPY K VÝZKUMU	43
2 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	46
3 PRŮBĚH VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	56
4 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	58
DISKUSE.....	105
ZÁVĚR	107
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY	109

SEZNAM ZKRATEK.....	115
PŘÍLOHA Č. 1.....	116

„Jsi-li člověk, tak o každé vteřině svého života rozhoduješ sám. Jsi-li otrok, volného času se ti dostane až po smrti.“

ÚVOD

Vzdělávání je široce diskutovaným tématem a předmětem zájmu nejen veřejnosti, ale také institucí, které se podílejí na jeho legislativním zakotvení a zajišťování. Základní, střední odborné, či vysokoškolské vzdělávání jsou oblastmi, které formují člověka po dlouhou dobu jeho života. Vzdělávání ovšem nekončí absolvováním vysoké školy. Vzdělávání se stává celoživotním procesem a zaujímá v životní dráze člověka stále významnější místo. Kromě zmiňovaného formálního vzdělávání se však mnozí lidé vzdělávají i ve volném čase. Lidé se mohou vzdělávat z různých důvodů. Muže jím být například potřeba se jazykově vzdělávat, protože znalost jazyků člověk využívá ve svém zaměstnání, nebo se učí anglicky, aby se lépe domluvil na dovolené. A právě úkolem této práce je zjistit, proč se lidé ve svém volném čase vzdělávají, jaké motivy za touto činností stojí.

Palán (1997, str. 50) ve svém příspěvku říká: „*Celou oblast vzdělávání dospělých jsme zpragmatizovali na to, že se zabýváme jenom profesním vzděláváním. Do jisté míry to vyplývá i z toho, že lidé si to většinou platí sami, pokud to neplatí lidé, tak to platí podniky a odmyslíme-li to, co dává stát prostřednictvím úřadů práce, tak to zůstává záležitostí jednotlivého člověka. Já si nebudu přece platit vzdělávání, které mne jenom vnitřně obohatí, když za stejné peníze se mohu vzdělat v něčem, v čem najdu uplatnění. Když budu do sebe investovat, tak to chci prodat na trhu práce, to je pro mě daleko atraktivnější. My dneska žijeme v zajetí tohoto pragmatismu v celé oblasti vzdělávání.*“

Palán ve svém příspěvku poukazuje na to, že se dospělí u nás spíše soustředí na vzdělávání, prostřednictvím kterého získají vědomosti a dovednosti, jež uplatní i v profesní oblasti. Jsme méně ochotní vynakládat prostředky na vzdělávání, které nás obohatí „pouze vnitřně“. I vzdělávání, kterým procházíme ve volném čase, chceme využít v zaměstnání. Palánův příspěvek je z roku 1997, vyvstává otázka,

zda se takové uvažování dospělých lidí v posledních bezmála 20 letech nějak proměnilo. Stále od vzdělávání ve volném čase očekáváme, že jej využijeme i v zaměstnání? Očekáváme, že pro nás bude přínosné nejen v osobní, ale i profesní sféře? Nebo jsme své nároky a očekávání přehodnotili a vyžadujeme po tomto druhu vzdělávání „pouze“ smysluplnou náplň volného času? Jsou lidé více ochotní vynakládat prostředky i na vzdělávání, které nevyužijí v zaměstnání? A existuje vůbec takové vzdělávání ve volném čase, které není žádným způsobem využitelné i v zaměstnání? Neprolínají se tyto sféry vzájemně, nedochází k jejich ovlivňování? A co je tedy tím hlavním motivem vzdělávat se ve volném čase?

Na všechny tyto otázky a mnohé další se budu snažit odpovědět v této práci.

Práce má dvě části – teoretickou a empirickou. Teoretická část práce je rozdělena do 8 kapitol. Obsahem první kapitoly je motivace, podrobněji se věnuji teorii metamotivace Abrahama Maslowa. Druhá kapitola má název andragogika, kde se zabývám andragogikou jako vědní disciplínou a jejím srovnáním s pedagogikou dospělých. V téže kapitole objasňuji pojmy vzdělání, vzdělávání, edukace, učení, studium a vymezuji druhy vzdělávání, jako jsou například další vzdělávání, zájmové, či celoživotní vzdělávání. Třetí kapitolou přibližuji pojem volný čas, nastiňuji funkce volného času a srovnávám volný čas dětí a volný čas dospělých. Nakonec přibližuji disciplínu pedagogiku volného času. Čtvrtá kapitola se věnuje specifikům vzdělávání dospělých a ontogenetickému vývoji člověka. Poslední pátá kapitola má za úkol přiblížit pojem životní dráha a biodromální vědy.

Empirická část práce je zaměřena na výzkum motivace dospělých k dalšímu vzdělávání ve volném čase. Její první kapitola pojednává o přístupech k výzkumu, jimiž jsou přístup kvantitativní a přístup kvalitativní. V kapitole druhé se věnuji výzkumnému problému, cíli, výzkumným předpokladům, otázkám a hypotézám. Třetí kapitola pojednává o průběhu výzkumu a jeho plánování. Čtvrtá kapitola představuje výsledky výzkumného šetření.

Hlavním cílem této práce je zjistit, co je motivací k dalšímu vzdělávání dospělých. Dále se snažím objasnit, z jakých důvodů se dospělí vzdělávají ve volném čase, prověřit, zda je motivace dospělých k dalšímu vzdělávání ve volném čase závislá na jejich věku, diskutovat, zda je míra motivace dospělých k dalšímu vzdělávání ve volném čase závislá na jejich dosažené kvalifikaci,

a rozhodnout, zda se s dosaženým věkem proměňují motivy dospělých ke vzdělávání ve volném čase.

TEORETICKÁ ČÁST

1 MOTIVACE

Motivace je v této práci tématem, na které budu klást největší důraz. Lidé ve svém životě neustále vyvíjejí nějakou aktivitu. Ať už se jedná o přemýšlení, odpočinek, plnění rodinných či pracovních povinností, žádnou z těchto činností neprovádíme jen tak. I zdánlivě nezáměrné a bezděčné jednání vychází z nějakého popudu, má příčinu svého vzniku, svůj motiv. Jak se podrobněji dozvíme v následujícím textu, motiv je pohnutka k činnosti. Motivace, respektive motivovanost je naladěnost k výkonu činnosti

Dle Nakonečného (1997) je motivace proces, který určuje zaměření, trvání a intenzitu chování. Její funkcí je pak uspokojování těch potřeb jedince, které vyjadřují nějaké nedostatky v jeho fyzickém a sociálním bytí, čímž dochází k udržování fyzického a psychického zdraví. *„Východiskem motivace je tedy určitý vnitřní stav osobnosti, směřující v určité situaci prostřednictvím určitého chování k dalšímu vnitřnímu stavu – uspokojení“* (Nakonečný, 1997, str. 8). Jedná se o proces intrapsychický, který má zdroj ve vnitřní a vnější situaci individua (Nakonečný, 1997). Takové situace mohou vyvolávat biologické potřeby jedince jako například potřeba nasycení – hlad, potřeba se napít – žízeň, ale také vnější situace jako je pocit ohrožení, potřeba být součástí společnosti atd.

Východisko motivace můžeme také nazvat podnět. Podnět je stav, situace, která nás nutí k akci. Rozlišujeme mezi dvěma typy motivace – motivy a incentivy. *„Podněty se stávají incentivy jen v určitém vztahu ke stávajícím motivacím, respektive motivům: nápoj je incentivou jen pro žíznícího“* (Nakonečný, 1997, str. 17). O incentivách se v tomto smyslu někdy hovoří jako o popudech. Ty vyvíjejí tlak na chování zevnitřku, a o pohnutkách, které vyvolávají tlak zvenjšku (tamtéž).

Dle Nakonečného (2009) může mít pojem motiv různé významy. V užším smyslu se jedná o vědomé záměry, cíle jednání, v širším se jedná o cíle chování vůbec, které mohou být i nevědomé. Motiv je emociogenní činitel, který má emociogenní původ, tzn., že poukazuje k vnitřnímu zážitku. Takový motiv je generován emocemi a zaměřuje chování na dosažení konkrétních příjemností a vyhnutí se konkrétním nepříjemnostem. Rozlišujeme formy a druhy motivů.

V případě forem se jedná o potřeby, zájmy a ideály, druhy motivů poukazují na konkrétní obsah, tedy konkrétní uspokojení, jehož má být dosaženo. Základními formami motivů jsou potřeby, což jsou dle Nakonečného (2009) stavy nějakého nedostatku ve fungování organismu a nedostatky v sociálním bytí jedince. Z potřeb se pak vyvíjejí ostatní formy motivů.

Plamínek (2010) klade klíčovou otázku: proč lidé dělají, to, co dělají? Vysvětluje dvě úrovně, viditelnou a neviditelnou. Viditelná úroveň je to, co lidi vidíme a slyšíme říkat nebo dělat. Neviditelná je to, proč lidé říkají či dělají právě to, co slyšíme a vidíme. Viditelná vrstva je demonstrována chováním lidí – jejich postoji a činy. Skrytá vrstva je tvořena motivy k činům a postojům. Motiv byvá naplnění zájmů. Zájem člověka je naplnit osobní potřebu nebo tužbu. Tužba je dle autora subjektivní, kdežto potřeba je objektivní. Může tedy docházet k tomu, že člověk objektivně potřebuje něco jiného, než po čem subjektivně touží.

V následujícím textu představím tři teorie motivace, které se snaží odpovědět na otázku, proč lidé jednají, tak jak jednají. Tyto teorie se zaměřují na poznání motivačních příčin jednání člověka. Jsou jimi teorie metamotivace Abrahama Maslowa, Alderferův modifikovaný model hierarchie potřeb (teorie ERG) a McClellandova teorie potřeby úspěchu.

1.1 Teorie metamotivace Abrahama Maslowa

Abraham Maslow (1960) vytvořil nový pojem metapotřeba a teorii metamotivace, prostřednictvím které chtěl vysvětlit fungování vývojově vyšších potřeb. Zde vychází ze své teorie potřeb (1943), kde se na nejvyšších místech objevují potřeba sebeaktualizace či sebeuskutečnění, která vyjadřuje touhu člověka po dokonalosti a osobním růstu. Vyjadřuje tendenci člověka stát se tím, čím je člověk ve svém potenciálu. Uvádí, že lidská motivace je založena na lidech, kteří hledají naplnění a změnu skrze osobní růst. Sebeaktualizační potřeba zahrnuje realizaci osobního potenciálu, seberealizaci, hledání osobního růstu a špičkové zkušenosti (Maslow, 1943). „*Tato tendence může být formulovaná jako touha stát se více a více tím, co člověk je, stát se vším, čím je schopný se stát.*“ (Goldstein,

1939, in Maslow 1943) Maslowovými slovy (1943, str. 10): „*What a man can be, he must be*“ – „*Čím člověk může být, tím musí být.*“

V tomto smyslu je jedinec aktivní, „stávající se“ a dynamický. V sebeaktualizaci nachází smysl života, který je pro něj důležitý.

„*Jako je každá osobnost jedinečná, motivace k sebeaktualizaci vede různé lidi různými směry*“ (Kenrick et al., 2010, str. 63 - 67). Někteří lidé mohou sebeaktualizace dosáhnout prostřednictvím vytvoření uměleckého díla nebo literatury, jiní skrze sport, ve třídě či v podnikovém prostředí.¹ O této potřebě se zmiňují, jelikož dle mého názoru možnost jejího naplňování může být také hnacím motorem v dalším vzdělávání dospělého jedince (například žena, která ráda pomáhá ostatním lidem, ale pracuje v továrně u pásové linky, si svoji potřebu sebeaktualizace může naplňovat prostřednictvím vysokoškolského kombinovaného studia oboru sociální práce). Sebeaktualizovaní lidé mají dle Maslowa 15 charakteristik (Maslow, 1970 a).

Tito lidé například:

- Efektivně vnímají realitu a tolerují nejistotu.
- Přijímají sebe i ostatní takové, jací jsou.
- Jsou schopni nahlížet na život objektivně.
- Mají špičkové, bohaté zkušenosti.
- Mají silné morální a etické standardy.

Maslow tvrdí, že: „*Sebeaktualizace je otázka míry. Neexistuje žádná dokonalá lidská bytost (Maslow,1970a, str. 176).*“ „*Sebeaktualizace zahrnuje pouze dosažení jejího potenciálu. Tudiž, někdo může být hloupý, nehospodárný, marnivý a nezdořilý a stále sebeaktualizovaný. Méně než dvě procenta populace dosáhnou sebeaktualizace.*“²

¹ Maslow's Hierarchy of Needs. *Simply psychology* [online]. 2014 [cit. 2014-11-13]. Dostupné z: <http://www.simplypsychology.org/maslow.html>

² Maslow's Hierarchy of Needs. *Simply psychology* [online]. 2014 [cit. 2014-11-13]. Dostupné z: <http://www.simplypsychology.org/maslow.html>

1.2 Alderferův modifikovaný model hierarchie potřeb (teorie ERG)

Na Maslowovu metateorii potřeb reaguje Clayton Paul Alderfer. Ten uznává Maslowův princip primárního uspokojení základních potřeb nižšího řádu před uspokojením potřeb řádu vyššího. Připouští ale různé modifikace motivace v rámci různých skupin osob.

Potřeby redukuje na tři skupiny (Bělohlávek, Košťan, Šuleř, 2001), kterými jsou:

- E – zajištění existence

Tato skupina zahrnuje základní fyziologické potřeby, jež lze například uspokojit sociálními jistotami a platem.

- R – zajištění vztahů

Druhá skupina zahrnuje sociální potřeby, jejichž uspokojení je závislé na procesu vzájemnosti, interakce, respektu.

- G – zajištění osobního růstu

Do třetí skupiny autor zařazuje potřebu rozvoje a seberealizace. Ta stimuluje jedince k tvůrčí činnosti a k naplňování představ o sobě samém.

1.3 McClellandova teorie potřeby úspěchu

Na motivu výkonu je založena McClellandova teorie potřeby úspěchu. Autor při jejím definování vycházel z identifikace lidských potřeb. Zaměřil se na význam individuálních odlišností v motivaci. Dle něj je motivace člověka ovlivněna třemi druhy potřeb:

- Potřeba výkonu (achievement motivation) - potřeba něčeho dosáhnout, lidé mají potřebu něco dokázat, předstihnout ostatní a hledají uznání. Je založena na poměrování s vlastními normami i s ostatními jedinci.
- Potřeba společenství (affiliation motivation) - potřeba někam patřit, lidé mají potřebu být součástí něčeho a chtějí rozvíjet vztahy a touží po přátelství. Tato potřeba je rozhodujícím faktorem týmové práce. Takový člověk preferuje přátelské a soucitné vztahy mezi lidmi.

- Potřeba moci (authority/power motivation) - tito lidé mají potřebu vládnout, ovlivňovat ostatní a mít nad nimi moc. Souvisí s potřebou prosadit se. Je důležitým faktorem k dosahování úspěchu.

Tato teorie bývá v praxi nejvíce uplatňována u vedoucích pracovníků, kteří mají již určité postavení a odpovídající finanční ohodnocení (Vodáček, Vodáčková, 2001). Využívá se především v mezilidském jednání a v nastavování motivačních faktorů konkrétních lidí.

1.4 Motivace ke vzdělávání

Na předchozích stranách jsem představila několik teorií motivace, přičemž v případě této práce vycházím z teorie metamotivace Abrahama Maslowa. Potřebu sebeaktualizace považuji za jeden z hlavních podnětů k dalšímu vzdělávání. Takových podnětů, či impulsů je mnoho. Touto problematikou se zabývá Šed'ová a Novotný (2006). Ti představují dvě dimenze vzdělávacích potřeb – objektivní a subjektivní dimenzi. Objektivní dimenze vychází z vnějšího prostředí (změny v legislativě, změny na trhu práce atd.) Subjektivní dimenzi autoři rozdělují na podmínky, které určuje osobnost jedince a jeho snaha o vlastní rozvoj a okolí učícího se jedince (představa o kariérním postupu, nebo lepší možnosti uplatnění na trhu práce).

Motivací ke vzdělávání se Šed'ová a Novotný (2006) zabývali ve své studii. Této studii, která byla zaměřena na motivaci jednotlivců k dalšímu profesnímu vzdělávání, se zúčastnilo 1314 respondentů. Autoři uvádí, že v případě účasti na formálním vzdělávání převažuje profesní motivace (52 % respondentů). Nejinak tomu je i u neformálního vzdělávání, kde respondenti uváděli, že motivem kde vzdělávání pro ně byl požadavek zaměstnavatele (36,7 % respondentů). Z uvedené studie tedy vyplývá, že profesní důvody jsou pro další vzdělávání dospělých hlavní motivací.

Podobné závěry vyplývají i ze studie společnosti Donath-Burson-Marsteller ve spolupráci s Asociací institucí vzdělávání dospělých v ČR, která proběhla v roce 2009. Ze získaných dat bylo zjištěno, že vnější motivací k dalšímu vzdělávání je

ztráta zaměstnání, či nejistota ohledně zaměstnání. Nejsilnější vnitřní motivaci ke vzdělávání mají lidé ambiciózní, kteří chtějí uspět v profesním životě a také lidé s přirozeným zájmem o okolí a společnost.

Dle Beneše (2003) se hlavním důvodem dalšího vzdělávání stává výkon profese, tudíž dochází ke ztrátě dobrovolnosti. Lidé se vzdělávají, protože jsou k tomu primárně nuceni zaměstnavatelem. V tomto smyslu se nevzdělávají kvůli potěšení ze získání nových znalostí a dovedností, z důvodu, že je tato činnost baví apod. V důsledku toho může docházet nejen ke snižování motivace ke vzdělávání, ale také ke snižování motivace k práci samotné. Význam dalšího vzdělávání jako prostředku k výkonu profese je jedním z předpokladů, kterým v této práci operuji. Jak už zmiňuji v úvodu, je však nutné si klást i otázky, které tento předpoklad vyvracejí. Pochybovat, zda je tomu opravdu tak, když za důvod dalšího vzdělávání lidé uvádějí nutnost a potřebu reagovat na měnící se podmínky pracovního trhu či schopnost nadále vykonávat svou práci.

Beneš (2003) tvrdí, že z pohledu andragogiky je důležitější spíše než znalost motivů a jejich vzniku, vědět, jak se mění nebo dají ovlivnit motivy v průběhu vzdělávacího procesu, a jak probíhá interakce mezi motivy účastníků a osobností vyučujícího atd.

Záměrem této práce je zjistit, co je motivací k dalšímu vzdělávání dospělých. Než však do této problematiky pronikneme hlouběji, je nutné definovat samotné pojmy s touto problematikou související.

2 ANDRAGOGIKA

Disciplína, která se zabývá vzděláním dospělých, je andragogika. Její pojmenování vychází z latinských slov *ander*, *andros* – člověk, muž a *ago*, *agogé* – vést, vedení někoho. Vzdělávání dospělých však není jedinou oblastí, kterou ve svém poli působnosti andragogika řeší. Zabývá se také výchovou dospělého člověka i péčí o něj v celém průběhu jeho životní dráhy. Zaměřuje se na specifické potřeby a požadavky dospělé populace. Klade důraz na personalizaci, socializaci a enkulturaci dospělého člověka.

2.1 Dospělý

Pokud bychom si sami pro sebe měli definovat pojem dospělý, nejspíše nás jako první napadne, že dospělý je opakem dítěte. Dospělý je na rozdíl od dítěte fyzicky a duševně vyspělý, vyrovnaný, emocionálně stabilní, dokáže ovládat své emoce a korigovat své jednání, rozhoduje se spíše na základě rozumu. Má již ujasněno, co od svého života chce a očekává, je zodpovědný, má stabilní práci atd. Od dospělého člověka se očekává mnohem více než od dítěte a jsou na něj kladeny vysoké požadavky. Avšak žádný dospělý člověk není stejný. Každý z nás vyrůstal v jiném socioekonomickém zázemí, v jiných rodinných poměrech. Každý jsme zažili jiné události a získali jiné zkušenosti, jiné vzdělání. Můžeme se však shodnout na tom, že pojem dospělý nelze jednoznačně charakterizovat. Při jeho definování zohledňují jednotlivé disciplíny různá hlediska.

Biologicky je dospělý ten člověk, který dosáhl fyzické zralosti. Psychologicky dospělý je takový člověk, který je stabilní ve svém chování, myšlení a prožívání. Ze sociologického hlediska je dospělý člověk ten, který převzal nové sociální role. Jako dominantní jsou považovány role rodiče a role zaměstnance. Právo definuje dospělost jako stupeň vývoje člověka, či stav, kdy jedinec získává práva a povinnosti. Tyto jsou vymezeny dosažením plnoletosti – u nás dosažením 18. roku věku, aktivním a pasivním volebním právem, právní zodpovědností, možností uzavřít sňatek či řídit auto atd. (Beneš, 2003).

Dle Komenského (in Palán, 2002) je muž člověk, který dosáhl mezníku vzrůstu a sil, schopný k životním úkolům a už skutečně zahajující ten druh života, k němuž se připravil.

Vývojový psycholog Václav Příhoda (1967) definuje dospělost jako stav, jehož každý živočich dosahuje, když doroste do konečné velikosti a síly, jež potřebuje k vykonávání samostatných činností v životním přizpůsobení.

Dle Vladimíra Jochmanna (1992) je dospělost charakterizována ukončením vývoje ve třech dimenzích, a to v dimenzi somatické, psychické a sociální.

Pro potřeby této práce budeme vycházet z Palánovy (1996) definice vzdělávání dospělých, kdy se vzdělávání účastní ty osoby, které ukončily školní vzdělání a přípravu na povolání a vstoupily na trh práce. Takový člověk je dospělý.

2.2 Andragogika

Andragogika je dle Palána (1996, str. 74, 75) popisována jako teorie vzdělávání dospělých, jako vědní disciplína a studijní obor, někdy také jako sám proces vzdělávání dospělých. Za předchůdce tohoto pojetí bývá považován Jan Amos Komenský a jeho idea celoživotního vzdělávání (1948).

Dle tohoto pojetí andragogiky je dospělý člověk, který se vzdělává autonomní osobou. Andragogika má svá specifika v oblasti cílů vzdělávání, v jeho obsahu a ve zvláštích jeho utváření, především v jeho proměnlivosti.

Obecná andragogika zkoumá předmět, principy, úkoly a cíle vzdělávání dospělých. F. Pöggeler (1957) uznává jako východisko pro pojmání vzdělávání pedagogiku. Formování člověka chápe jako péči, vedení a vzdělávání, tj. formování ducha.

Palán (1996) ve svém Andragogickém slovníku definuje andragogiku jako vědu o výchově dospělých, vzdělávání dospělých a péči o dospělé, která všestranně respektuje zvláštnosti dospělé populace a zabývá se její personalizací³,

³ Proces utváření a kultivace osobnosti jako individuální, konkrétní společenské bytosti. Jedná se o proces stálý, jehož prostřednictvím vzniká osobnost (Palán, 2002).

socializací⁴ a enkulturací⁵. V oblasti výchovy a vzdělávání se zabývá zvláštnostmi působení pedagogických zákonitostí na dospělou populaci, definuje osobnost dospělého ve výchovném a vzdělávacím procesu, definuje systém výchovy a vzdělávání dospělé populace, jakož i zvláštnosti ve vztahu k ostatním pedagogickým a společenským vědám.

Andragogika bývá většinou chápána jako synonymum pojmu vzdělávání dospělých, eventuálně jako věda o vzdělávání dospělých. Můžeme se setkat také s pojetím andragogiky jako teorie a praxe jednání lidí (Hanselmann, 1950) nebo s olomouckým pojetím integrální andragogiky jako teorie a praxe vedení lidí a péče o ně (Jochmann, 1992) v širším pojetí, v němž vzdělávání dospělých je pouze jedním aspektem.

Dle Výkladového slovníku lidských zdrojů (2002) je teorií určité části zkušenostního světa, zahrnující vzdělávání dospělých, sociální činnosti, kulturní práci, včetně jejich promítnutí v personálních činnostech.

Dle Beneše (2005) je vzdělávání dospělých organizovaná (sebeorganizovaná), cílevědomá a více či méně institucionalizovaná pomoc dospělému člověku, skupinám lidí nebo organizací, týkající se zvládnutí určitých problémů pomocí učení či uspokojení potřeb pro poznání.

2.3 Andragogika versus Pedagogika dospělých

Odlišení pedagogiky dospělých od předmětu pedagogiky lze u nás datovat vydáním studie K. Škody z roku 1951, v níž zdůvodňuje vlastní specifický předmět pedagogiky dospělých a její sepětí s obecnou pedagogikou. Dle Ďuriče (2000) je to pedagogická disciplína, jejímž předmětem zkoumání je výchova a vzdělávání dospělých, fyzické a duševní zralosti, společenské samostatnosti, emocionálně a racionálně vnímatelného a konajícího člověka se všemi psychofyzickými osobitostmi dospělé bytosti. Pedagogika dospělých pojímá člověka úžeji, jako objekt výchovy a vzdělávání. Dnes je již však pedagogika dospělých pojmem

⁴ Proces vývoje lidského jednotlivce, důsledkem kterého se z biologické bytosti při narození stává sociálně komunikativní člověk (Ďurič, 2000, str. 407).

⁵ Proces, jehož prostřednictvím si jedinec v průběhu svého života osvojuje kulturu dané společnosti (Pedagogický slovník, str. 58).

zastaralým a místo něj se užívá pojmu Andragogika, jako celistvé, integrální disciplíny.

2.4 Vzdělání, vzdělávání a další pojmy

Dosažení co nejvyššího stupně vzdělání je považováno za předpoklad získání dobrého pracovního místa a vyšší mzdy, což člověku umožňuje žít kvalitnější a spokojenější život. Bohužel, ne ve všech oborech a profesích tento předpoklad platí. Dále se vzdělávat samozřejmě musí i manažeři na nejvyšších postech, či odborníci, kteří již jsou kapacitami ve svém oboru. Avšak pokud se budeme zabývat dalším vzděláváním lidí, kteří nepracují v atraktivních a požadovaných oborech, další vzdělávání pro ně může být přínosem i v případech, kdy není zaměstnavatelem přímo požadováno (například učení se cizímu jazyku ve volném čase). Může zaměstnanci přinést i jiné výhody, než je finanční odměna, či obdiv kolegů. Nesmíme zapomínat, že: „*Nejen samou prací žij je člověk.*“ I čas strávený mimo zaměstnání může jedinci poskytnout uspokojení. Smysluplným trávením volného času jedinec nejen, že regeneruje své tělo i duši, ale dopřává „výživu“ i mozku, čímž také dochází ke zvyšování kvality života. Další vzdělávání zde nechápu pouze jako institucionalizované jazykové kurzy, či kurzy keramiky. Vzdělávání ve volném čase zahrnuje i ty oblasti, které bychom jako vzdělávací primárně nenazvali. Může jimi být aktivní odpočívání sportem, práce na zahradě, dobrovolnictví v nejrůznějších organizacích a mnoho dalších.

2.4.1 Vzdělání

Průcha (Průcha, Walterová, Mareš, 2003) rozlišuje tato pojetí pojmu vzdělání:

1. *Osobnostní pojetí* – Vzdělání se chápe jako součást socializace jedince. Složka kognitivní výbavy osobnosti – osvojené vědomosti, dovednosti, postoje, hodnoty, normy, která se zformovala prostřednictvím vzdělávacích procesů. Takto interpretované vzdělání je možno zjišťovat (měřit) pomocí didaktických testů nebo některými výzkumnými metodami.

2. *Obsahové pojetí* – Vzdělání je zkonstruovaný systém informací a činností, které jsou plánovány v kurikulu různých škol a vyučovacích předmětů a realizovány ve výuce – učivo, obsah vzdělání, vzdělávací cíle.
3. *Institucionální pojetí* – Vzdělání je společensky organizovaná činnost zabezpečovaná institucí školství, formálního vzdělávání, celoživotního učení/vzdělávání. Běžně rozlišujeme základní vzdělání, středoškolské vzdělání, vysokoškolské vzdělání.
4. *Socioekonomické pojetí* – Vzdělání je chápáno jako jedna z kategorií, které charakterizují populaci.
5. *Procesuální pojetí* – Vzdělání přesněji vzdělávání je proces, jímž se realizují stavy jedince a společnosti ve smyslu předchozích pojetí.

2.4.2 Vzdělávání

Dle Plamínka (2010, str. 35) je „vzdělávání záměrné, organizované učení, které je výsledkem vědomého úsilí vzdělavatele.“ Záměrem vzdělávání je dosažení kompetence – způsobilosti k nějaké činnosti nebo množině činností. „*Primárně bývá vzdělávání zaměřeno na přímou kultivaci znalostí a dovedností. Pokud mění i postoje vzdělávaného člověka (...), činí tak spíše nepřímou, tedy spolu s nabízením určitých znalostí a dovedností*“ (Plamínek, 2010, str. 32).

Palán (1996) definuje vzdělávání jako proces uvědomělého a cílevědomého zprostředkování a aktivního utváření a osvojování soustavy vědeckých a technických vědomostí, intelektuálních a praktických dovedností a lidských zkušeností, utváření morálních rysů a osobitých zájmů. Je to působení na člověka nebo skupinu za účelem utváření osobnosti, individualizace společenského vědomí, je tedy součástí socializace. Tento proces lze rozdělit na vzdělávání jako činnost lektora a vzdělávání se jako činnost účastníka vzdělávacího procesu, který je zabezpečován prostřednictvím vzdělávacích institucí - škol všech stupňů a zaměření, včetně institucí vzdělávání dospělých.

Pro potřeby této práce pojmám vzdělávání jako dynamický proces, jehož prostřednictvím dosahuje jedinec určité úrovně, stavu vzdělání – tedy statického prvku (článku, charakteristiky). Ten se spolu s temperamentem,

osobnostními charakteristikami, zájmy, záliby a dalšími částmi osobnosti jako bio-psycho-socio-spirituální bytosti stávají součástí individuality jedince.

Werner Lenz (in Bočková a kol., 1995) se ve svém příspěvku zmiňuje o třech druzích pojetí vzdělávání, které s sebou nese vzdělávací trh.

1. V dětství a mládí se lidem nejdříve prostřednictvím vzdělání dopomáhá k jisté pozici a výchozímu postavení pro společenskou soutěž. Děti a mladí lidé přijímají více nebo méně pasivně, co jim osud přidělil a jaké obsahy, organizaci a didaktiku pro ně jiní plánovali. Lenz v tomto případě mluví o pasivním pojetí vzdělávání.
2. Během rané dospělosti, asi mezi 20 a 35 lety, zachází se vzděláním jako s investicí do lidského kapitálu, jako se statkem, jako s majetkem. Jak se s ním zachází, to je od dětství určeno a vlivem prostředí socializováno. Vzdělání je posuzováno z hlediska užitečnosti. Může být užitečné pro profesní život, pro kariéru, ale také k tomu, aby nám dávalo odpovědi a orientaci na otázky každodenního života. Toto pojetí vzdělávání je orientované na užitečnost.
3. Během další dospělosti může být vzdělávání pocíťováno jako proces, do něhož se musí člověk zapojit, aby si určil vlastní postavení, aby rozvíjel vlastní osud. Kdo akceptuje život jako vývoj, kdo má zájem o komplexní procesy a poznání, kdo se vůči sobě, svým bližním, svému okolí staví se zvědavostí a otevřeností, zapojuje se do vzájemných vztahů mezi sebou a okolím. Toto pojetí vzdělávání autor nazývá aktivně zpracovávajícím. Při tom se akceptuje jedinec jako nositel rozhodování, akceptuje se, že je ovlivňován a že sám může ovlivňovat.

Avšak autor uvádí, že by tato pojetí vzdělávání nechtěl vázat ani na životní fáze, ani jednoznačně na sociální skupiny. Považuje je za konstrukci a orientaci. Dle něj je třeba je jako konstrukty ještě zkoumat, to zda vysvětlují realitu. Jako orientaci je mohou používat instituce k sebereflexi.

Vzdělávání pro něj znamená hledat orientaci v myšlení a jednání, v usuzování a rozhodování. Považuje vzdělávání za úsilí, za hledání směřující k tomu, aby člověk pochopil sebe, sociální prostředí a souvislosti, v nichž existujeme. Vzdělávání je podle Lenze vyrovnávání se se zkušeností a zpracovávání zkušenosti, snaha plánovat a řídit vlastní osud a vysvětlit svět a porozumět mu.

Spoluzodpovědnost při tom nesou ve větší míře mimoinstitucionální a sebeřídící učební a vzdělávací procesy. Tyto zkušenosti a toto hledání prožívá každý.

Z toho plyne autorovo přesvědčení, že neexistují žádní nevzdělaní lidé. Jsou tu ale různé formy, jak je orientace hledána, jsou tu různé reakce na vzdělávací nabídky, které tuto orientaci slibují. Říká, že jeho pojetí vzdělávání nevyklučuje profesní kvalifikaci. *„Každý přírůstek učení, každý poznatek může sloužit jako podnět pro výměnu názorů, pro zvýšení schopnosti usuzování a rozhodování“* (Lenz in Bočková a kol., 1995, str. 42).

Svou orientací se tato práce přiklání k pojetí druhému a třetímu, která jsou orientována na užitečnost a aktivně zpracovávající a doprovázející život. V hlavní roli je zde jedinec, který si uvědomuje, že je vzděláván. Očekává výsledky svého vzdělávání. Ví, co je účelem a cílem jeho snah. Vzdělávání má spíše dobrovolný a záměrný charakter.

2.4.3 Druhy vzdělávání

Kromě předškolního, základního, středního a vysokoškolského vzdělávání, která jsou upravena legislativou (viz Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách) existují další druhy vzdělávání. Na rozdíl od legislativně upravených druhů vzdělávání, jejichž pojmenování slouží spíše k rozlišení jednotlivých vzdělávacích stupňů, jsou tyto další druhy vzdělávání pojmenovány podle svých funkcí. V této práci se zabývám těmito druhy vzdělávání: další vzdělávání, vzdělávání dospělých, formální, neformální a informální vzdělávání, zájmové vzdělávání a celoživotní vzdělávání.

Další vzdělávání

Průcha (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 36) definuje další vzdělávání jako široce diferencované vzhledem ke skupinám subjektů, poskytovatelů, obsahu a metod, financování atd. Rozlišuje tři hlavní druhy dalšího vzdělávání. Těmi jsou:

1. další vzdělávání pracovníků spojené se zaměstnáním, ve kterém lidé získávají nové znalosti nebo nové dovednosti pro současné nebo budou povolání, k zvýšení svých příjmů a možností uplatnění na trhu práce. Takové vzdělávání probíhá v institucích podnikového vzdělávání jednak jako rekvalifikační vzdělávání určené pro nezaměstnané nebo osoby bez kvalifikace.
2. studium na středních a vysokých školách při zaměstnání, rozvíjející se jako nástavbové studium, dálkové studium aj.,
3. zájmové vzdělávání, které nesouvisí přímo se zaměstnáním, ale v němž jsou realizovány zájmy a záliby lidí např. v oblasti cizích jazyků, umění, sportu aj.

Účast na dalším vzdělávání hraje významnou roli z hlediska ekonomického, i z hlediska rozvoje kvality života jednotlivců. Dle Beneše (2005) znamená další vzdělávání obrat k objektivnějším vzdělávacím potřebám, které jsou definovány státními zájmy, ekonomickou nutností apod. Palán (2002) definuje další vzdělávání jako vzdělávací proces zaměřený na poskytování vzdělávání po absolvování určitého školského vzdělávacího stupně. Člení jej na další profesní vzdělávání, občanské vzdělávání a zájmové (sociokulturní) vzdělávání.

Pro potřeby této práce pojmám další vzdělávání ve volném čase dle Průchy ad. 3 jako zájmové vzdělávání, které nesouvisí přímo se zaměstnáním, ale v němž jsou realizovány zájmy a záliby lidí.

Taktéž je nutné vymezit pojem vzdělávání dospělých.

Vzdělávání dospělých

Palán (1996) vymezuje vzdělávání dospělých jako obecný pojem pro vzdělávání dospělé populace. Takové vzdělávání zahrnuje veškeré vzdělávací aktivity realizované jako řádné školské vzdělávání dospělých (získání stupně vzdělání) nebo jako další vzdělávání a vzdělávání seniorů. Proces cílevědomého a systematického zprostředkování, osvojování a upevňování schopností, znalostí, dovedností, návyků, hodnotových postojů i společenských forem jednání a chování osob, jež ukončily školní vzdělání a přípravu na povolání a vstoupily na trh práce.

Jedná se o systém institucionálně organizovaných i individuálních (sebevzdělávacích) vzdělávacích aktivit, které nahrazují, doplňují, rozšiřují, inovují, mění nebo jinak obohacují počáteční vzdělání dospělých osob, které záměrně a intencionálně rozvíjejí své znalosti a dovednosti, hodnotové postoje, zájmy a jiné osobní a sociální kvality potřebné pro plnohodnotnou práci a plnění životních a společenských rolí.

Pojem vzdělávání dospělých nahradil (do roku 1989) užívaný pojem *výchova a vzdělávání dospělých* s tím, že výchova je obsažena již v pojmu vzdělávání. Do jisté míry se tento pojem přibližuje anglickému *adult education*.

Vzdělávání dospělých představuje jednu z etap celoživotního učení, nastupující až po ukončení školního vzdělávání.

V důsledku měnících se podmínek trhu práce a potřeby reflektovat tyto podmínky v pedagogické a andragogické praxi, dochází k definování nových pojmů, které jsou hojně zmiňovány v nejrůznějších strategiích, koncepcích, doporučeních a legislativních dokumentech evropských institucí. Zdůrazňují nutnost chápat vzdělávání jako komplexní celek. Ústředními pojmy jsou formální, neformální a informální, ať už jsou ve spojení s pojmem výchova, či vzdělávání.

Formální vzdělávání

Formální vzdělávání je dle Průchy (Průcha, Walterová, Mareš, 2003) takové vzdělávání, které se realizuje ve vzdělávacích institucích, jejichž funkce, cíle, obsah, prostředky a způsoby hodnocení jsou definovány a legislativně vymezeny. Je odrazem politických, ekonomických, sociálních a kulturních potřeb společnosti a vzdělávací tradice (...). Hofbauer (2004) tuto definici ještě rozšiřuje o skutečnost, že takové vzdělávání (výchova) je věkově odstupňováno od základního po vysokoškolské, a jeho zakončení je potvrzováno dokladem o absolvování.

Neformální vzdělávání

Na rozdíl od formálního vzdělávání je neformální vzdělávání realizované mimo formální vzdělávací systém. Poskytuje vzdělání pro určité skupiny populace,

dospělé i děti ve vybraných typech, formách a obsahových oblastech a je organizováno různými institucemi. (...) Většinou neprobíhá ve škole nebo v odborném vzdělávacím zařízení a jeho zakončení není potvrzeno osvědčením.

Formální i neformální vzdělávání je vědomé – jedinec si uvědomuje, že se vzdělává, a záměrné – jedinec se vzdělává záměrně, za nějakým účelem, z nějakého důvodu.

Hofbauer (2004) zmiňuje hlavní rozdíl mezi výchovou informální a neformální. Je jím skutečnost, že informální výchova je víceméně dána postavením dítěte a mladého člověka ve společnosti a neuskutečňuje se na základě jeho rozhodnutí. Neformální výchova (vzdělávání) od člověka naopak vychází, realizuje se prostřednictvím jeho dobrovolné činnosti a má nejbližší k výchově ve volném čase.

Informální vzdělávání

Informální vzdělávání je celoživotní proces získávání znalostí, osvojování dovedností a postojů z každodenních zkušeností, z prostředí a kontaktů s jinými lidmi. Probíhá ve všech sociálních sférách života jedince, například mezi vrstevníky, v zaměstnání, při cestování, při sledování televize, čtení knih, návštěvě kulturních zařízení atd. Je neorganizované, nesystematické a institucionálně nekoordinované. Je důležitou součástí celoživotního učení, vzdělávání lidí.

Informální vzdělávání probíhá nevědomě a nezáměrně. Jedinec si neuvědomuje, že mu prováděná činnost může přinést nějaký užitek, že se může něco nového naučit. Naučit se novým znalostem, dovednostem, schopnostem není primárním účelem prováděné činnosti.

Zájmové (vzdělávání) činnosti, aktivity

Pávková (2008) chápe zájmové činnosti jako cílevědomé aktivity zaměřené na uspokojování a rozvíjení individuálních potřeb, zájmů a schopností.

Zájmové činnosti mají zejména u dětí silný vliv na rozvoj osobnosti i na správnou společenskou orientaci.

Palán (2002) chápe zájmové vzdělávání jako socio-kulturní vzdělávání, které vytváří širší předpoklady pro kultivaci osobnosti na základě jejích zájmů, uspokojuje vzdělávací potřeby v souladu s osobním zaměřením. Dotváří osobnost a její hodnotovou orientaci a umožňuje seberealizaci ve volném čase.

Formální, neformální a informální vzdělávání (výchovu, učení) můžeme zahrnout pod komplexní pojem celoživotní učení (vzdělávání).

Celoživotní učení/vzdělávání

Pojmy učení a vzdělávání můžeme považovat za synonyma, avšak z důvodu potřeby tyto pojmy specifikovat úžeji, jsou jejich definice rozdílné. V současnosti se více používá pojem celoživotní učení, jenž je považován za širší, více odpovídající definici celoživotního získávání znalostí a dovedností. Rozumíme jím jakékoliv aktivity vedoucí k formování poznatkové základny jedince, bez ohledu na místo a čas jejich realizace. Zatímco na vzdělávání nahlížíme především jako na záměrnou aktivitu spojenou s výukou, což však zdaleka nepokrývá veškeré aktivity permanentního procesu učení.⁶

Celoživotní učení je třeba chápat jako souhrn aktivit formujících znalosti a dovednosti po celý život člověka. Proces celoživotního učení začíná již narozením dítěte, pokračuje v předškolním období výchovy. Velký význam pro jeho úspěšné započetí má povinná školní docházka. Během ní by měli žáci získávat základní dovednosti a návyky nezbytné pro další vzdělávání.

V rámci celoživotního vzdělávání vymezujeme dvě základní etapy - počáteční a další vzdělávání. Počátečním vzděláváním se rozumí veškeré vzdělávání, které probíhá do prvního vstupu jedince na trh práce. Další vzdělávání či vzdělávání dospělých, tedy druhou etapu, pak lze vymezit jako vzdělávání jedince po jeho vstupu na trh práce. Celoživotní učení se realizuje pomocí všech

⁶ Vychová, H.: *Vzdělávání dospělých ve vybraných zemích EU*. 1. vydání. Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, v. v. i., 2008, s. 16. ISBN 978-80-7416-017-2.

uvedených forem (formální, neformální, informální) s tím, že v počátečním vzdělávání převládá formální učení a v dalším vzdělávání naopak neformální.⁷

2.5 Edukace

Ďurič (2000) popisuje edukaci jako:

1. soustavu aktivit zacílených na celoživotní rozvíjení poznatků, schopností, hodnotových postojů a jiných osobnostních kvalit člověka potřebných pro způsobilost v budoucích rolích i v procesu seberealizace osobnosti,
2. slovní spojení výchova (v užším smyslu) a vzdělávání, ve významu volní, citové výchovy a rozumové, intelektuální výchovy.

Průcha (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 53) v nejobecnějším významu označuje za edukaci jakékoli situace za účasti lidských subjektů nebo zvířat, při nichž probíhá nějaký edukační proces, tj. dochází k nějakému druhu učení. Ve filozofii výchovy znamená edukace proces celkové výchovy vztahující se jen na člověka. Je považována za celkové celoživotní rozvíjení osobnosti člověka působením formálních (školských) výchovných institucí i neformálních (rodina) prostředí. Je také synonymem termínu vzdělávání, vzdělávací proces.

Beneš (2003) vymezuje edukaci jako cílevědomý rozvoj celé osobnosti a vytváření podmínek tohoto rozvoje. V české pedagogice je pojem edukace ztotožňován s pojmem výchova (v širším slova smyslu), která obsahuje výchovu v užším smyslu a vzdělávání. V andragogice se však pojmu výchova (v užším smyslu) neuzívá, jelikož je dělení edukace na výchovu a na vzdělávání dospělou populací obtížně akceptovatelné. Hovoříme tedy pouze o vzdělávání dospělých.

2.6 Učení

Se vzděláváním velmi úzce souvisí pojem učení. Palán (2002) jej definuje jako proces záměrného navozování činností nebo výsledek nabytých zkušeností, vedoucí k získávání a rozšiřování poznatků, vedoucí poměrně k trvalému měnění

⁷ Vychová, Helena. *Vzdělávání dospělých ve vybraných zemích EU*. 1. vydání. Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, v. v. i., 2008, s. 13. ISBN 978-80-7416-017-2.

struktury vlastní osobnosti, vědění, chování a prožívání, jejich znalostí, dovedností, postojů, hodnot a pracovního chování. Učení však neslouží pouze k získávání nových znalostí a dovedností. Prostřednictvím učení dokážeme řešit problémy a možná tak úspěšněji žít svůj život. Plamínek (2010) uvádí, že učením se rozšiřuje zděděné spektrum našeho chování (...). Díky učení můžeme vybírat ze stále mohutnější zásoby vzorců chování a dobře reagovat na stále větší množství životních situací. Učením se proto stáváme celkově úspěšnějšími při překonávání potíží a hrozeb. Díky učení můžeme potíže a hrozby v některých případech dokonce předvídat a předcházet jim, případně je začít přímo využívat ke svému prospěchu. Učení usnadňuje adaptaci na měnící se životní podmínky organismů.

Dle Plamínka (2010, str. 32) „*spontánní učení rozvíjí potenciál člověka. Učíme se testováním napodobeného nebo nově vytvářeného chování s cíle dosáhnout příjemných důsledků. Chut' prožívat příjemné pocity a odpor k pocitům nepříjemným jsou motorem procesu učení.*“

2.7 Vzdělávání a sociální status

Úroveň dosaženého vzdělání velmi ovlivňuje to, jakou práci bude člověk vykonávat, jak bude za svůj výkon odměněn, tedy jakým životním stylem bude žít, co všechno si bude moci za získanou mzdu koupit, jakým způsobem a do jaké míry bude uspokojovat své potřeby. Již jsem se zmínila o sféře volného času, která je v životě člověka důležitá a jednatel si v dnešní době stále pečlivěji vybírá, jak svůj volný čas využije. Vzdělání, zaměstnání, životní styl, rodinné zázemí, to vše dohromady tvoří a ovlivňuje sociální status jedince. A naopak, sociální status jedince, který je dítěti dán již od narození například tím, do jakého sociálního a ekonomického zázemí se narodí, ovlivňuje výběr školy, kde bude dítě později studovat atd.

Sociální status, nebo také sociální postavení, je společenské ocenění nebo prestiž, které jsou jedinci či skupině poskytnuty ostatními členy společnosti. Je spojen s různými životními styly (Průcha, Walterová, Mareš, 2003). Pro příklad sociální status uznávaného lékaře bude odlišný od sociálního statusu dělníka ve strojírenství.

3 VOLNÝ ČAS

Pod pojmem volný čas si pravděpodobně představujeme čas, který nám zbývá po tom, co nám skončí pracovní doba a my se vracíme domů. Vymezení volného času je však o trochu složitější. Tento pojem definují někteří autoři jako čas, který nám zbývá po vykonání všech povinností, jež nám život ukládá. Může se jednat o povinnosti pracovní, ale i domácí – jako je například úklid domácnosti, údržba domu, starost o děti, hygiena apod. Pokud tedy všechno tyto povinnosti shrneme, moc volného času nám nezbyde. Proto je důležité jej vhodně a smysluplně využít. Jednou z možností jak toho dosáhnout může být právě další vzdělávání, prostřednictvím kterého můžeme nabýt nejen nové znalosti a dovednosti, ale také získat nové přátele, odpočinout si a zregenerovat svoje síly.

3.1 Volný čas

Dle Pedagogického slovníku (2003) *„je to čas, se kterým člověk může nakládat podle svého uvážení a na základě svých zájmů. Volný čas je doba, která zůstane z 24 hodin běžného dne po odečtení času věnovaného práci, péči o rodinu a domácnost, péči o vlastní fyzické potřeby (včetně spánku).“*

„Pod pojem volný čas se běžně zahrnují odpočinek, rekreace, zábava, zájmové činnosti, zájmové vzdělávání, dobrovolná společensky prospěšná činnost i časové ztráty s těmito činnostmi spojené“ (Pávková, 2008).

Spousta (1996) chápe volný čas jako zbytkový, který zbývá po splnění všech povinností – pracovních, studijních, rodinných i po uspokojení všech fyziologických potřeb.

M. Pávková a J. Zelenka (2002) definují volný čas jako čas, kde lidé nevykonávají činnosti pod tlakem pracovních závazků či rodinného systému.

Pro Hofbauera (2004) je volný čas takový kdy člověk nevykonává činnosti pod tlakem závazků, jež vyplývají z jeho sociálních rolí, zvláště z dělby práce a nutnosti zachovat a rozvíjet svůj činnost. Přesnost a úplnost definice volného času však shledává v tom, že volný čas je především činnost, do níž člověk vstupuje

s očekáváními, účastní se jí na základě svého svobodného rozhodnutí, a která mu přináší příjemné zážitky a uspokojení.

3.2 Funkce volného času

Mezi nejčastěji zmiňované funkce volného času patří odpočinek – regenerace pracovní síly, zábava (regenerace duševních sil), rozvoj osobnosti (spoluúčast na vytváření kultury) (Hofbauer, 2004).

Funkce a možnosti volného času vymezil Opaschowski (1976), který za základní považuje:

- rekreaci (zotavení a uvolnění)
- kompenzaci (odstraňování zklamání a frustrace)
- výchovu a další vzdělávání (učení ve svobodě a o svobodě, sociální učení)
- kontemplaci (hledání smyslu života a jeho duchovní výstavba)
- komunikaci (sociální kontakty a partnerství)
- participaci (podílení se a účast na vývoji společnosti)
- integraci (stabilizaci života rodiny a vrůstání do společenských organismů)
- enkulturaci (kulturní rozvoj sebe samých, tvořivé vyjádření prostřednictvím umění, sportu, technických a dalších činností).

Pávková (2008) jmenuje funkce volného času:

- výchovně – vzdělávací
- zdravotní
- sociální
- preventivní a rozvojová

3.3 Volný čas dětí versus volný čas dospělých

Můžeme rozlišovat mezi volným časem dětí a volným časem dospělých.

Pávková (2008) vymezuje volný čas negativním pojetím – co volný čas není, co do něj nepatří. Dle ní do volného času dětí a mládeže nepatří vyučování a činnosti s ním související, povinnosti spojené s provozem výchovného zařízení i další uložené vzdělávání, povinnosti spojené s provozem rodiny, domácnosti, sebeobsluha, základní péče o zevnějšek a osobní věci, ani činnosti zabezpečující biologickou existenci člověka. I přes tento rozsáhlý výčet činností nepatřících do prostoru volného času, zbývá dětem stále poměrně dost volných chvil, které mohou trávit dle svého uvážení, či dle uvážení rodičů, kteří jim případně zajistí možnost trávit volný čas smysluplně například navštěvováním zájmového kroužku, sportovního oddílu apod.

Oproti volnému času dětí je volný čas dospělých vymezen a limitován časem, který dospělý jedinec tráví v zaměstnání, dále zajištěním provozu rodiny, péčí o rodinu a domácnost, činnostmi spojenými se sebeobsluhou, péčí o svůj zevnějšek a osobní věci, činnostmi zabezpečujícími biologickou existenci člověka.

Pokud se však přidají další starosti spojené například s péčí o nemocného příbuzného, či řešení osobních a rodinných problémů, doba, kterou nazýváme volný čas, se nadále zkracuje a chvíle volna se pro dospělého stávají vzácností. Tudíž je pro dospělé nezbytné a důležité vybírat si způsoby trávení volného času co nejpečlivěji, tak aby byla tato doba určená k relaxaci a rekreaci řádně a efektivně využita.

Nemůžeme se tedy divit, že si dospělý jako způsob trávení volného času často volí další vzdělávání, které mu momentálně, ale i do budoucna může přinést mnohé výhody, například ve formě větší konkurenceschopnosti a větší šance uplatnit se na trhu práce. V těchto situacích však volný čas přestává být volným časem a dochází ke stírání hranic mezi povinnostmi a mezi dobou odpočinku. Spousta (1994) se v souvislosti s oblastí volného času zmiňuje o touze dnešního člověka svůj volný čas prožívat uvědoměle a intenzivně. Tato touha po skutečném prožívání a stupňování zážitků stojí v centru nové koncepce a orientace volného času.

Vlivem společenských změn dochází ke zpochybňování dosavadních společenských, ale také individuálních hodnot jednotlivců. Autor pojednává o změnách, které probíhají v několika sférách života.

Ve sféře ekonomie se vyznačuje zaváděním nových technologií, zánikem tradičních povolání, rostoucí automatizací a racionalizací práce, vznikem strukturální nezaměstnanosti atp. Sféra moci je charakteristická ztrátou autority státu, přenesením moci na hospodářské skupiny, nátlakové lobbi atd.

Dochází též ke změnám institucí, instituce mění své funkce například manželství, rodina, škola. Proměňují se též hodnoty a normy, což se vyznačuje změnou stanovených cílů, sociálních a kulturních norem, změnou étosu a hodnot práce, vznikem pocitu prázdna a ztráty smyslu existence. A konečně prožitky a zkušenosti související se změnou životní úrovně, vznikem nových forem zážitků, zábavy a komunikace (...) jsou nové, jiné, nevypočitatelné.

Téma volného času se otvírá jako problém sociologický, ekonomický a politický, ale z hlediska výchovného působení i jako problém autentického lidského života, tedy jako problém axiologický, mravní a pedagogický.

Dle Spousty (1994, str. 15) „*není naší otázkou, co je volný čas a jaká je jeho úloha ve společnosti, nýbrž co s ním má člověk dělat.*“

Problematikou volného času se zabývá disciplína pedagogika volného času.

3.4 Pedagogika volného času

Průcha (Průcha, Walterová, Mareš, 2003) definuje pedagogiku volného času jako pedagogickou disciplínu zaměřenou na výchovné a vzdělávací prostředky, napomáhající autonomnímu a smysluplnému využívání volného času dětí, dospívajících i dospělých.

Za hlavní principy současné pedagogiky volného času jsou považovány:

- autonomie činnosti, uvědomělý výběr subjektu, pohled na volný čas jako prostředek rozvoje osobnosti, upevňování zdravá, volný čas jako výzva a úkol osobnosti,
- aktivita subjektu, překonání pasivní konzumace, rozvoj kreativity,

- orientace na sociální kontakt, společné prožívání volného času s rodinou a přáteli,
- spontaneita, uvolněnost, otevřenost pro nové,
- zábava, radost, požitky z činnosti,
- uvolnění, odreagování, prostor pro znovunalezení smyslu.

V současnosti narůstá ve společnosti zájem smysluplně trávit volný čas, a to nejen z důvodů, že lidé stále více pracují, hranice mezi životem povinností a životem volna se stírá, ale také z důvodu vzniku sociální izolovanosti a vyspělosti počítačových technologií, kdy lidé tráví stále více volného času na sociálních sítích a běžné záležitosti vyřizují prostřednictvím počítačových médií, namísto osobního kontaktu.

Význam a výchovné možnosti volného času jsou analyzovány a využívány i dalšími příbuznými obory jako jsou pedagogika zážitků, dobrodružství (zážitková pedagogika) a muzeopedagogika, pro které jsou cílovými skupinami především děti a mládež.

Důležitost správného využívání volného času v současné stále více se globalizující společnosti roste. Tuto skutečnost odborníci (Hofbauer, 2004) pojmenovávají výchovné zhodnocování volného času. To zahrnuje tři oblasti: výchovu ve volném čase, výchovu prostřednictvím aktivit volného času a výchovu k volnému času.

4 SPECIFIKA VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Příhoda (1967) tvrdí, že dobou učení je mládí. V učení shledává podstatu a důvod mládí. Po 25. roce je dle něj úlohou člověka vrátit v aplikované podobě společnosti vědění a umění, kterého se mu od ní dostalo, tedy nejen se jen učit, ale tvořit hodnoty z naučeného i nacvičeného základu. Dle něj již není pro systematické učení novému pracovnímu nebo studijnímu oboru čas, zvláště má-li se člověk soustředit na vytčený životní úkol. Tomuto tvrzení bychom však mohli, téměř po 50 letech co byla kniha vydána, mnohé vytknout. Nesmíme ale zapomínat na to, že za tuto dobu došlo k mnoha událostem a změnám. Změnil se politický režim, životný styl, svět práce, svět vzdělávání. Změnil se svět obecně. Lidé si začali uvědomovat, že k tomu, aby v životě uspěli, jim již nebude stačit vzdělání, které získali na střední, či vysoké škole. Že potřeba a nutnost se vzdělávat bude stále markantnější a vzdělávání se stane celoživotním procesem. Tyto myšlenky se začaly objevovat již v 70. letech 20. století i v dokumentech světových organizací. Můžeme jmenovat dokument UNESCO *Learning to be*⁸, který byl vydán v roce 1972 a jehož hlavní myšlenkou bylo umožnit každému jedinci pokračovat ve vzdělávání během celého života. Myšlenka celoživotního vzdělávání je základním kamenem společnosti, která se učí. Ve stejném duchu bychom mohli pokračovat Bílou knihou EU *White paper on education and training*⁹ z roku 1996, přes *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha* (2002)¹⁰ až po *Operační program Rozvoj lidských zdrojů* (2004)¹¹. Celoživotní vzdělávání se stává tématem mnoha diskuzí i legislativních opatřeních.

⁸ Learning to be. *Unesco* [online]. 1972 [cit. 2015-04-22]. Dostupné z: http://www.unesco.org/education/pdf/15_60.pdf

⁹ White paper on education an training. *Europa* [online]. 1996 [cit. 2015-04-22]. Dostupné z: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf

¹⁰ Bílá kniha - národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Formuje vládní strategii v oblasti vzdělávání. Strategie odráží celospolečenské zájmy a dává konkrétní podněty k práci škol. Msmt [online]. 2013 - 2015 [cit. 2015-04-22]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>

¹¹ OP Rozvoj lidských zdrojů. *Esfer* [online]. 2008 [cit. 2015-04-22]. Dostupné z: <http://www.esfcr.cz/04-06/oprlz>

A jelikož dospělí mají jiná vzdělávací specifika než děti a mládež, následující text se bude věnovat právě jim.

Andragogika při své činnosti čerpá z poznatků i jiných disciplín. Především z psychologie, ze které využívá poznatky o specifických dospělé populace, například způsob myšlení, paměť, učení a dále také z pedagogiky, kde se inspiruje a přebírá metody a techniky učení, které přizpůsobuje specifickým požadavkům, jež si vzdělávání dospělých klade.

4.1 Ontogenetický vývoj člověka

Pro přiblížení ontogenetického vývoje člověka čerpám ze čtyřsvazkového díla Václava Příhody - Ontogeneze lidské psychiky. Ten rozlišuje tři fáze ontogenetického vývoje člověka:

- období generativního, vzestupného růstu
- období stabilizace
- období regresivního, involučního chátrání

Zdůrazňuje však, že „*životní pochod probíhá u každého jedince jiným tempem, jež je podmíněno rodovým původem, povahou výživy, zdravotními podmínkami, zeměpisným a společenským prostředím*“ (Příhoda, 1977, str. 13)

Já přibližuji období dospělosti, období stabilizace, období počínající involuce¹² a stáří.

Období od 20. do 30. roku věku života člověka nazývá Příhoda *mecítma - mladá dospělost*. V tomto období je fyzická výkonnost člověka na vrcholu a jedinec by měl dospívat i psychicky. Člověk je velmi aktivní v prosazování sebe samého. Dokončuje studia, osamostatňuje se od své rodiny a stává se nezávislým na péči rodičů. Hledá si zaměstnání, životního partnera, zakládá novou rodinu a plánuje svůj život. Na svět se dívá realisticky. Jeho respekt před autoritami slábne a jedinec nabývá na sebevědomí a vlastní iniciativě.

¹² Involuce - sestupné vývojové změny, stárnutí, úbytek tělesných a duševních funkcí, které začínají již od ukončení dospělosti (Palán, 2002).

Ve věku od 30 do 45 let se člověk nachází v období nazývaném *adulthood*. Je to období *životní stabilizace a vyvrcholení sil*. Na jedince je kladena vysoká zodpovědnost, která vede k maximálnímu pracovnímu, tvořivému a psychickému vypětí. Jedinec pracuje na své kariéře a může dosáhnout na vysoké pracovní pozice. Rodinný život se stabilizuje a rovněž děti se s rostoucím věkem stávají více samostatné. Ke konci tohoto období však může docházet k disharmonii mezi rodiči a dětmi, které se osamostatňují a začínají mít na svůj život odlišný názor. Také mezi manželi může docházet ke sporům a k odcizení. Manželé mohou trpět syndromem prázdného hnízda (v době, kdy se již dospělé děti odstěhují a manželé si musí zvykat na novou situaci a reorganizovat svůj život). Také dochází k involučním změnám v organismu dospělého člověka. Začínají se projevovat nejrůznější zdravotní potíže, organismus se více vyčerpává a potřebuje více odpočinku než dříve.

Počínající involuce nastává v období mezi 45. a 60. rokem věku života člověka. Toto období autor nazývá *interevium*. Involuční změny se projevují intenzivněji, dochází k rychlejšímu úbytku energie a snižování výkonnostního tempa. U žen může docházet ke změnám nálad a depresivnímu naladění v důsledku klimakteria¹³. Na konci období se oslabuje percepce¹⁴, zhoršuje se mechanické učení. Všechny složky intelektuálního chování vykazují postupný pokles. Co se týče změn v rodinné a sociální oblasti, prarodiče se těší z přítomnosti vnoučat a pracovní kariéra dosahuje vrcholu.

Období od 60 let nazýváme *senium – stáří*. Člověk odchází do důchodu. Stává se více pesimistický. Zintenzivňují se jeho charakterové vlastnosti. Uvědomuje si krátkost života a mnohdy se společensky izoluje. Avšak z důvodu nárůstu volného času může nacházet nové impulsy k činnosti a zapojovat se do nových aktivit, pokud mu to zdravotní stav umožňuje. Také má více času na svou rodinu a může se těšit ze společně trávených chvil.

¹³ Klimakterium je přirozený stav v životě ženy, kdy dochází k útlumu funkce vaječnicků, takže se snižuje tvorba hormonů estrogenu a progesteronu. Zastavuje se menstruační cyklus a nastává ztráta plodnosti – žena není schopna otěhotnět přirozenou cestou. Klimakterium. *Wikipedia* [online]. 2014 [cit. 2015-04-22]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Klimakterium>

¹⁴ Percepce – vjem, proces vnímání. Percepce. *Slovník cizích slov ABZ* [online]. 2005 - 2015 [cit. 2015-04-22]. Dostupné z: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/percepce>

4.2 Specifika vzdělávání dospělých

Barták (2003) uvádí specifika, která je nutné při vzdělávání dospělých respektovat.

- Dospělý ve větší míře diferencuje a kriticky přijímá poznatky, jelikož má tendenci vše poměřovat vlastními zkušenostmi. Nemá důvěru k poznatkům, které nezapadají do jeho oblasti poznání.
- Dospělí mají potřebu poznatky získané životní a pracovní zkušeností uplatnit ve studiu.
- Vstupují do vzdělávání dobrovolněji než děti a mládež a ke vzdělávání mají aktivní přístup.
- Význam hraje samostatné myšlení a jednání.
- Dospělý dokáže déle udržet pozornost, ale s rostoucím věkem rostou i v tomto mezi jednotlivci rozdíly.
- Také rozdílnost v pružnosti myšlení je u dospělých typická. Může se pohybovat od statického, rigidního, stereotypního, rutinního myšlení k tvořivému, flexibilnímu a dynamickému myšlení. Pružnost myšlení je závislá na celkové úrovni vzdělanosti a intelektu.
- Dospělí kladou důraz na praktické myšlení. Ke vzdělávání přistupují prakticky a pragmaticky. Hledají účel, smysl, cíl i materiální efekt vzdělávání. Vyžadují, aby vzdělávání bylo propojitelné s vlastními potřebami, potřebami ve vazbě na motivační systém firmy i postavené své a své rodiny.
- Logické myšlení se u dospělých rozvíjí rovnoměrně po 26. roku věku. Nad logickým myšlením dominuje praktická orientace. Proto je důležité volit ty metody, které praktickému myšlení vyhovují (například metodu dialogu, brainstorming atd.)
- Co se týče paměti, převládá paměť krátkodobá. Proto je důležité, aby si dospělí mohli získané poznatky propojit se zkušenostmi a tím došlo k upevnění poznatků.
- Od 36 let dochází ke snižování rozvoje paměťových schopností, které lze však trénováním zdokonalit.
- Projevuje se rozdílnost v odolnosti a stabilitě vnímání. Tato stabilita klesá od 33 let.

- U dospělých roste obava ze selhání a strach udělat chybu. Dospělí jsou nervózní a nejistí při prezentacích a zkuškových situacích. Důležité je tedy při výuce nastolit příjemnou a vstřícnou atmosféru a aplikovat prvky evalvačního chování - dospělého povzbudit, uklidnit, pochválit jeho snahu a způsob práce, vyzdvihnout přednosti apod.
- Do vzdělávání dospělých se promítají také okolnosti související s pracovní, rodinnou či jinou oblastí života člověka. Zde je na místě citlivý přístup a pochopení vzdělavatele.

Z dalších zásad, které by měly být v oblasti vzdělávání dospělých dodržovány¹⁵, bych mohla zmínit:

- Vyjádřete respekt k povinnostem, které mají dospělí studenti ve svém osobním životě.
- Uvědomte si, že míra jejich zapojení je někdy ovlivněna osobními závazky.
- Podporujte studenta tím, že budete flexibilní za každé příležitosti.
- Pokud je to potřeba, berte v úvahu čas, kdy student musí zajistit péči o děti, jejich večeři i ukládání do postele, nebo další osobní závazky.
- Vytvořte prostředí k učení, které je pohodlné a uvolňující.
- Podporujte skupinové projekty a plánování spolupráce mezi svými studenty.
- Neustále kontrolujte a podporujte každý malý postup nebo úspěch.
- Pomozte dospělému studentovi naplánovat krátkodobé cíle a dbejte na realistické tempo.
- Zaměřujte se na cestu, ne na výsledek, pamatujte, že studenti mohou působit v podnikatelském prostředí, kde jsou pracovní nároky odlišné, nebo z něj odcházet.
- Připomínejte jim hodnotu procvičování a vytvořte otevřené prostředí, ve kterém je mohou provádět.
- Připouštějte otevřené diskuze, kde mohou sdělovat své starosti, obavy a pochyby o cestě, na kterou se vydali.

¹⁵ Specifika vzdělávání dospělých. Duhovka institut [online]. 2013 [cit. 2015-04-22]. Dostupné z: <http://www.duhovkainstitut.cz/dmtep/informace-o-kurzec/specifika-vzdelavani/>

- Zapojte do své výuky všechny styly učení tak, aby z ní mohli profitovat všichni studenti.
- Vytvářejte úkoly, které jsou smysluplné a v budoucnu mnohostranně využitelné.
- K praxi přistupujte otevřeně, uvědomte si, že tato fáze je určena pro sebepoznávání, transformaci, rozumné riskování, sebehodnocení i možné zklamání. Všechny pocity, které z těchto aktivit vzniknou, potřebují čas pro vstřebání a propojení s osobností studenta. Respektujte tento proces.
- Vyzdvihujte vítězství a úspěchy, jakkoli budou malé, a vyjadřujte uznání.
- Nabízejte různé cesty, jak komunikovat a získávat připomínky studentů. Program se pak může přizpůsobovat jejich potřebám.

5 ŽIVOTNÍ DRÁHA, BIODROMÁLNÍ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA

„Má-li se člověk orientovat ve svém osobním životě, musí znát dráhu, kterou mu vymezuje příroda stárnutím, nemocemi a tělesnými slabinami, jež mu často zůstávají dlouho skryty. Má znáti drsné stránky sociální reality, o kterých se běžně nemluví nebo které máme sklon přehlížet, dokud jsou dál než špička našeho nosu“ (Říčan, 1990, str. 14).

Jelikož se tato práce zabývá vzděláváním dospělých a dospělost je nejdelší etapou v lidském životě, přiblížím čtenářům pojem životní dráha jedince. Tímto tématem se zabývají tzv. biodromální vědy. Mluvíme o biodromální psychologii, či o biodromální sociální pedagogice.

5.1 Biodromální vědy

Pojmenování biodromální navrhl bratislavský psycholog Jozef Koščo (1987). Odvozuje jej od řeckého výrazu *bios* – život, *dromos* – cesta (Říčan, 1990). Říčan upřednostňuje používání názvu psychologie životní cesty, přičemž uvádí, že tato disciplína se zabývá otázkami, jako jsou například dlouhodobá životní perspektiva, hodnoty, smysl života, vztah k sobě a k lidem vůbec, identita a spousta dalších. V následujícím textu vycházím z Říčanovy publikace *Cesta životem* (1990). Jejím hlavním tématem je dle slov autora „...*průběh lidského života jako celku, od mateřského lůna až po hrob*“ (Říčan, 1990, str. 17). Životní dráha je proces vývoje, v němž se dítě stává postupem času psychicky a fyzicky dospělým jedincem.

Říčan (1990) říká, že vývoj je změna, při které organismus (...):

- získává nové vlastnosti, přičemž si ponechává dosavadní (ale některé z dosavadních vlastností zpravidla ztrácí),

- se stává složitějším vnitřně (vztahy mezi jeho částmi) i navenek (vztahy mezi ním a jeho okolím),
- se stává méně závislým na svém okolí, tedy autonomnějším.

Vývoj člověka je determinován celou řadou hybných sil. Jedná se o biologické hybné síly, mezi něž patří například vývoj orgánových soustav. Dále psychologické hybné síly – charakter, temperament člověka a sociální hybné síly, kde hraje hlavní roli vliv prostředí, které člověka obklopuje – mezilidské vztahy (vrstevnická skupina, kolegové v práci), obecní zástavba atd.

Biodromální psychologii (anglicky life-span psychology) definujeme jako odvětví psychologie zabývající se životním cyklem člověka, vývojem jeho psychických funkcí a tvorbou osobnosti, změnami v morálním usuzování, významnými přechody, mezníky a konflikty, které při nich musí řešit.¹⁶

5.2 Sociální pedagogika

Tématikou životní dráhy člověka se zabývá i sociální pedagogika. Ta se začala formovat v 19. století díky působení sociologie, která při utváření lidské osobnosti považuje za rozhodující vlivy prostředí, zejména vlivy prostředí společenského. Pro tuto disciplínu bývalo užíváno i označení sociologická pedagogika. Současné pojetí sociální pedagogiky zdůrazňuje, že výchovu a vzdělávání nelze oddělovat od sociálních otázek a zužovat je na tradiční školní pedagogiku (Klapilová, 2000). Hradečná (1995) tvrdí, že právě sociální pedagogika překračuje dimenze dané školou a zahrnuje jak makrosociální hlediska výchovy – povahu společnosti, celkový kulturní a politický stav společnosti včetně hodnotových systémů, tak hlediska mikrosociální – nejbližší životní prostředí jedince (rodina a jiné malé sociální skupiny). K sociální pedagogice se vztahuje sociální práce, jež se soustředí na pomoc lidem, kteří se ocitli v tíživé životní situaci.

¹⁶ Life-span psychologie. *Slovník cizích slov abz* [online]. 2005-2015 [cit. 2015-05-05]. Dostupné z: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/life-span-psychologie>.

Následuje empirická část práce, která je zaměřena na výzkumné šetření motivace dospělých k dalšímu vzdělávání ve volném čase.

EMPIRICKÁ ČÁST

1 PŘÍSTUPY K VÝZKUMU

Dle výzkumného problému a výzkumného cíle volíme přístup, kterým budeme přistupovat k celé výzkumné práci. Od výzkumného přístupu se poté odvíjí volba výzkumné metody a výzkumného nástroje. Rozlišujeme mezi dvěma základními výzkumnými přístupy – přístupem kvantitativním a přístupem kvalitativním. Pokud bychom kombinovali oba přístupy, pak hovoříme o tzv. smíšeném výzkumu.

1.1 Kvantitativní přístup

Kvantitativní výzkum se zaměřuje na ověřování vztahů mezi proměnnými, nebo na zjištění, jakým způsobem se proměnné k sobě vztahují (Švaříček, Šed'ová, 2007). Úkolem výzkumníka, který zvolí pro své zkoumání kvantitativní přístup, je shromáždit velké množství dat od statisticky reprezentativního vzorku určité populace. Následuje analýza získaných dat, ze kterých výzkumník vyvozuje závěry. Z těchto závěrů pak formuluje teorii, která je platná pro danou populaci. Usuzování v kvantitativním přístupu je deduktivní. Na počátku existuje teoretické tvrzení, které je na základě precizní operacionalizace převedeno do hypotéz, které jsou následně ověřovány.

Také jsou kladeny požadavky na validitu, reliabilitu a verifikovatelnost měření. Pokud je měření validní, znamená to, že se měří skutečně to, co se má měřit. Reliabilita znamená spolehlivost. Provádí se měření stejné věci, přičemž za stejných podmínek, získáme stejný výsledek. Posledním krokem je verifikace (ověřování), která je považována za provizorní v tom smyslu, že v empirických vědách můžeme sice získat podpůrné argumenty pro platnost teorie pomocí shromážděných empirických dat, ale nikdy nelze její platnost dokázat (Hendl, 2005).

„Kvantitativní výzkum může nalézt řešení jen pro takové problémy, které je možno popsat v termínech vztahů mezi pozorovatelnými proměnnými“ (Disman, 2002, str. 77).

Kvantitativní výzkum může mít experimentální a neexperimentální podobu. Charakteristikou experimentálního výzkumu je to, že výzkumník aktivně a úmyslně přivodí určitou změnu situace, okolností nebo zkušenosti sledovaných jedinců a pak sleduje změnu jedinců. Výzkumník manipuluje nezávisle proměnnými X a měří změnu zvolených závisle proměnných Y.

V neexperimentálním výzkumu výzkumník neuplatňuje změnu situace, podmínek nebo zkušenosti jedinců. Postup výzkumu je velmi podrobně naplánován, stejně jako u experimentálního výzkumu. Pokud provádíme neexperimentální výzkum, začínáme výzkum uskutečněním pilotní studie. To slouží k lepšímu určení parametrů výzkumu (Hendl, 2005).

1.2 Kvalitativní přístup

Kvalitativní přístup vychází z toho, jak jsou různé pojmy a vztahy chápány aktéry sociální reality. Úkolem výzkumníka je porozumět situaci tak, jak jí rozumějí sami aktéři, tedy být schopen pohledu na danou problematiku z perspektivy subjektu. Pro kvalitativní výzkum je důležitá subjektivita badatele, která je vnímána jako přínos pro pochopení skutečnosti. Kvalitativní metodologie je založená zejména na metodě indukce, což je obecná metoda usuzování, v níž závěr obsahuje informaci, která přesahuje informace ve východisku (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Při použití statisticky reprezentativního vzorku v kvantitativní metodologii, můžeme zjištěné jevy a vztahy zobecnit na určitou populaci.

V kvalitativním přístupu generalizovat nelze, jelikož se kvalitativní metody zaměřují na získání informací o konkrétních specifických fenoménech od několika jedinečných respondentů (Švaříček, Šed'ová, 2007).

1.3 Smíšený výzkum

Kombinací kvantitativního a kvalitativního přístupu k výzkumu vzniká tzv. smíšený výzkum. Ten v sobě kombinuje metody a nástroje obou přístupů k výzkumu. Pro potřeby této práce jsem zvolila smíšený typ výzkumu. Většina otázek je vyhodnocována dle postupu kvantitativního přístupu, otázky 12. – 14. jsou vyhodnocovány kvalitativně.

2 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Empirická část práce je věnována výzkumnému šetření, jehož cílem je zjistit motivy dospělých k dalšímu vzdělávání ve volném čase. Pro výzkum jsem zvolila kvantitativní přístup, který se zaměřuje na ověřování vztahů mezi proměnnými. Prostřednictvím kvantitativního přístupu dochází k získání velkého množství dat od velkého počtu respondentů. Při splnění podmínek validity, reliability a verifikovatelnosti se ze zjištěných dat vyvozují závěry, které jsou platné pro danou populaci. Ke sběru dat je použita dotazníková metoda, výzkumným nástrojem je dotazník.

2.1 Proces výzkumu a jeho plánování

Jelikož výzkum je procesem a každý proces probíhá v určitých krocích, které dohromady tvoří postup práce, zaměřím se v této kapitole na popsání procesuálního postupu v kvantitativním výzkumu.

Švaříček, Šed'ová (2007) rozlišují mezi cirkulárním a lineárním výzkumem.

Cirkulární proces probíhá u kvalitativního výzkumu, kde se jednotlivé fáze překrývají, jsou realizovány paralelně a výzkumník se neustále vrací k předcházejícím stadiím a modifikuje je. Naopak proces kvantitativního výzkumu postupuje lineárně jednosměrně vpřed, od studia teorie, k tvorbě hypotéz, dále k jejich operacionalizaci, vytvoření výzkumného vzorku, sběru dat, analýze a interpretaci dat a verifikaci hypotéz.

Všechny typy výzkumu však mají společných několik základních kroků. Na začátku výzkumu je potřeba identifikovat téma a problém, poté vymežit účel výzkumu, určit výzkumné otázky a případně i hypotézy. Následuje volba metodologie, návrh výzkumného plánu, sběr a analýza dat. Nakonec dochází ke stanovení závěrů a doporučení (Hendl, 2005).

2.2 Vymezení výzkumného tématu

Výzkumné téma si výzkumník volí na základě znalostí svého oboru. Při jeho hledání by měl již přemýšlet o tom, jak bude realizovat výzkum, jakou metodologii zvolí, z jakých teorií a koncepcí bude jeho výzkum vycházet a čerpat. Jakmile si výzkumník výzkumné téma zvolil, přichází na řadu stanovení výzkumného problému. Výzkumný problém se stanovuje pomocí výzkumných otázek.

2.3 Výzkumný problém

Dle Švaříčka, Šedové (2007, str. 64) „*je výzkumný problém něco, co se odehrává v sociální realitě a je to svým způsobem problematické.*“ Výzkumný problém je něco, čemu úplně nerozumíme, nebo s tím neumíme zacházet. Proto potřebujeme o daném jevu získat více informací. Výzkumným problémem této práce je motivace dospělých k dalšímu vzdělávání ve volném čase.

V dnešní době se většina dospělé populace vzdělává prostřednictvím formálního vzdělávání v institucích, které jim umožňují zvyšování vzdělání a to zejména z důvodu potřeby pružně reagovat na měnící se pracovní podmínky. Zvyšování a prohlubování vzdělanostní úrovně jednotlivců, ale i celé populace, je předpokladem pro vybudování úspěšné kariéry a také spokojenosti v osobním životě. Jedním z motivů pro další vzdělávání dospělých ve volném čase může být dosažení úspěšného profesního života. Důvodů pro další vzdělávání je samozřejmě více. Lidé jsou hnáni svými přáními a tužbami k činnosti, v tomto případě se jedná o vzdělávání, které jim může poskytovat více než jistotu dobrého zaměstnání.

2.4 Výzkumný cíl

Dle Nakonečného (1997, str. 16) „*porozumět chování druhého člověka znamená identifikovat motivy tohoto chování, a protože ty souvisí se světem lidských hodnot, znamená to i porozumění hodnotové orientaci osobnosti, Také v tomto smyslu směřuje studium motivace a motivů "dovnitř" osobnosti, do intimní*

sféry individuálního psychického života, v níž se vztah jedince k hodnotám utváří, ale také nad tuto sféru k nadindividuálním kořenům lidského života.“

Hlavním cílem výzkumného šetření je zjistit, co je motivací dospělých k dalšímu vzdělávání ve volném čase.

Dalšími cíli výzkumného šetření je:

- objasnit, z jakých důvodů se dospělí vzdělávají ve volném čase,
- prověřit, zda je motivace dospělých k dalšímu vzdělávání ve volném čase závislá na jejich věku,
- diskutovat, zda je míra motivace dospělých k dalšímu vzdělávání ve volném čase závislá na jejich dosažené kvalifikaci,
- rozhodnout, zda se s dosaženým věkem proměňují motivy dospělých ke vzdělávání ve volném čase.

2.5 Výzkumné předpoklady

Předpoklad č. 1

Předpokládáme, že dospělí ve věku 35 – 45 let se dále vzdělávají ve volném čase z důvodu potřeby pružně reagovat na měnící se podmínky pracovního trhu.

Předpoklad č. 2

Motivací dospělých ve věkové kategorii 65 – 75 let k jejich dalšímu vzdělávání ve volném čase je smysluplné trávení volného času, možnost dozvědět se něco nového, poznat nové lidi, zabavit se.

Předpoklad č. 3

Vědomosti a dovednosti získané studiem ve volném čase využívají dospělí také při výkonu svého povolání, i když jejich studium k tomuto primárně neslouží (dále se vzdělávají z osobních důvodů, dobrovolně).

2.6 Formulování výzkumných otázek

Prostřednictvím výzkumu výzkumník hledá odpovědi na výzkumné otázky. Čím více výzkumných otázek výzkumník formuluje, tím dochází k podrobnějšímu a hlubšímu prozkoumání dané problematiky. Důležité je, aby výzkumné otázky byly relevantní a smysluplné.

Dle Švaříčka, Šedové (2007) tvoří výzkumné otázky jádro výzkumu. Mají dvě funkce: pomáhají zaostřit výzkum tak, aby poskytl výsledky v souladu se stanovenými cíli, a také ukazují cestu, jak výzkum vést. Z toho vyplývá, že musí být v souladu se stanovenými cíli a výzkumným problémem. Pomocí výzkumných otázek můžeme výzkumný problém zúžit a konkretizovat.

V této práci jsem stanovila výzkumné otázky:

1. Jaký je hlavní motiv dospělých k dalšímu vzdělávání ve volném čase?
2. Je motivace dospělých k dalšímu vzdělávání ve volném čase závislá na dosaženém věku?
3. Je motivace dospělých k dalšímu vzdělávání ve volném čase závislá na dosaženém stupni kvalifikace?
4. Jak se liší motivy ke vzdělávání?

2.7 Formulování výzkumných hypotéz

Výzkumné hypotézy jsou předpokládané odpovědi na výzkumné otázky. Hypotéza má formu oznamovací věty. Měla by být formulována jednoduše, aby se s ní dobře pracovalo. Doporučuje se hypotézu rozdělit na další drobnější hypotézy. Podstatné je formulovat hypotézu tak, aby ji bylo možné jednoznačně potvrdit či vyvrátit. Hypotéza musí vyjadřovat vztah mezi proměnnými výzkumu.

Proměnná

Proměnná je faktor, který může nabývat různých hodnot. Mění se. Proměnnou může být hmotnost, výška, inteligence, délka praxe apod.

Hypotéza se musí dát testovat a její proměnné musí být měřitelné a kategorizovatelné. Také je nezbytné vysvětlení pojmů, které hypotéza obsahuje.

Jeřábek (1992) uvádí, že hypotéza je podmíněný výrok o vztahu mezi dvěma nebo více proměnnými. Má formu oznamovací věty. Je podstatné hypotézu formulovat tak, aby ji bylo možné jednoznačně potvrdit či vyvrátit

Hypotézami tohoto výzkumu jsou:

Hypotéza č. 1:

Motiv dospělých k dalšímu vzdělávání ve volném čase je závislý na jejich věku. S rostoucím věkem se motiv ke vzdělávání proměňuje od potřeby pružně reagovat na měnící se podmínky pracovního trhu k potřebě zabavení se, naučení se něčemu novému apod.

Zde předpokládáme existenci různých motivů ke vzdělávání u jednotlivých věkových skupin, které mohou být ovlivněny dosažením různých bodů životní dráhy jedinců. Například manažer ve věku 40 let se bude dále vzdělávat ve volném čase formou jazykových kurzů angličtiny, aby byl úspěšný při firemních jednáních s potenciálními obchodními partnery. Motivem tedy bude úspěch v zaměstnání. Zde se navíc prolíná sféra volného času a profesní oblasti. Kurzy angličtiny manažera baví a zároveň dovednost komunikovat v anglickém jazyce zužitkuje i v zaměstnání. Zatímco důchodkyně ve věku 67 let se bude dále vzdělávat v kurzech pletení z pedigu, kde motivem bude příjemně strávený čas s kamarádkami, naučení se nové dovednosti a smysluplné využití volného času.

K hypotéze č. 1 se vztahují dotazníkové položky č. 2, 7 a 11.

Hypotéza č. 2:

Motivace dospělých k dalšímu vzdělávání ve volném čase je závislá na jejich dosaženém věku. S rostoucím věkem klesá motivace k dalšímu vzdělávání ve volném čase z důvodu potřeby pružně reagovat na měnící se podmínky pracovního trhu.

Stejně jako u hypotézy č. 1, zde vycházíme z existence různých motivů ke vzdělávání u jednotlivých věkových skupin. Tyto motivy mohou být ovlivněny

dosažením různých bodů životní dráhy jedinců. Například lidé ve věku 30 – 45 budou ochotnější se ve volném čase vzdělávat z důvodu potřeby pružně reagovat na měnící se podmínky trhu práce, jelikož mohou usilovat o kariérní růst. Naopak lidé ve věku od 60 již nebudou ke vzdělávání ve volném čase motivováni kariérním postupem, ale spíše z důvodu zabavení si, relaxace apod.

K hypotéze č. 2 se vztahují dotazníkové položky č. 2, 7 a 11.

Hypotéza č. 3:

Motivace dospělých k dalšímu vzdělávání ve volném čase je závislá na jejich dosaženém stupni kvalifikace. S rostoucím stupněm kvalifikace motivace ke vzdělávání ve volném čase roste.

Zde vycházíme ze skutečnosti, že čím je stupeň kvalifikace u člověka vyšší, tím více člověk vnímá potřebu a nutnost se neustále vzdělávat. Vzdělávání chápe jako prostředek k získání zaměstnání, vyšší finanční odměny a kvalitnějšího způsobu života.

K hypotéze č. 3 se vztahují dotazníkové položky č. 5 a 7.

2.8 Výzkumná metoda a výzkumný nástroj

Pro sběr výzkumných dat je třeba zvolit vhodnou výzkumnou metodu a výzkumný nástroj. Všechny metody a nástroje mají svá specifika a jejich užití volíme na základě požadavků, které jsou na výzkum kladeny. Například pokud potřebujeme získat specifické informace od malé skupiny respondentů, zvolíme metodu rozhovoru. Pokud však potřebujeme získat velké množství dat od velkého počtu respondentů a zjištěná data zobecňujeme na danou populaci, použijeme metodu dotazníkovou.

Výzkumná metoda

Výzkumná metoda je způsob sběru výzkumných dat, která slouží pro potvrzení nebo vyvrácení hypotéz. Výzkumnými metodami se rozumí způsoby sběru výzkumných dat, která slouží pro potvrzení nebo vyvrácení hypotéz.

Výběr výzkumných metod je závislý na podobě výzkumu. Pro sběr dat v kvantitativním výzkumu použijeme jiné metody než pro sběr dat ve výzkumu kvalitativním. Některé metody jsou však použitelné jak ve výzkumu kvantitativním, tak i ve výzkumu kvalitativním.

Aby byl výzkum kvalitní a poskytl nám data, která od něj vyžadujeme, je vhodné použít kombinaci výzkumných metod. To nám umožní získat na zkoumanou problematiku pohled z různých stran a úhlů, odkryje se vícero rovin a aspektů problematiky. Například metodu pozorování, díky které poznáváme vnější, zjevnou stránku zkoumaného jevu, doplníme metodou rozhovoru, který nám pomůže odhalit postoje, názory a hodnoty pozorovaných osob.

Jelikož jsem pro svou práci zvolila kvantitativní přístup, použila jsem jako způsob sběru dat metodu dotazníkovou.

Při výběru výzkumných metod se můžeme také setkat s pojmem výzkumný nástroj.

Výzkumný nástroj

Výzkumné nástroje jsou konkrétní instrumenty používané v rámci výzkumné metody. Například se může jednat o standardizované dotazníky, standardizované testovací metody jako jsou metody inteligence, standardizované kresebné metody jako je kresba postavy, kresba stromu atd.

Než ovšem metodu použijeme ve vlastním výzkumu, je vhodné metody sběru dat, zvláště ty nestandardizované, otestovat. Například pokud si zvolíme jako metodu sběru dat dotazník, nejprve jej k vyplnění zadáme několika málo osobám, které nám řeknou, zda rozuměli všem otázkám v dotazníku, zda věděli, jak dotazník mají vyplňovat, zda jim přišlo v dotazníku něco nejasného,

zmatečného apod. Poté jej předložíme většímu počtu lidí a až po případných opravách, můžeme dotazník použít ve finálním výzkumu.

V případě tohoto výzkumu jsem jako výzkumný nástroj zvolila dotazník. Je to metoda kvantitativní, jejímž cílem je získat velké množství dat v poměrně krátkém čase.

Dle Švece (1998, str. 125) se jedná o „...výzkumný vývojový a vyhodnocovací nástroj na hromadné a poměrně rychlé zjišťování informací o znalostech, názorech, anebo postojích tázaných osob k aktuální, anebo potenciální skutečnosti prostřednictvím písemného tázání se.“ K získávání dat pomocí této metody není nutné osobní střetnutí výzkumníka s dotazovanými. Jeho vyplnění můžeme také zajistit prostřednictvím pošty, elektronické pošty. V jeho sestavování, distribuci a administraci nám mohou být taktéž nápomocny speciální internetové servery. Podle Švece (1998) je účelem dotazníku hromadný sběr údajů tázáním se osob na jejich znalosti, jejich preference hodnot, anebo na jejich názor a postoj. Ve společenských vědách se také používá pro zjišťování temperamentu, osobnostních rysů, sociální zralosti, (...), osobních preferencí, motivů, aspirací atd. Autor o dotazníku tvrdí, že: „*Nezjišťuje ani tak to, co osoby chtějí – nechtějí, věří – nevěří, konají – nekonají, ale to, co říkají (píší) o tom*“ (Švec, 1998, str. 126, 127).

2.9 Stanovení výzkumného vzorku

Předmětem výzkumu jsou jevy, osoby, věci apod. Nazýváme je subjekty výzkumu. Všichni, o kterých chceme ve výzkumu získat informace, tvoří základní soubor. Všechno, co zjistíme prostřednictvím výzkumu, bude platit jen pro tento základní soubor – populaci. Pokud se výzkum zaměřuje například na žáky 2. a 3. tříd základní školy a výzkumník chce získat data pouze o žácích 2. a 3. tříd základních škol určitého okresu, vybere z tohoto okresu pouze část žáků. To nazýváme výběrový soubor.

Náhodný výběr

„Nejlepší výběrový soubor je takový, který je jakoby zmenšeninou základního souboru. Připomíná zmenšenou fotografii. Zmenšenina obsahuje všechny náležitosti originálu, jen je její rozměr menší“ (Švec, 1998, str. 73).

Pro určení výběrového souboru se používá náhodný výběr subjektů. V tom smyslu, že každý člověk v rámci základního souboru má stejnou šanci být vybrán jako jiný člověk. Metodou náhodného výběru vzniká z výběrového souboru reprezentativní soubor.

Dalšími metodami výběru jsou stratifikovaný, mechanický a záměrný výběr.

Výzkumným vzorkem se rozumí soubor respondentů, od nichž získáváme data pro výzkum. V případě tohoto výzkumu byli respondenty dospělí lidé, kteří již ukončili formální vzdělávání a v současnosti mají zaměstnání.

2.10 Sběr výzkumných dat a jejich zpracování

Jestliže již výzkumník má sesbíraná všechna data, která potřebuje ke stanovení závěrů výzkumu, nastupuje na řadu zpracování dat.

Data se zpracovávají pomocí nejrůznějších nástrojů, což činí tuto práci rychlejší a efektivnější. Nejčastěji dochází k jejich zpracování prostřednictvím počítačových technologií, nejrůznějších programů. Existují i specializované internetové servery, které umožňují jak tvorbu výzkumných metod například dotazníků, tak i jejich zpracování a utřídění do přehledných grafů, tabulek atd. Uplatňují se logické postupy, kterými dochází k třídění a kategorizaci dat. Poté se zpracovávají pomocí matematicko-statistických metod, což nám umožňuje zjistit, zda jsou výsledky statisticky významné, či nikoli.

Do procesu zpracování dat můžeme zařadit i statistické testování platnosti hypotéz výzkumu.

2.11 Interpretace zjištění

Statistické zpracování dat nám sice umožňuje posoudit, zda jsou data statisticky významná, ale už nedokáže odhalit další roviny informací, která pomocí dat získáváme. Je nezbytné získaná data vyhodnotit, vysvětlit, interpretovat. Výsledky se konfrontují se stanovenými hypotézami, a to tak, že se vyjádří, zda se hypotézy potvrdily, nebo naopak vyvrátily. Tato zjištění se poté doplňují komentáři. Výzkumník se opírá o své znalosti a zkušenosti a ty na základě zjištěných informací přehodnocuje.

Pro interpretaci dat se používají následující postupy (Maršálová, Mikšík a kol. 1990):

- daná zjištění jsou interpretována tak, aby jasně vyplynulo, co a nakolik se dokázalo, v čem se ukázala hypotéza jako oprávněná, v čem ji případně modifikovat, jaké jsou podmínky a rozsahy platnosti hypotéz, co se nepotvrdilo anebo nedokázalo dost výrazně, respektive v čem se východiskový předpoklad mýlil,
- stanoví se nově objevené problémy vzhledem k charakteru zjištění,
- formulují se diskusní předpoklady o těch oblastech, kde poznání je nejednoznačné, ale ukazují se určité trendy,
- shrnují se závěry o tom, jaké poznání přinesl daný výzkum,
- zařazují se nově získané poznatky do stávajícího systému poznání a vymezuje se jejich reálná použitelnost v praxi.

3 PRŮBĚH VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Jako výzkumnou metodu jsem zvolila dotazník (viz Příloha č. 1). Dotazník jsem mezi respondenty distribuovala dvěma cestami. Prostřednictvím internetu, kde respondenti mohli vyplnit dotazník online a prostřednictvím tištěného dotazníku. Sběr dat pomocí dotazníku probíhal od poloviny března do začátku května 2015.

V první fázi sběru dat jsem mezi respondenty distribuovala 60 tištěných dotazníků. U dotazníků vyplňovaných prostřednictvím internetu, není možné odhadnout počet potenciálních respondentů. Cílem bylo získat alespoň 100 řádně vyplněných dotazníků, přičemž tištěných bylo mezi respondenty rozdáno 70 dotazníků – návratnost 56 dotazníků což je 80 %. Prostřednictvím internetu bylo získáno 54 dotazníků. Celkem tedy bylo získáno 110 dotazníků.

Hlavní podmínkou pro zařazení dotazníku k vyhodnocování bylo, že respondenti museli být v minulosti nebo v současné době zaměstnání. Tuto podmínku nesplnilo 8 dotazníků. 1 dotazník byl vyřazen z důvodu nesprávného vyplnění.

Při vyhodnocení bylo pracováno se 101 vrácenými a řádně vyplněnými dotazníky, což pro potřeby práce představuje 100 % dotazníků.

Dotazník je založen na baterii otázek, na něž respondent odpovídá formou jednoduchých odpovědí typu „ano“, „ne“, také je respondentovi nabídnuta sada možných odpovědí, z nichž si dotazovaný vybírá pro sebe nejpřijatelnější alternativu.

V dotazníku, který se skládá ze tří stran formátu A4, jsou použity uzavřené i otevřené otázky. Uzavřené otázky nabízejí respondentovi volbu mezi dvěma či více možnými odpověďmi. Respondent u každé otázky může vybrat více odpovědí, se kterými se ztotožňuje, nebo které jsou jeho názoru či postoji nejbližší. U otevřených otázek vypisuje respondent odpověď sám.

Dotazník obsahuje celkem 15 otázek.

Otázky číslo 1 – 6 slouží k identifikaci respondenta. Zjišťuje pohlaví, věk, rodinný stav, počet dětí, nejvyšší dosažené vzdělání, a zda má respondent v současné době zaměstnání a jak dlouho trvá jeho pracovní kariéra.

Od otázky číslo 7 dotazník zjišťuje hlavní aspekty výzkumu. Otázka číslo 7 se ptá, zda se respondent dále vzdělává ve svém volném čase. Respondent, který na tuto otázku odpoví „ano“ je vyzván, aby s vyplňováním pokračoval otázkou číslo 9. Pokud respondent odpoví „ne“, je vyzván, aby uvedl důvod, proč se dále ve volném čase nevzdělává, a dále pokračoval otázkou číslo 8. V otázce číslo 9 je těm respondentům, kteří odpověděli u otázky č.7 „ne“, poděkováno a oznámeno, že zde jejich vyplňování končí. Otázka číslo 10 se ptá na způsoby vzdělávání ve volném čase, otázka číslo 11 na důvody tohoto vzdělávání. Otázky 12 – 14 mají za úkol zjistit, zda vědomosti získané vzděláváním ve volném čase respondent uplatňuje i v zaměstnání a jakým způsobem může být toto vzdělávání přínosné pro respondenta osobně. Otázka číslo 14 se znovu ptá na důvody vzdělávání. Otázka číslo 15 má za úkol zjistit, jak moc je vzdělávání ve volném čase pro respondenty důležité.

4 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

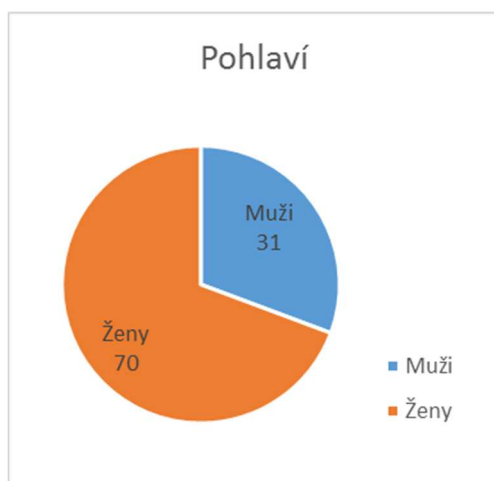
V této kapitole představuji výsledky, které vzešly z dat zjišťovaných dotazníkem. Nejprve předkládám vyhodnocení jednotlivých dotazníkových položek. Druhá část kapitoly je věnována vyhodnocení stanovených hypotéz.

Vyhodnocení jednotlivých otázek

Následuje grafické vyhodnocení všech 15 dotazníkových otázek z hlediska všech zaznamenaných odpovědí respondentů, které je i slovně okomentováno.

Vyhodnocení otázky č. 1

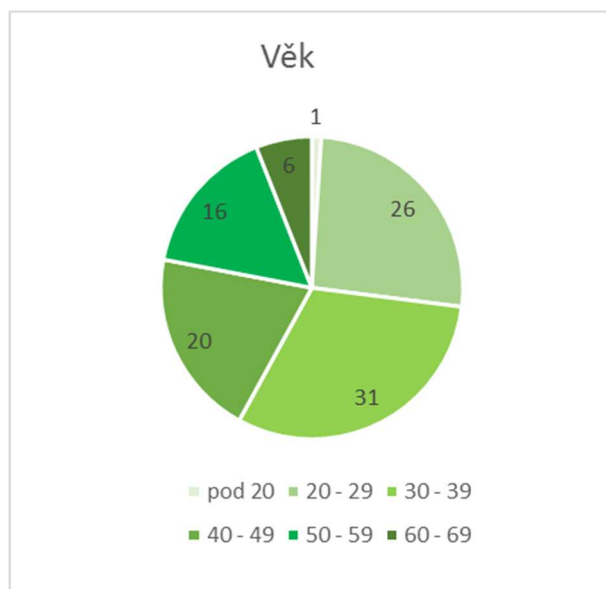
V otázce č. 1 byli respondenti tázáni na jejich pohlaví.



31 respondentů bylo pohlaví mužského, 70 respondentů bylo pohlaví ženského.

Vyhodnocení otázky č. 2

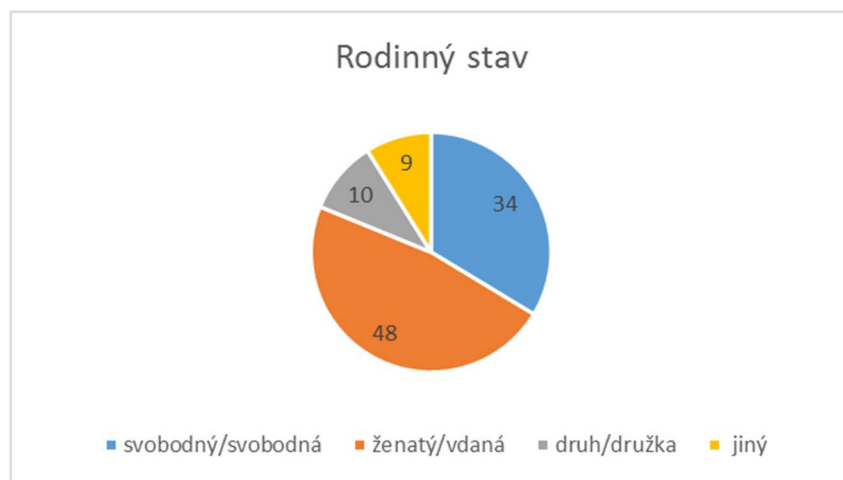
V otázce č. 2 byli respondenti tázáni na jejich věk.



Ve věkové kategorii pod 20 let byl 1 respondent, v kategorii 20 – 29 let bylo 26 respondentů. Nejpočetnější byla kategorie 30 – 39 let, kde bylo 31 respondentů. V kategorii 40 – 49 let dotazník vyplnilo 20 respondentů, v kategorii 50 – 59 let 16 respondentů a v kategorii 60 – 69 let 6 respondentů.

Vyhodnocení otázky č. 3

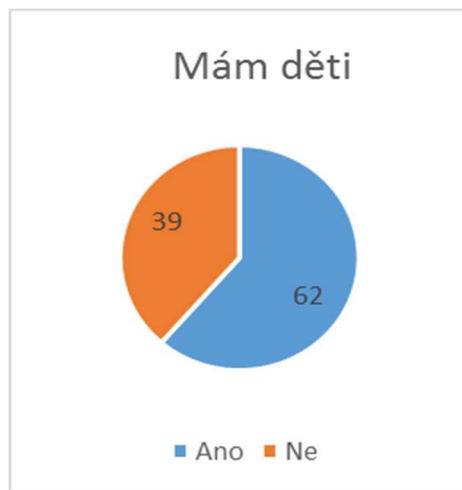
Otázka č. 3 měla za úkol zjistit rodinný stav respondentů.



Nejvíce respondentů – 48 uvedlo, že jsou ženatí či vdané. 34 respondentů uvedlo, že jsou svobodní, 10 respondentů uvedlo, že mají druha či družku a 9 respondentů uvedlo, že jejich rodinný stav je jiný než výše uvedené.

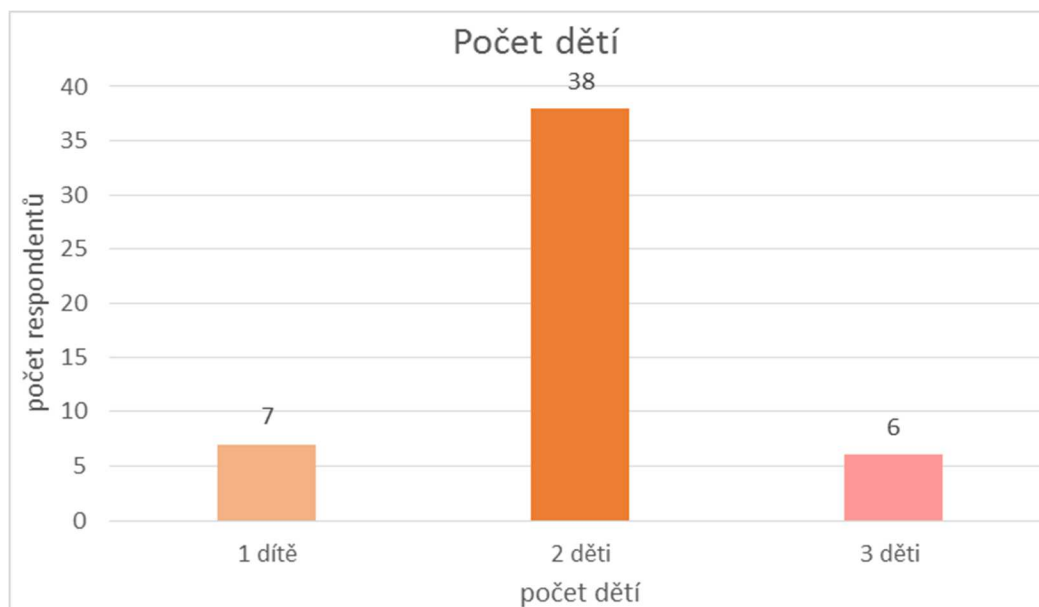
Vyhodnocení otázky č. 4

V otázce č. 4 byli respondenti tázáni na to, zda mají děti.



62 respondentů uvedlo, že děti má. 39 respondentů uvedlo, že děti nemá.

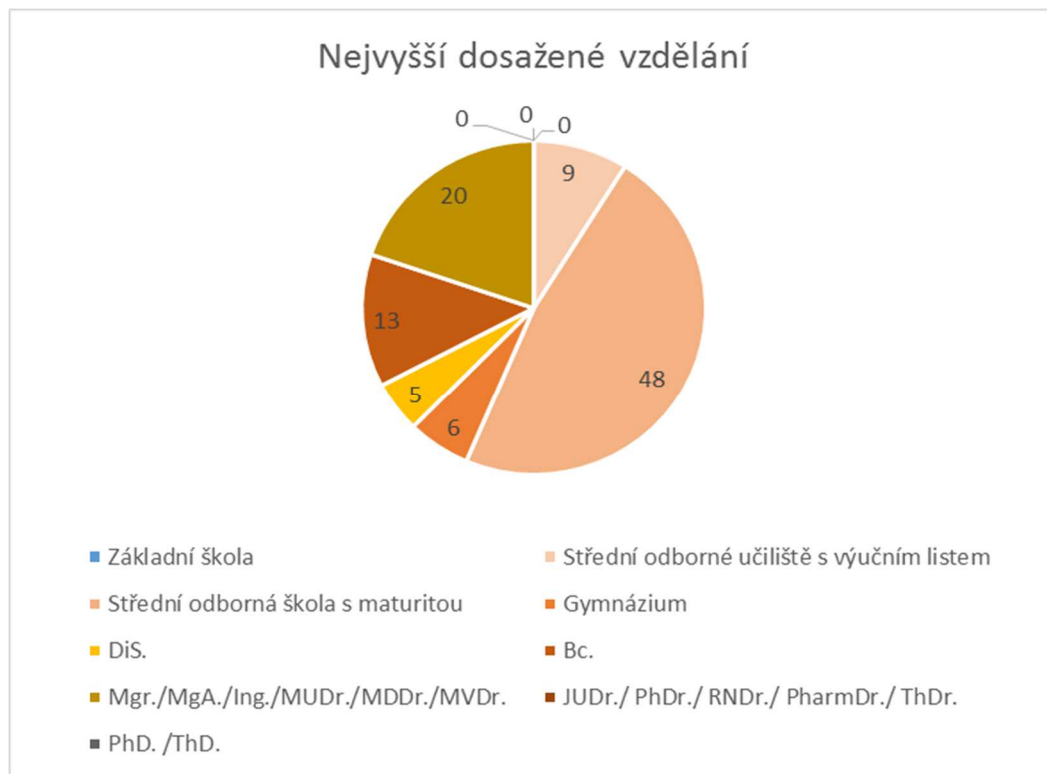
Respondenti, kteří uvedli, že mají děti, byli požádáni, aby doplnili počet dětí. Zodpovězení této otázky bylo nepovinné. Počet dětí doplnilo 51 z 62 respondentů.



Nejvíce respondentů 38 uvedlo, že má 2 děti, 7 respondentů má 1 dítě a 6 respondentů má 3 děti.

Vyhodnocení otázky č. 5

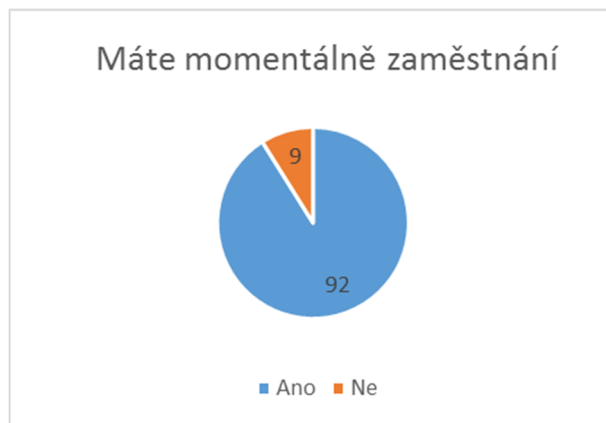
Otázkou č. 5 byli respondenti tázáni na jejich nejvyšší dosažené vzdělání.



Nejvíce respondentů – 48 uvedlo jako své nejvyšší dosažené vzdělání středoškolské s maturitou (studovali na střední odborné škole s maturitou). 20 respondentů má vysokoškolský titul Mgr. (MgA./Ing./MUDr./MDDr./MVDr.). 13 respondentů má titul bakalářský. 9 respondentů absolvovalo střední odborné učiliště s výučním listem. 6 respondentů absolvovalo gymnázium a nejmenší počet respondentů – 5 absolvovalo studium na vyšší odborné škole s titulem DiS. Nikdo z respondentů nevedl jako své nejvyšší dosažené vzdělání základní, ani vzdělání doktorské (JUDr./ PhDr./ RNDr./ PharmDr./ ThDr., PhD. /ThD.). Nejvíce respondentů – 54 má středoškolské vzdělání s maturitou (střední odborná škola a gymnázium). Vysokoškolské vzdělání má 33 respondentů (titul Bc. nebo Mgr.) a 5 respondentů absolvovalo vyšší odbornou školu s titulem DiS., jak je uvedeno výše.

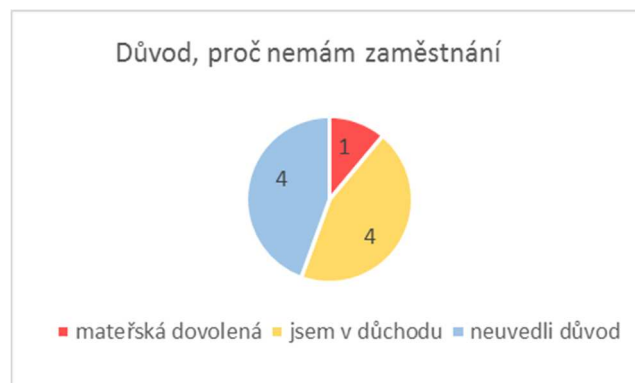
Vyhodnocení otázky č. 6

V otázce č. 6 byli respondenti tázáni, zda mají momentálně zaměstnání.



92 respondentů uvedlo, že zaměstnání má, 9 respondentů uvedlo, že zaměstnání nemá.

Respondenti byli také požádáni, aby uvedli důvod, proč nemají zaměstnání.



1 respondent uvedl, že zaměstnání nemá z důvodu mateřské dovolené. 4 respondenti jsou v důchodu. 4 respondenti důvod nezaměstnanosti neuedli.

Vyhodnocení otázky č. 7

V sedmé otázce byli respondenti tázáni, zda se dále vzdělávají ve svém volném čase.



84 respondentů uvedlo, že se ve svém volném čase dále vzdělává, 17 respondentů uvedlo, že se ve svém volném čase dále nevzdělává.

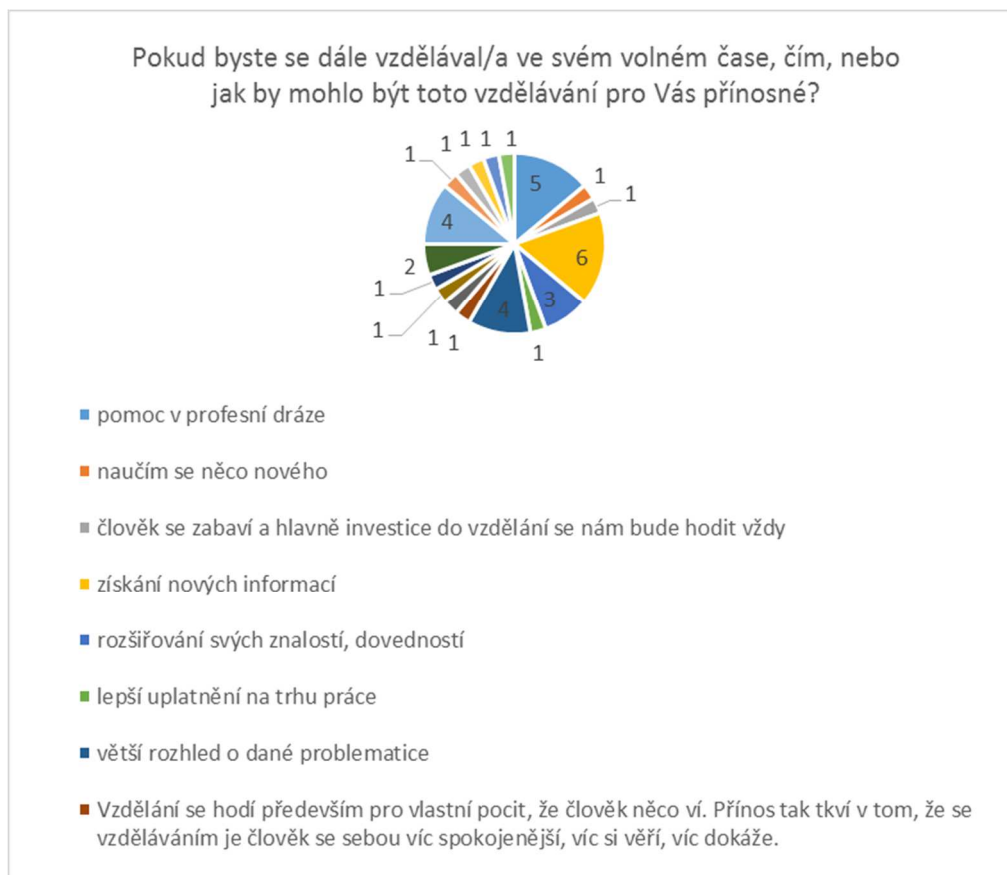
Nepovinné bylo zodpovězení otázky, proč se daní respondenti ve volném čase nevzdělávají. 10 respondentů na tuto otázku neodpovědělo.

Zbývajících 7 respondentů uvedlo následující důvody:

- není čas,
- zaměřuji se na vzdělávání svých dětí,
- ve volné čase se věnuji zábavě a sportu,
- navštěvovala jsem kurs anglického jazyka, ale z finančních důvodů jsem musela tuto činnost ukončit,
- nebaví mě to,
- mám jiné zájmy a aktivity,
- vzhledem k rodinným povinnostem není další čas na domácí študování.

Vyhodnocení otázky č. 8

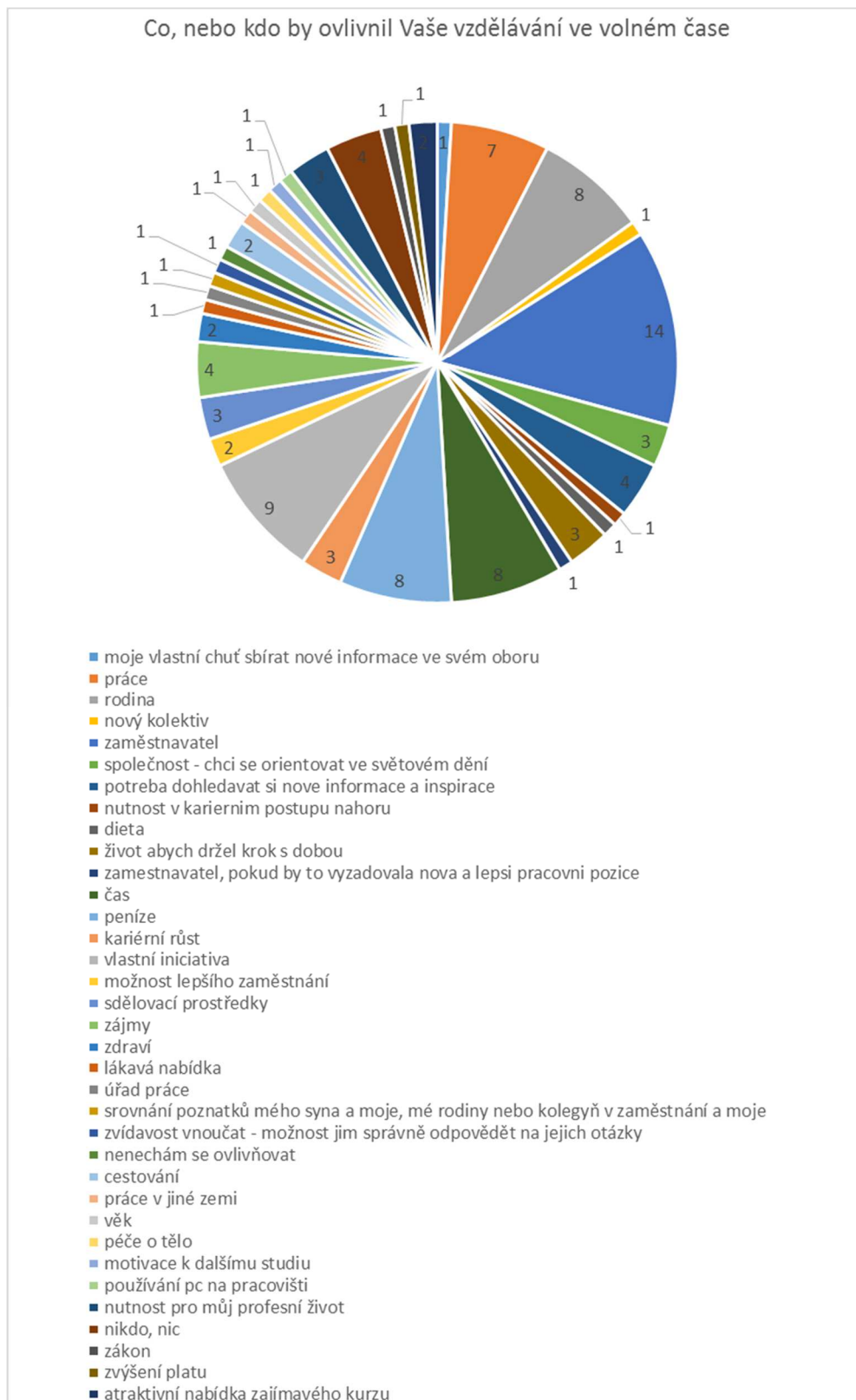
V otázce č. 8 byli respondenti tázáni: „Pokud byste se dále vzdělával/a ve svém volném čase, čím, nebo jak by mohlo být toto vzdělávání pro Vás přínosné?“



Nejčastější odpovědí na možný přínos vzdělávání bylo získání nových informací, pomoc v profesní dráze, větší rozhled a osobnostní růst. Ráda bych vyzdvihla jednu odpověď: „Vzdělání se hodí především pro vlastní pocit, že člověk něco ví. Přínos tak tkví v tom, že se vzděláváním je člověk se sebou více spokojenější, víc si věří, víc dokáže.“

Vyhodnocení otázky č. 9

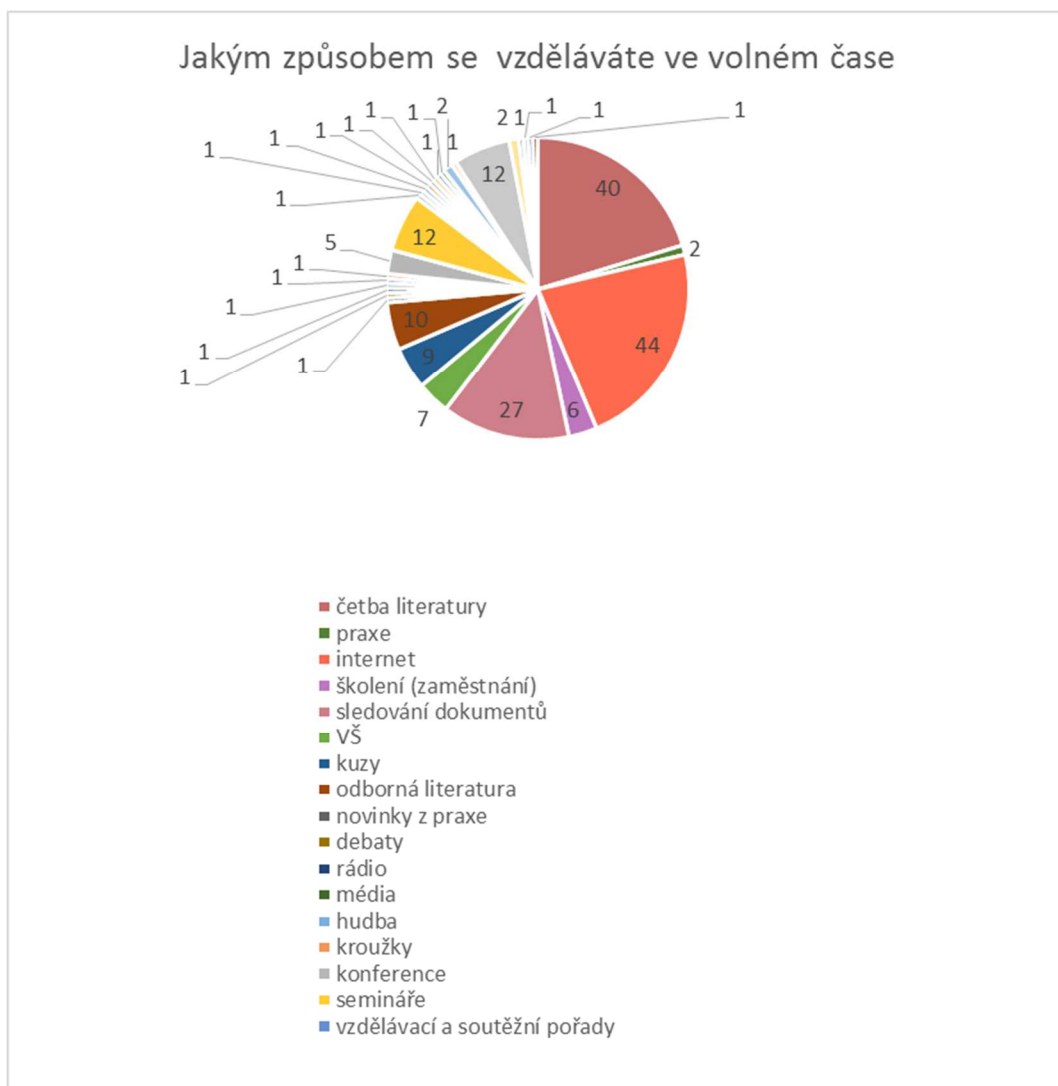
V otázce č. 9 byli respondenti tázáni, co nebo kdo by ovlivnil jejich vzdělávání ve volném čase.



Nejvíce respondentů – 14 uvedlo, že jejich vzdělávání ve volném čase by mohl ovlivnit zaměstnavatel. 9 respondentů by v dalším vzdělávání ovlivnila možnost získat lepší pracovní místo, 8 respondentů by ovlivnila rodina, čas a finance. 7 respondentů by ovlivnila jejich práce. Méně než 5 respondentů pak jako důvody, které by ovlivnily jejich vzdělávání ve volném čase, uvedlo potřebu získat nové informace, jejich zájmy. Avšak 4 respondenti uvedli, že jejich snahu se dále vzdělávat by neovlivnil nikdo a nic.

Vyhodnocení otázky č. 10

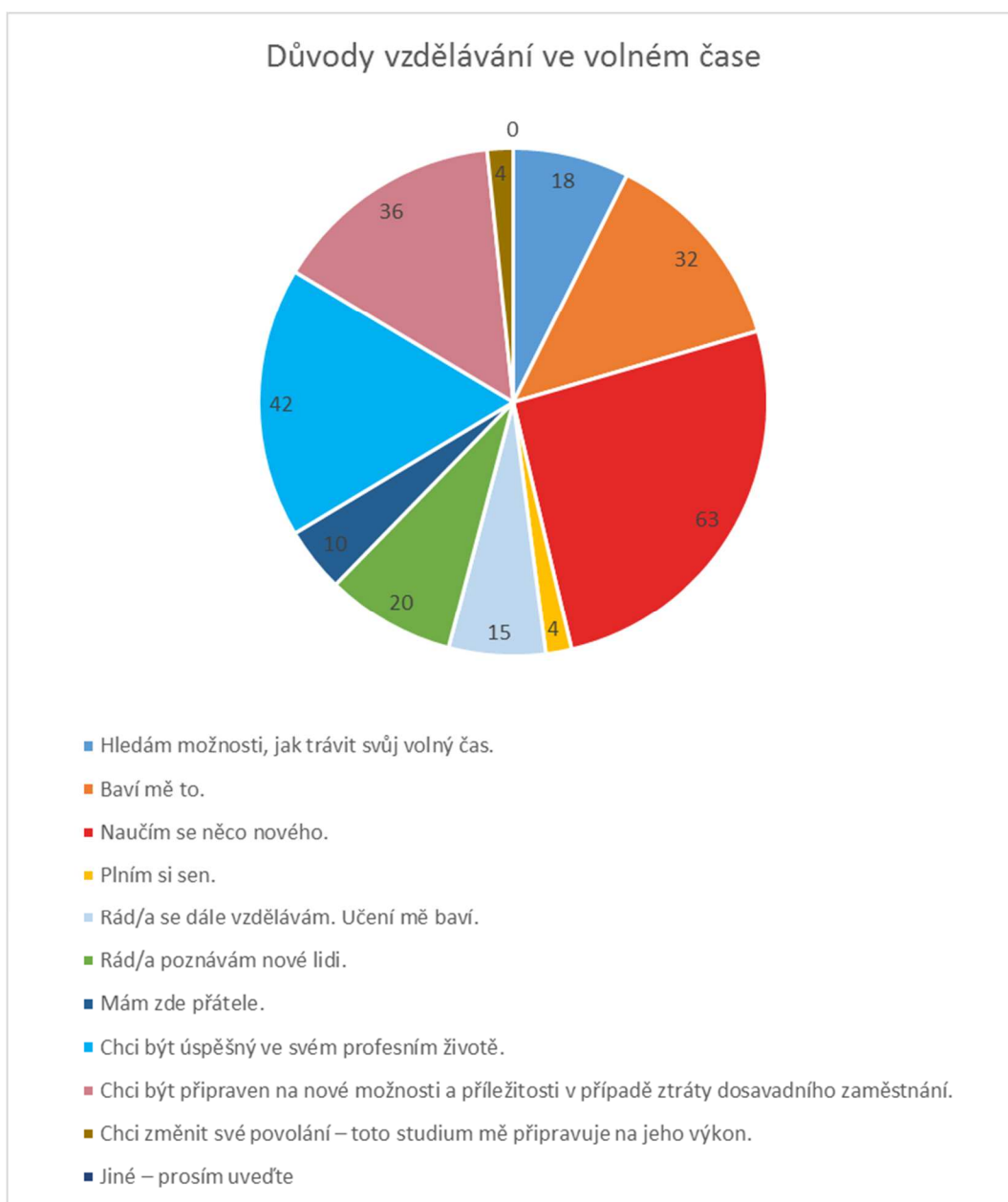
Desátou otázkou byli respondenti tázáni na to, jakým způsobem se vzdělávají ve volném čase.



Nejvíce respondentů – 40 uvedlo, že se vzdělává četbou literatury. Do této kategorie bychom mohli zařadit i četbu odborné literatury – 10 respondentů a četbu cizojazyčných knih – 1 respondent. 44 respondentů se vzdělává prostřednictvím internetu, následuje sledování dokumentů – 27 respondentů. 12 respondentů se vzdělává na seminářích a prostřednictvím jazykových kurzů. Jako další způsoby volnočasového vzdělávání respondenti uvedli kurzy, školení, konference ad.

Vyhodnocení otázky č. 11

V otázce č. 11 byli respondenti tázáni, jaké jsou konkrétní důvody jejich dalšího vzdělávání.



Nejvíce respondentů – 63 uvedlo, že se vzdělávají proto, aby se naučili něco nového. 42 respondentů se vzdělává, protože chtějí být úspěšní ve svém profesním životě. 36 respondentů také uvedlo profesní důvod - Chci být připraven na nové

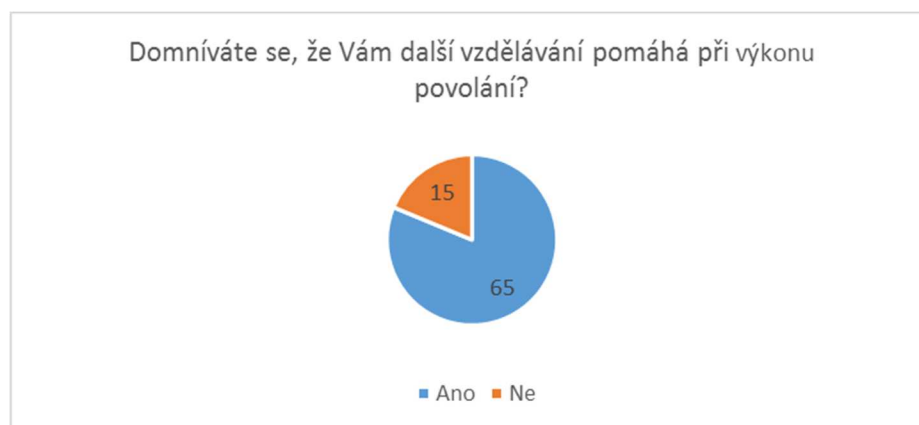
možnosti a příležitosti v případě ztráty dosavadního zaměstnání. 32 respondentů se vzdělává, protože je to baví. 20 respondentů se vzdělává, protože rádi poznávají nové lidi. 18 respondentů jako důvod vzdělávání uvádí hledání možností trávení volného času, 15 respondentů se vzdělává rádo a učení je baví. 10 respondentů uvádí, že v instituci, ve které se vzdělává, má přátele. 4 respondenti uvedli jako důvod dalšího vzdělávání, že si plní sen, a 4 taktéž 4 respondenti uvedli, že chtějí změnit své povolání a toto studium je připravuje na jeho výkon. Respondenti také měli možnost uvést jiný důvod dalšího vzdělávání, tuto možnost však nevyužil ani jeden.

Tato otázka je pro výzkum stěžejní, jelikož měla za úkol zjistit hlavní cíl práce a to – co je motivací dospělých k dalšímu vzdělávání. Většina respondentů – 63 uvedli, že se vzdělávají, aby se naučili něco nového. Jelikož je tato odpověď obecná, nemůžu s jistotou říci, zda potřeba naučení se něčemu novému vyplývá z osobního a dobrovolného rozhodnutí respondentů, či zda je tato potřeba spojena s vývojem společnosti a potřebami pružně reagovat na měnící se trh práce.

Avšak počet respondentů uvádějících jako důvody dalšího vzdělávání profesní důvody je vysoký – 78 (42 respondentů – Chci být úspěšný ve svém profesním životě, 36 respondentů - Chci být úspěšný ve svém profesním životě), tudíž je možné, že lidé stále více přikládají dalšímu vzdělávání větší váhu a tato potřeba ovlivňuje i potřeby osobnějšiho zaměření.

Vyhodnocení otázky č. 12

V otázce č. 12 byli respondenti tázáni, zda jim zmíněné vzdělávání pomáhá i při výkonu povolání. Na tuto otázku odpovídali pouze respondenti, kteří v otázce č. 7 uvedli, že se ve svém volném čase dále vzdělávají. Těchto respondentů bylo 84. Na tuto otázku odpovědělo 80 z nich.



65 respondentů uvedlo, že jim další vzdělávání pomáhá při výkonu povolání, 15 respondentů uvedlo, že jim dalším vzdělávání při výkonu povolání nepomáhá.

Nepovinné bylo zodpovězení na doplňující otázku, která žádala zdůvodnění odpovědi ano i ne. Respondenti, kteří odpověděli ano – další vzdělávání mi pomáhá i při výkonu povolání, uvedli tyto konkrétní způsoby, které pro lepší přehlednost zařazuji do kategorií a pro příklad uvádím některé odpovědi:

Jazykové znalosti

- jazykový kurz mi pomáhá, protože pracuji v mezinárodním týmu
- pro výkon své práce potřebuji perfektní znalost cizích jazyků, studuji proto ve svém volném čase občas gramatické učebnice, čtu cizojazyčnou literaturu
- jazykové dovednosti
- kurzy aj - komunikace s cizojazyčnými klienty
- lepší komunikace s cizojazyčnými pacienty
- v zaměstnání používám angličtinu

Získání nových informací a zkušeností

- nové trendy v oboru
- nové techniky práce, nové přístroje
- mám přehled o novinkách v oboru
- nové poznatky v mém oboru
- informace o novinkách, alternativách
- nové informace, nové postupy, nové možnosti

Prohloubení dosavadních znalostí v oboru

- zlepšování odborných dovedností
- zvyšování odbornosti
- vzdělávání v rámci mé profese, prohlubuje profesní znalosti

Větší rozhled a všeobecný přehled

- mám větší přehled a hlubší znalosti o tématech, které potřebuji pro svou práci
- větší rozhled a informovanost
- ano, rozšiřuje přehled
- je nutné být v obraze, kdo chvíli stál - stojí opodál
- všeobecný rozhled, rozšíření pracovního rozhledu

Dalšími odpověďmi byly například:

- můžu edukovat další lidi a orientovat se při práci (novinky)
- získávám inspiraci
- nadobudnuté vedomosti viem zúžitkovať pri práci - napr. cvičenia
- zlepšování fyzické kondice
- možnost profesního postupu
- ve spolupráci s nadřízeným
- nikdy nevíme, s čím se v životě setkáme
- větší jistota

Respondenti, kteří uvedli, že jim další vzdělávání nepomáhá při výkonu povolání, to zdůvodňovali například tím, že se zajímají o činnosti, které v zaměstnání nevyužijí nebo nevyhledávají témata, která potřebují k práci.

Vyhodnocení otázky č. 13

Otázkou č. 13 byli respondenti tázáni čím, nebo jak by mohlo být další vzdělávání přínosné pro ně osobně.

Kromě často zmiňovaného: získání nových informací, rozšíření obzorů, přehled, zlepšení znalostí a dovedností, respondenti uvedli další vzdělávání jako prostředek k uspokojení sebe sama, k zdokonalování sebe sama a další výhody, které shrnuji pod pojmem osobní rozvoj. Růst osobnosti je pro respondenty patrně důležitý. Respondenti uváděli odpovědi jako – „*Nebudu zaostalá.*“ „*Cítím se obohacnější.*“ „*Pocit, že jsem něco dokázala.*“ „*Vlastní uspokojení, zlepšení sebejistoty.*“

Rovněž respondenti oceňují vzdělávání jako nástroj k zachování optimální funkčnosti organismu – „*Aby mozog stále pracoval.*“ „*Zlepšení paměti, rozšíření slovní zásoby – lepší komunikační schopnosti, rozšíření kontaktů a obzorů, osobní rozvoj.*“ „*Osobní rozvoj – snaha nezakrnět.*“ „*Rozptýlení, prevence frustrace a deprese.*“ „*Prevence stařecké senility.*“ „*Trénink paměti, osobní odpočinek od pracovního stereotypu.*“ „*Nezakrnět, procvičovat mozkové závity.*“

Často zmiňované byly také profesní důvody – „*Snazší hledání práce.*“ „*Úspěch v práci.*“ „*Zvýšení kvalifikace.*“ „*Lepší možnosti v práci.*“ „*Je zde předpoklad, že takto trávený volný čas se v budoucnu může zúročit v podobě většího spektra pracovních pozic, které můžu vykonávat tedy obecně více možností.*“ „*Profesní růst a lepší vhléd do mé profese.*“ „*Zvýšení odbornosti.*“

Dále respondenti uváděli, že další vzdělávání uplatní při cestování: „*Jazyková zdatnost – příjemnější cestování.*“ „*Domluví se v zahraničí.*“

Také bych ráda zmínila několik dalších odpovědí: „*Radost z něčeho nového, co jsem dosud nevěděla.*“ „*Vzdělání nám zůstane, i když se naše situace změní, vzděláváme se především sami pro sebe.*“ „*Jak na to odpovědět? Jsem platná i ve svém věku a stačím mladým nastupujícím.*“ „*Snažím se najít si práci v sociální*

sféře, s klienty, a svými vědomostmi je mohu obohatit.“ „Lepší pocit, že jsem neustrnula na vavřínech.“ „Vším, čím bych mohla být, tím bych byla ráda.“

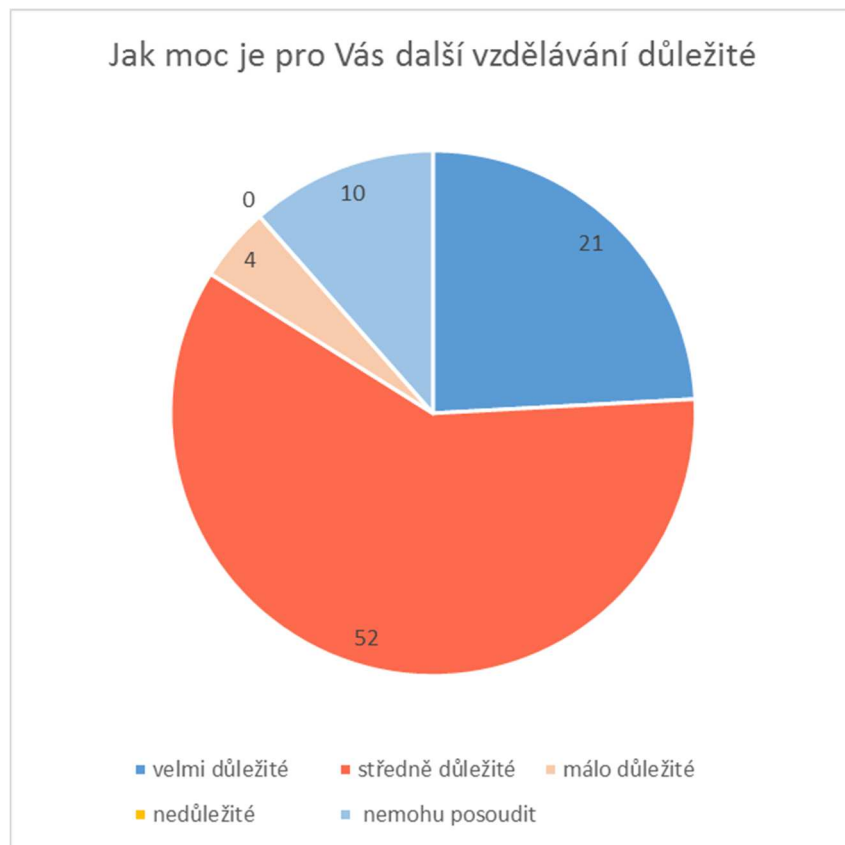
Vyhodnocení otázky č. 14

Cílem otázky č. 14 bylo zjistit, proč se respondenti dále vzdělávají ve volném čase. Tato otázka sloužila k ověření pravdivosti předešlých odpovědí. Do dotazníku jsou záměrně zařazovány otázky, které se táží na stejnou věc jiným způsobem. Pokud respondenti odpovědí na takové otázky stejně, zjištěnou informaci považujeme za pravdivou. Pokud respondenti odpovědí na tyto otázky rozdílně, nevíme, kterou odpověď můžeme přijmout za pravdivou, a proto nemůžeme stanovit jasné závěry.

Stejně jako v předchozích otázkách, ptajících se na důvody vzdělávání ve volném čase, i v této otázce respondenti uvedli jako důvody vzdělávání **zabavení se, vzdělávání je baví, získání nových poznatků a zkušeností, rozšíření obzorů, touhu být úspěšný v zaměstnání, kariérní růst, osobnostní růst, udržování psychického a fyzického zdraví**. Respondenti také uváděli, že další vzdělávání je **nutností a povinností**. Vzdělávání tedy pravděpodobně chápou jako celoživotní proces, prostřednictvím něhož dokáží reagovat na měnící se podmínky života ve společnosti. Jeden respondent uvedl, že vzdělávání považuje za přirozené chování člověka.

Vyhodnocení otázky č. 15

V otázce č. 15 byli respondenti tázáni, jak moc je pro ně další vzdělávání důležité.



Pro 52 respondentů je další vzdělávání středně důležité, 21 respondentů jej považuje za velmi důležité. 10 respondentů vybralo odpověď - nemohu posoudit a 4 pro respondenty je další vzdělávání málo důležité. Jako nedůležité neoznačil vzdělávání žádný respondent.

Vyhodnocení hypotéz

Touto kapitolou se dostávám k nejdůležitější části práce a tou je vyhodnocení stanovených hypotéz. Ze zjištěných výsledků pak stanovuji závěry.

Ověření platnosti hypotéz – Test dobré shody chí-kvadrát

Pro ověření platnosti hypotéz jsem použila metodu *test dobré shody chí-kvadrát*¹⁷. Tato metoda umožňuje ověřit, zda četnosti, které byly získány měřením v realitě, se odlišují od teoretických četností, které odpovídají dané nulové hypotéze.

Provedení testu

Nejprve se formulují nulové a alternativní hypotézy. Nulová hypotéza (označována H_0) je předpoklad, že mezi sledovanými jevy není vztah.

Alternativní hypotéza (označovaná jako H_a) je předpoklad, že mezi sledovanými jevy vztah je.

Abychom mohli rozhodnout, zda můžeme nulovou hypotézu přijmout, či odmítnout, musíme ji otestovat. K tomu slouží tzv. *testové kritérium*, což je číselná charakteristika odvozená ze zjištěných dat. Testovým kritériem je hodnota

$$x^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O}$$

kde x^2 je testové kritérium chí-kvadrát, P je tzv. pozorovaná četnost a O je očekávaná četnost. Očekávaná četnost je četnost, která odpovídá nulové hypotéze.

Při rozhodování o platnosti nulové hypotézy se postupuje tak, že vypočítanou hodnotu testového kritéria srovnáváme s tzv. *kritickou hodnotou*. Příslušnou

¹⁷ Chráska, M.: Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu. Grada. Vydání 1. Praha. str. 71-76. 2007. 978-80-247-1369-4

kritickou hodnotu hledáme vždy pro určitou zvolenou *hladinu významnosti* a určitý *počet stupňů volnosti*.

Hladina významnosti je pravděpodobnost, že neoprávněně odmítneme nulovou hypotézu. Tuto pravděpodobnost lze volit podle situace, ve většině výzkumů se pracuje na hladině významnosti 0,05 (5%) nebo 0,01 (1%).

Počet stupňů volnosti závisí na počtu sloupců v tabulce, z níž bylo kritérium chí-kvadrát vypočítáno. Počet stupňů volnosti je počet sloupců tabulky, kterým by bylo možno teoreticky přiřknout libovolnou hodnotu a přitom dodržet stanovený sloupcový počet. V případě tohoto testu lze součet 71 (71 odpovědí) vytvořit tak, že 9 hodnot zvolíme zcela libovolně, tabulka má proto 9 stupňů volnosti.

Přijetí nulové hypotézy má stěžejní význam pro interpretaci dosažených výsledků. Pokud nulovou hypotézu přijímáme, znamená to, že výsledky je možné vysvětlovat působením náhody, že tedy mezi studovanými jevy nemusí být významný vztah. K odmítnutí nulové hypotézy je třeba, aby vypočítaná hodnota testového kritéria byla větší (nebo alespoň stejně velká) než je hodnota kritická. Jestliže by uvedené výsledky byly statisticky významné, znamenalo by to, že je již nelze vysvětlovat na základě náhody.

Test dobré shody chí-kvadrát ilustruji na příkladu ověření platnosti hypotézy č. 1. Ověřuji platnost hypotézy u respondentů ve věkové kategorii 20 – 29 let.

H₀ Četnosti respondentů, kteří vybírají jednotlivé důvody vzdělávání, jsou stejné.

H_a Četnosti respondentů, kteří vybírají jednotlivé důvody vzdělávání, jsou rozdílné.

Odpovědi	Hledám možnosti, jak trávit svůj volný čas.	Baví mě to.	Naučím se něco nového.	Rád/a se dále vzdělávám. Učení mě baví.	Rád/a poznávám nové lidi.	Mám zde přátele.	Chci být připraven na nové možnosti a příležitosti v případě ztráty dosavadního zaměstnání.	Chci změnit své povolání – toto studium mě připravuje na jeho výkon.	Chci být úspěšný ve svém profesním životě.	Plním si sen.
Četnosti odpovědí	6	8	18	3	5	2	13	2	13	1
O	7,1	7,1	7,1	7,1	7,1	7,1	7,1	7,1	7,1	7,1
P-O	-1,1	0,9	10,9	-4,1	-2,1	-5,1	5,9	-5,1	5,9	-6,1
(P-O) ²	1,21	0,81	118,81	16,81	4,41	26,01	34,81	26,01	34,81	37,21
((P-O) ² /O	0,17	2,54	18,03	2,37	0,62	3,66	4,9	3,66	4,9	5,24

Očekávanou četnost jsem vypočítala tak, že jsem sečetla všechny četnosti všech odpovědí a výsledek vydělila počtem nabízených odpovědí.

Výpočet testového kritéria

$$x^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O}$$

$$x^2 = 46,09$$

Hladina významnosti pro 9 stupňů volnosti:

Hladina významnosti 0,05 kritická hodnota 16,919

Testové kritérium x^2 je větší než kritická hodnota 16,919, tudíž můžeme odmítnout nulovou hypotézu. Zjištěné výsledky jsou statisticky významné a nelze je vysvětlit na základě působení náhody. Znamená to tedy, že můžu potvrdit

platnost hypotézy, že motiv dospělých k dalšímu vzdělávání ve volném čase je závislý na jejich věku. Toto platí pro respondenty ve věkové kategorii 20 – 29 let.

Stejně jsem postupovala při ověřování platnosti hypotéz u ostatních věkových kategorií. U kategorií 30 – 39 let, 40 – 49 let a 50 – 59 let vyšla testová kritéria menší než kritické hodnoty, tudíž přijímám nulové hypotézy a výsledky mohou být založeny na náhodě.

Pro vyhodnocení hypotézy č. 2 (Motivace dospělých k dalšímu vzdělávání ve volném čase je závislá na jejich dosaženém věku. S rostoucím věkem klesá motivace k dalšímu vzdělávání ve volném čase z důvodu potřeby pružně reagovat na měnící se podmínky pracovního trhu.) byla použita stejná data jako pro vyhodnocení hypotézy č. 1.

Ověřením platnosti hypotézy č. 3 (Motivace dospělých k dalšímu vzdělávání ve volném čase je závislá na jejich dosaženém stupni kvalifikace. S rostoucím stupněm kvalifikace motivace ke vzdělávání ve volném čase roste.) jsem došla k rozdílným závěrům u respondentů s rozdílnými kvalifikacemi.

U respondentů s kvalifikací Střední odborné učiliště a Vyšší odborná škola byla testová kritéria nižší než kritické hodnoty, tudíž můžu přijmout nulové hypotézy a výsledky mohou být založeny na působení náhody.

U respondentů s kvalifikací Střední odborná škola (maturita) a Vysoká škola (Bc., Mgr. atd.) byla testová kritéria vyšší než kritické hodnoty, tudíž můžu nulové hypotézy odmítnout a potvrdit statistickou významnost zjištěných závěrů.

Následuje vyhodnocení každé hypotézy jednotlivě.

Vyhodnocení hypotézy č. 1:

Motiv dospělých k dalšímu vzdělávání ve volném čase je závislý na jejich věku. S rostoucím věkem se motiv ke vzdělávání proměňuje od potřeby pružně

reagovat na měnící se podmínky pracovního trhu k potřebě zabavení se, naučení se něčemu novému apod.

K hypotéze č. 1 se vztahují dotazníkové položky č. 2, 7, 11.

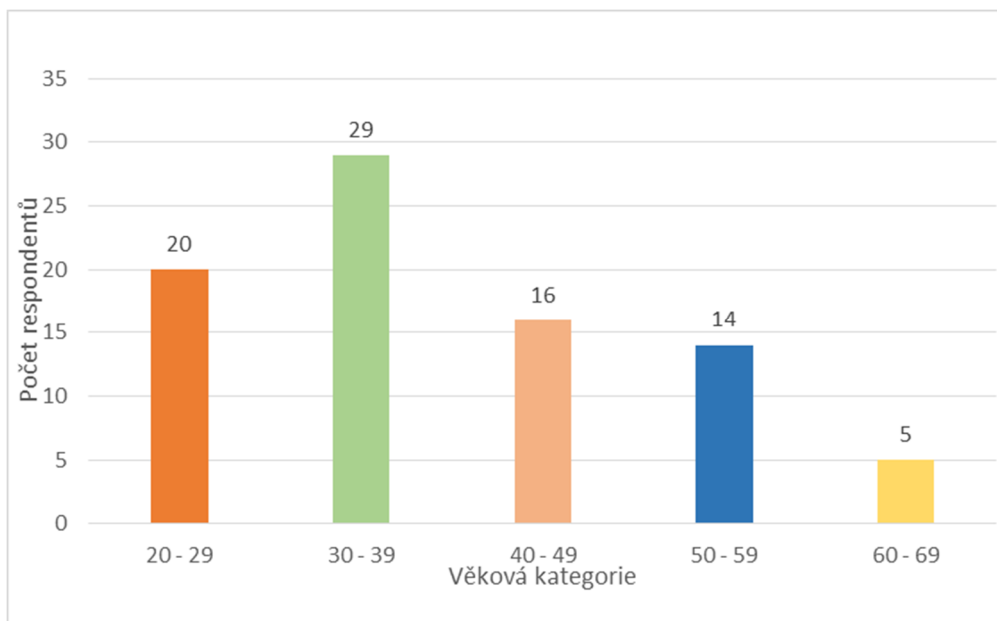
Při vyhodnocování hypotézy pracuji pouze s daty respondentů, kteří uvedli, že se ve svém volném čase dále vzdělávají. Těchto respondentů je 84.

Jelikož respondenti mohli vybírat více odpovědí, četnosti vybraných odpovědí neodpovídají počtu respondentů.

Jednotlivé odpovědi vyhodnocuji z hlediska věkových kategorií, tedy kolik respondentů z dané věkové kategorie vybralo danou možnost.

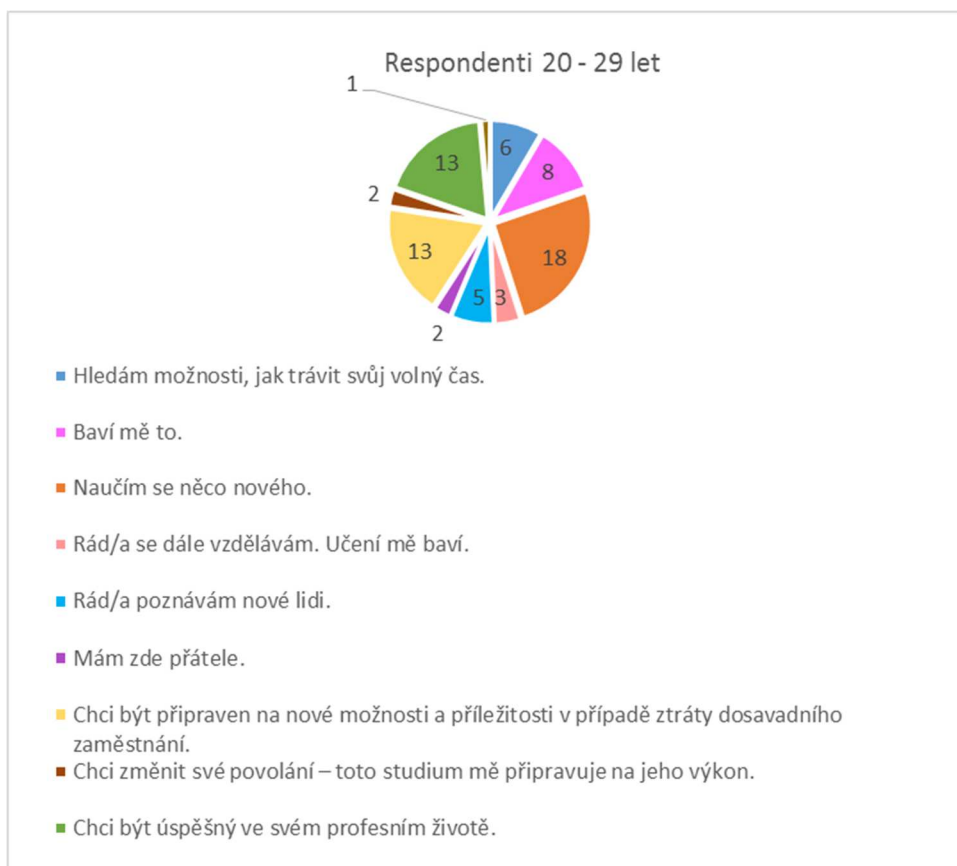
Respondenty jsem roztřídila do 5 věkových kategorií:

- 20 – 29 let
- 30 – 39 let
- 40 – 49 let
- 50 – 59 let
- 60 – 69 let



Z tabulky je patrné, že ve věkové kategorii 20 – 29 let bylo 20 respondentů, ve věkové kategorii 30 – 39 let bylo 29 respondentů, ve věkové kategorii 40 – 49 bylo 16 respondentů, ve věkové kategorii 50 – 59 let bylo 14 respondentů a ve věkové kategorii 60 – 69 let bylo 5 respondentů.

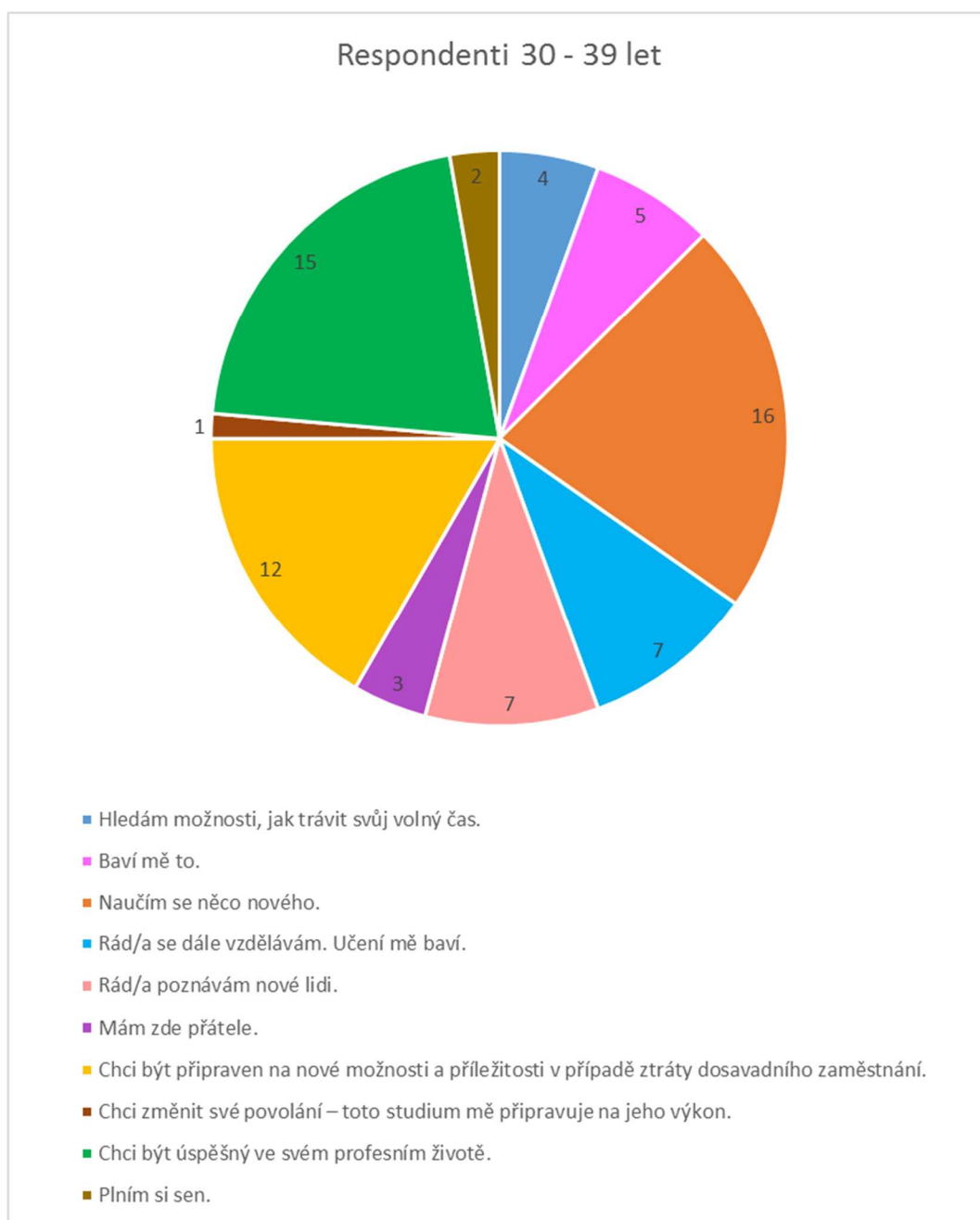
Věková kategorie 20 – 29 let



Nejvíce respondentů ve věkové kategorii 20 – 29 let – 18 respondentů uvedlo jako důvod dalšího vzdělávání „*Naučím se něco nového.*“ Druhá nejčastější zvolená odpověď byla „*Chci být připraven na nové možnosti a příležitosti v případě ztráty dosavadního zaměstnání.*“ a „*Chci být úspěšný ve svém profesním životě.*“ Takto odpovědělo 13 respondentů. 8 respondentů vybralo odpověď „*Baví mě to.*“ 6 respondentů zvolilo odpověď „*Hledám možnosti, jak trávit svůj volný čas.*“ 5 respondentů odpovědělo „*Rád/a poznávám nové lidi.*“ 3 respondenti vybrali možnost „*Rád/a se vzdělávám. Učení mě baví.*“ 2 respondenti zvolili odpovědi „*Mám zde přátele.*“ a „*Chci změnit své povolání – toto studium mě připravuje na jeho výkon.*“ 1 respondent odpověděl „*Plním si sen.*“

Kromě toho, že se respondenti od 20 do 29 dalším vzděláváním naučí něco nového, je pro ně vzdělávání důležité z profesních důvodů.

Věková kategorie 30 – 39 let

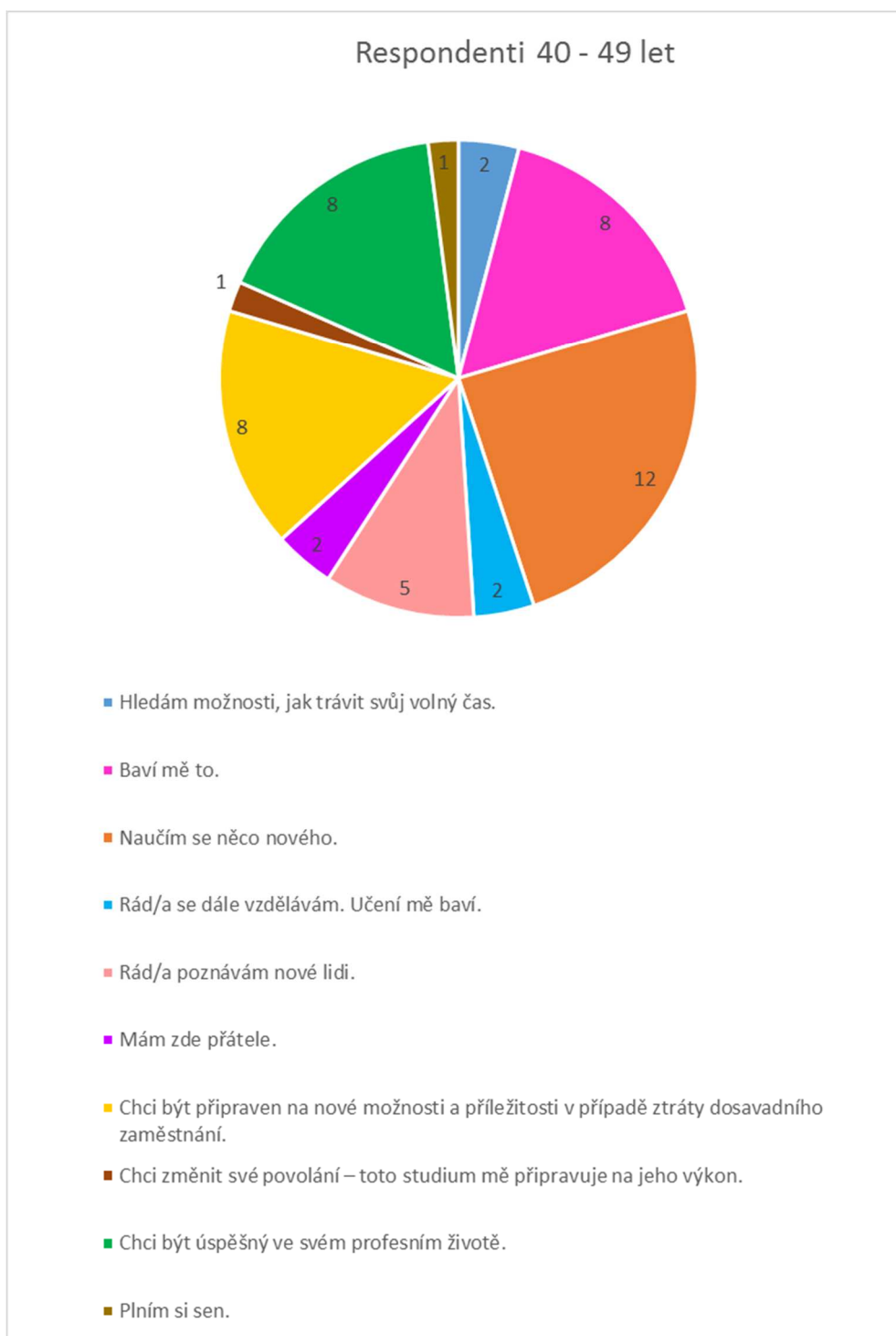


Ve věkové kategorii 30 – 39 let nejvíce respondentů – 16 vybralo jako důvod vzdělávání ve volném čase, že se naučí něco nového. Tato odpověď byla nejčastěji vybranou respondenty ze všech věkových kategorií. Je však obecnější. Konkrétnější důvody dalšího vzdělávání ve volném čase nám mohou osvětlit odpovědi další. 15 respondentů v této věkové kategorii uvedlo, že se vzdělávají proto, že chtějí být úspěšní ve svém profesním životě. Další vzdělávání z profesních důvodů rovněž

dokazuje odpověď „*Chci být připraven na nové možnosti a příležitosti v případě ztráty dosavadního zaměstnání*“, kterou vybralo 12 respondentů. 7 respondentů vybralo odpovědi „*Rád/a poznávám nové lidi*“ a „*Rád/a se vzdělávám. Učení mě baví.*“ 5 respondentů rovněž vyjádřilo, že je učení baví. 4 respondenti hledají možnosti jak trávit volný čas. 3 respondenti se při vzdělávání setkávají s přáteli, 2 respondenti si vzděláváním plní sen. 1 respondent vybral odpověď „*Chci změnit své povolání – toto studium mě připravuje na jeho výkon.*“

U respondentů ve věku 30 – 39 let se rovněž jako u respondentů od 20 do 29 let potvrdilo, že se vzdělávají zejména z profesních důvodů.

Věková kategorie 40 – 49 let

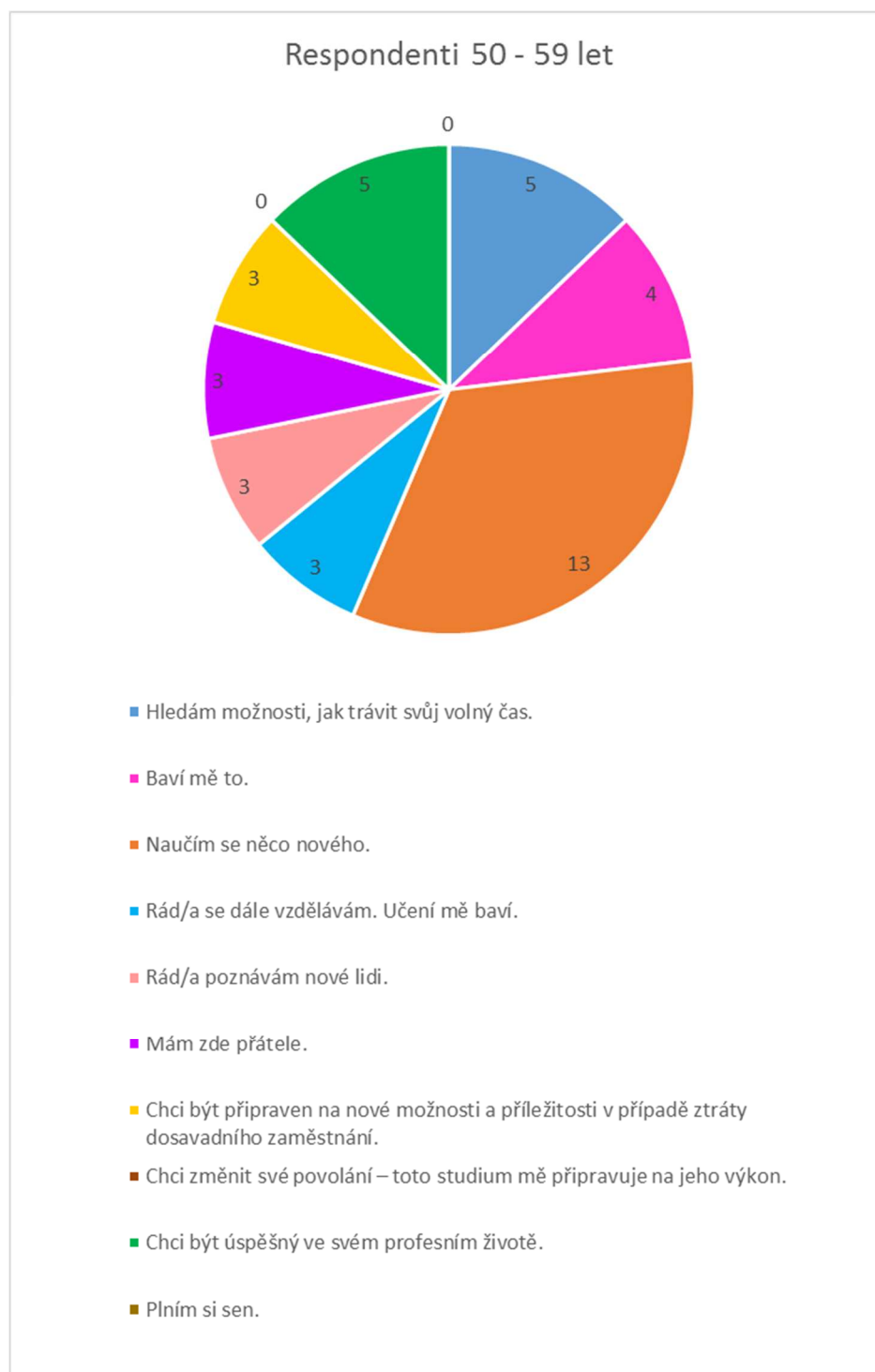


Nejvíce respondentů – 12 ve věkové kategorii 40 – 49 let vybralo možnost, že se naučí něco nového. Po 8 respondentech uvedlo, že důvody k jejich vzdělávání jsou „Baví mě to.“ „Chci být úspěšný ve svém profesním životě.“ a „Chci být

připraven na nové možnosti a příležitosti v případě ztráty dosavadního zaměstnání.“ 5 respondentů zvolilo jako důvod vzdělávání, že rádi potkávají nové lidi. Možnosti „*Hledám možnosti, jak trávit svůj volný čas.*“ „*Mám zde přátele.*“ „*Rád/a se dále vzdělávám. Učení mě baví.*“ vybrali vždy 2 respondenti. 1 respondent zvolil odpověď „*Plním si sen.*“ 1 respondent zvolil odpověď „*Chci změnit své povolání – toto studium mě připravuje na jeho výkon.*“

Kromě nejčastěji zmiňovaného důvodu vzdělávání – „*Naučím se něco nového.*“ volili respondenti od 40 do 49 let odpověď „*Baví mě to.*“ Stejně početní zastoupení mají odpovědi „*Chci být úspěšný ve svém profesním životě.*“ a „*Chci být připraven na nové možnosti a příležitosti v případě ztráty dosavadního zaměstnání.*“ Je tedy zřejmé, že i lidé ve věku 40 – 49 let považují další vzdělávání jako prostředek k dosažení úspěšného profesního života.

Věková kategorie 50 – 59 let

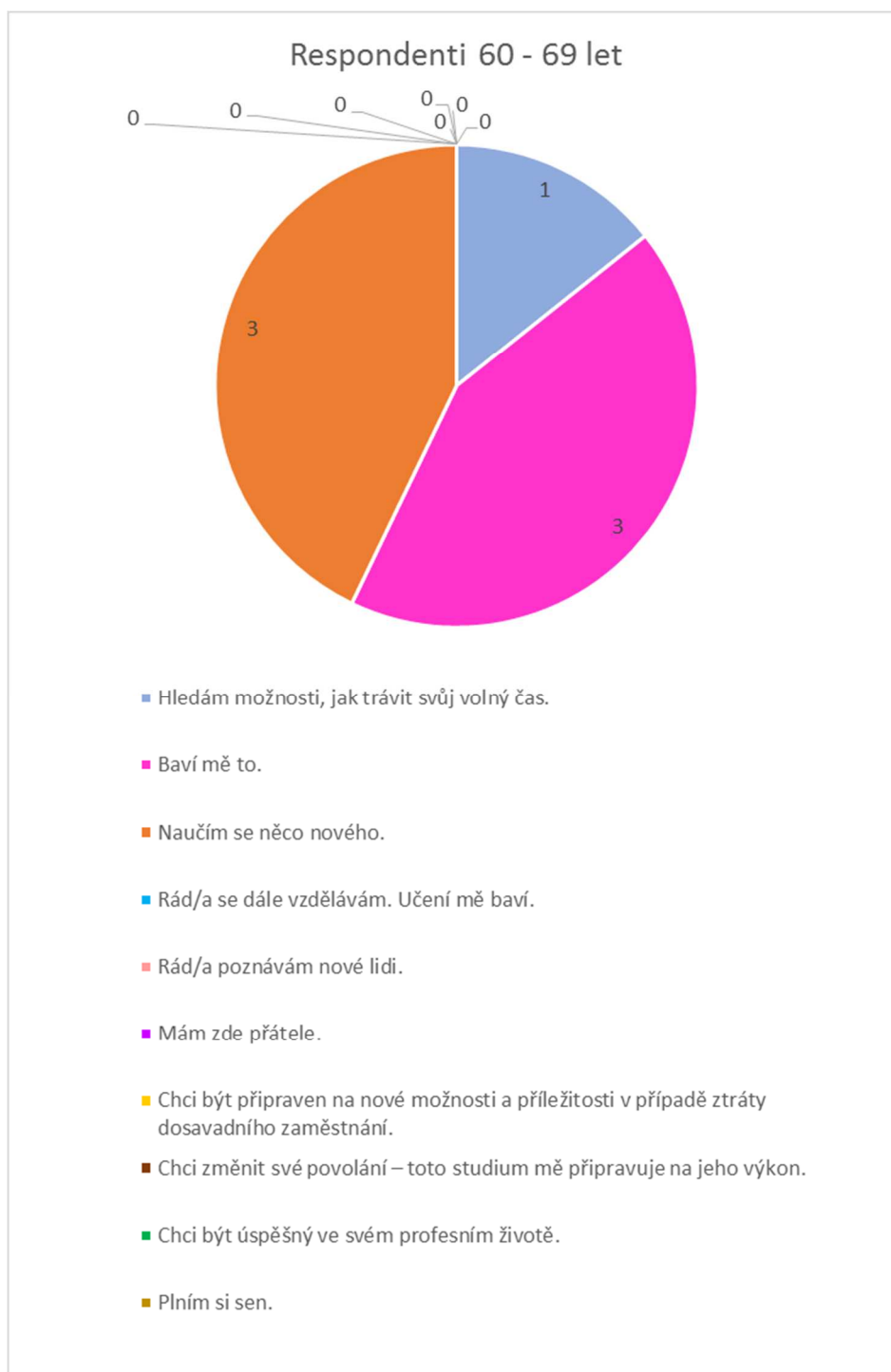


U respondentů ve věku 50 – 59 let stále převažuje odpověď „*Naučím se něco nového.*“ Vybralo ji 13 respondentů. Druhými nejčastějšími odpověďmi byly „*Hledám možnosti, jak trávit svůj volný čas.*“ a „*Chci být úspěšný ve svém*

profesním životě.“ Takto odpovědělo po 5 respondentech. 4 respondenti uvedli, že při vzdělávání se setkávají se svými přáteli. Pouze 3 respondenti zvolili možnost *„Chci být připraven na nové možnosti a příležitosti v případě ztráty dosavadního zaměstnání.“* Z tohoto je patrné, že profesní důvody ke vzdělávání hrají s přibývajícím věkem člověka stále menší roli. Po 3 respondentech zvolilo odpovědi *„Mám zde přátele.“* *„Rád/a poznávám nové lidi.“* *„Rád/a se dále vzdělávám. Učení mě baví.“* Žádný respondent nezvolil možnosti *„Plním si sen.“* *„Chci změnit své povolání – toto studium mě připravuje na jeho výkon.“*

Jak zmiňuji výše, s rostoucím věkem respondenti stále méně vybírají profesní oblast jako důvod vzdělávání ve volném čase. Častější jsou odpovědi, že je učení baví, hledají možnosti trávení volného času, při vzdělávání se setkávají s přáteli apod.

Věková kategorie 60 – 69 let



Respondenti ve věku od 60 do 69 let volili pouze tři odpovědi. Po třech respondentech zvolilo odpovědi „Baví mě to.“ „Naučím se něco nového.“

1 respondent zvolil odpověď „*Hledám možnosti, jak trávit svůj volný čas.*“ Ostatní nabízené možnosti nevybral žádný respondent.

Ze zjištěných dat je zřejmé, že lidé ve věku 60 – 69 let se vzdělávají zejména z důvodu zabavení se a naučení se něčemu novému. Ostatní kategorie – například setkání se s přáteli, či profesní roli u nich při vzdělávání patrně nehrají roli.

Shrnutí

Z výše uvedených dat je jasné, že se dospělí napříč zkoumanými věkovými kategoriemi vzdělávají proto, aby se naučili něco nového. Pokud bych však měla rozhodnout o přijetí, či nepřijetí hypotézy, že s rostoucím věkem se motivy k dalšímu vzdělávání proměňují od potřeby pružně reagovat na měnící se podmínky trhu práce, k potřebě zabavit se a naučit se něco nového, přikláním se k přijetí a **potvrzení hypotézy. Zjištěnými daty se potvrdilo, že s rostoucím věkem se motivy k dalšímu vzdělávání proměňují. Lidé ve věku od 20 cca do 59 let se dále vzdělávají zejména z profesních důvodů. Hledají zaměstnání, jsou zaměstnání, či chtějí pracovat na své kariéře a další vzdělávání jim umožňuje tuto potřebu naplnit. Lidé od 59 let a výše již tuto potřebu tolik nepocítují. Pokud se dále vzdělávají, je to z důvodu naučení se něčemu novému, zábavy, setkání se s přáteli apod.**

Vyhodnocení hypotézy č. 2

Motivace dospělých k dalšímu vzdělávání ve volném čase je závislá na jejich dosaženém věku. S rostoucím věkem klesá motivace k dalšímu vzdělávání ve volném čase z důvodu potřeby pružně reagovat na měnící se podmínky pracovního trhu. Vyhodnocení této hypotézy se vztahuje k vyhodnocení hypotézy č. 1. K hypotéze č. 2 se vztahují dotazníkové položky č. 2, 7 a 11.

Shrnutí

Ze zjištěných dat jsem došla k potvrzení hypotézy č. 1 tedy, že s rostoucím věkem se motivy k dalšímu vzdělávání ve volném čase u dospělých proměňují. Konkrétně od potřeby pružně reagovat na měnící se podmínky trhu práce – profesní důvody, k potřebě zabavení se, naučení se něčemu novému apod.

Díky těmto závěrům můžeme též přijmout a **potvrdit hypotézu č. 2. Motivace dospělých k dalšímu vzdělávání ve volném čase je závislá na dosaženém věku.** Rovněž můžeme přijmout jako platné tvrzení, že s rostoucím věkem klesá motivace k dalšímu vzdělávání ve volném čase z důvodu potřeby pružně reagovat na měnící se podmínky pracovního trhu. Zjistila jsem, že zhruba od 50 let se jako důvody vzdělávání začínají stále častěji objevovat potřeba zabavení se, setkávání se s přáteli, naučení se něčemu novému apod. Profesní důvody pro vzdělávání přestávají hrát tak důležitou roli, jako tomu je u lidí od 20 do 49 let. Lidé tedy reflektují své vzdělávací potřeby s ohledem na svůj věk a období životní dráhy, ve kterém se právě nacházejí.

Vyhodnocení hypotézy č. 3

Motivace dospělých k dalšímu vzdělávání ve volném čase je závislá na jejich dosaženém stupni kvalifikace. S rostoucím stupněm kvalifikace motivace ke vzdělávání ve volném čase roste.

K hypotéze č. 3 se vztahují dotazníkové položky č. 5, 7 a 11.

Jak vyplývá ze zjištěných dat, ve volném čase se dále vzdělává 84 respondentů ze 101 (viz Vyhodnocení otázky č. 7).

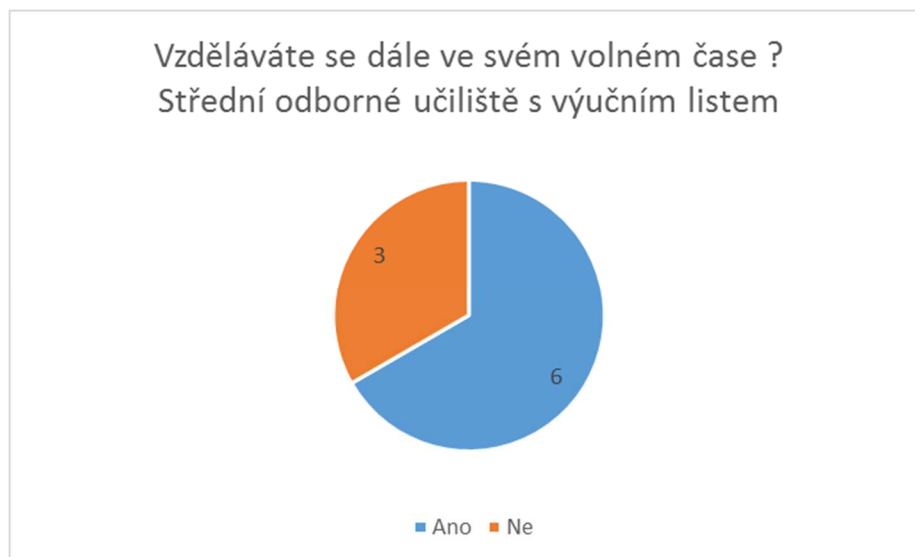
Na následujících stranách vyhodnocuji vzdělávání ve volném čase z hlediska dosažené kvalifikace respondentů. Respondenty zařazuji do 9 kategorií:

- Základní škola
- Střední odborné učiliště s výučním listem
- Střední odborná škola s maturitou
- Gymnázium
- DiS.
- Bc.
- Mgr./MgA./Ing./MUDr./MDDr./MVDr.
- JUDr./ PhDr./ RNDr./ PharmDr./ ThDr.
- PhD. /ThD.

Dosaženou kvalifikaci dle první kategorie (základní škola) a dle posledních dvou kategorií (JUDr./ PhDr./ RNDr./ PharmDr./ ThDr. a PhD. /ThD.) nemá žádný respondent.

Respondenti s kvalifikací Střední odborné učiliště s výučním listem

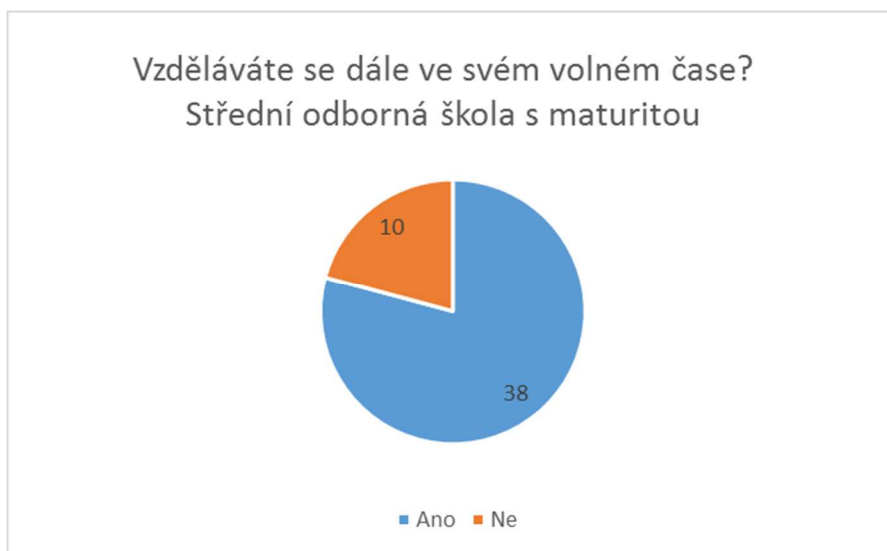
Respondentů s kvalifikací Střední odborné učiliště s výučním listem bylo 9.



6 respondentů (54 %) odpovědělo, že se ve volném čase dále vzdělává,
3 respondenti (27 %) odpověděli, že nikoli.

Respondenti s kvalifikací Střední odborná škola s maturitou

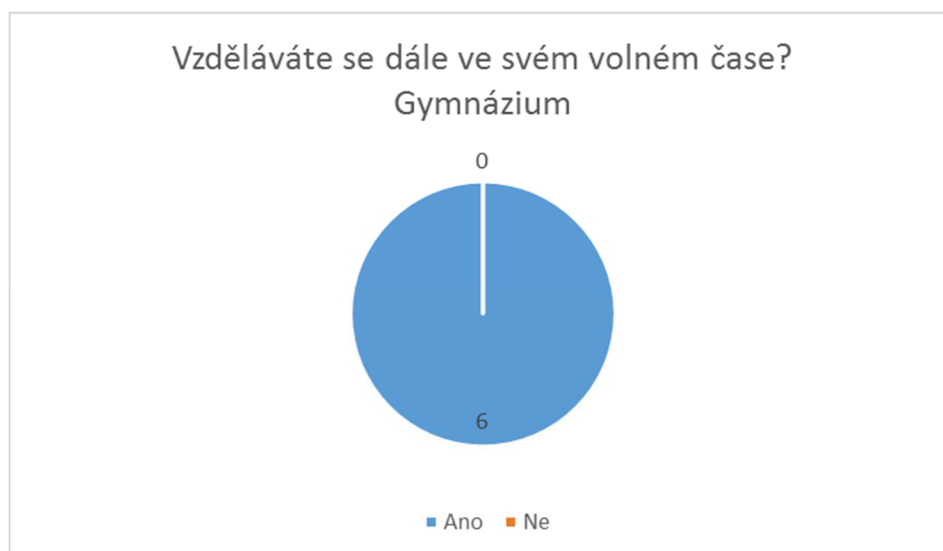
Respondentů s kvalifikací Střední odborná škola s maturitou bylo 48.



38 respondentů (79 %) odpovědělo, že se ve svém volném čase dále vzdělává. 10 respondentů (21 %) odpovědělo, že se ve svém volném čase dále nevzdělává.

Respondenti s kvalifikací Gymnázium

Respondentů s kvalifikací Gymnázium bylo 6.



Všech 6 respondentů odpovědělo, že se ve svém volném čase dále vzdělává.

Respondenti s kvalifikací DiS.

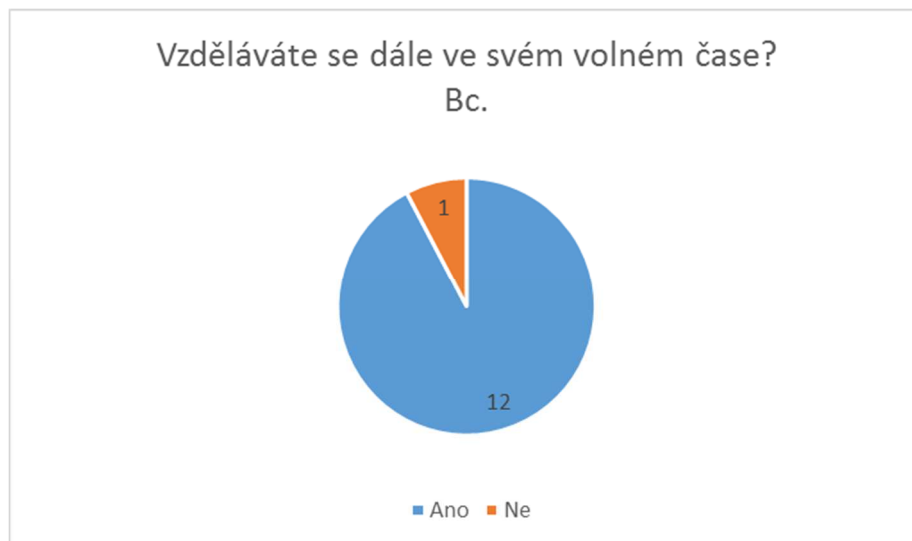
Respondentů s touto kvalifikací bylo 5.



4 respondenti (80 %) odpověděli, že se ve svém volném čase dále vzdělává. 1 respondent (20%) odpověděl, že se ve svém volném čase dále nevzdělává.

Respondenti s kvalifikací Bc.

Kvalifikaci Bc. mělo 13 respondentů.

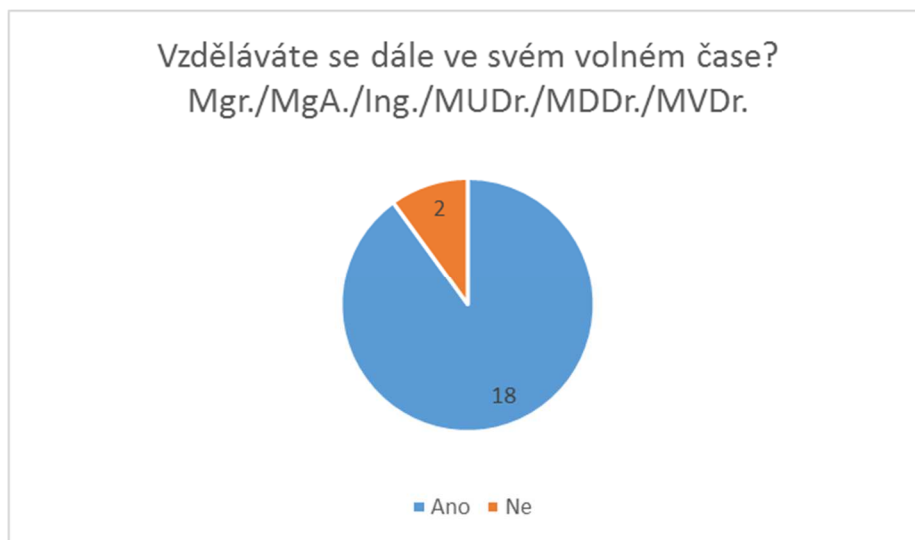


12 respondentů (92 %) uvedlo, že se ve svém volném čase dále vzdělává.

1 respondent (8 %) uvedl, že se ve svém volném čase nevzdělává.

Respondenti s kvalifikací Mgr./ MgA./Ing./MUDr./MDDr./MVDr.

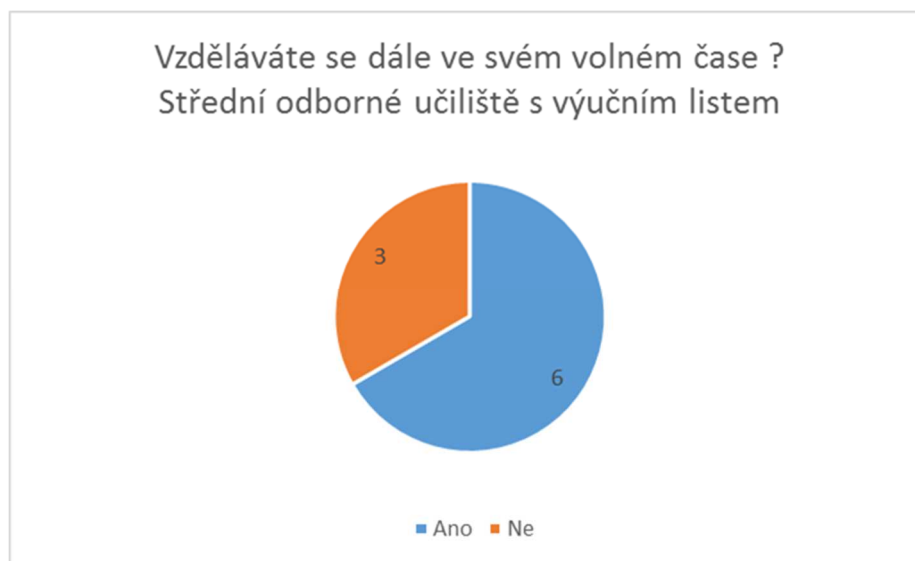
Respondentů s kvalifikací Mgr. (MgA./Ing./MUDr./MDDr./MVDr.) bylo 20.



18 respondentů (90 %) uvedlo, že se ve svém volném čase dále vzdělává.
2 respondenti (10 %) uvedli, že se ve svém volném čase dále nevzdělávají.

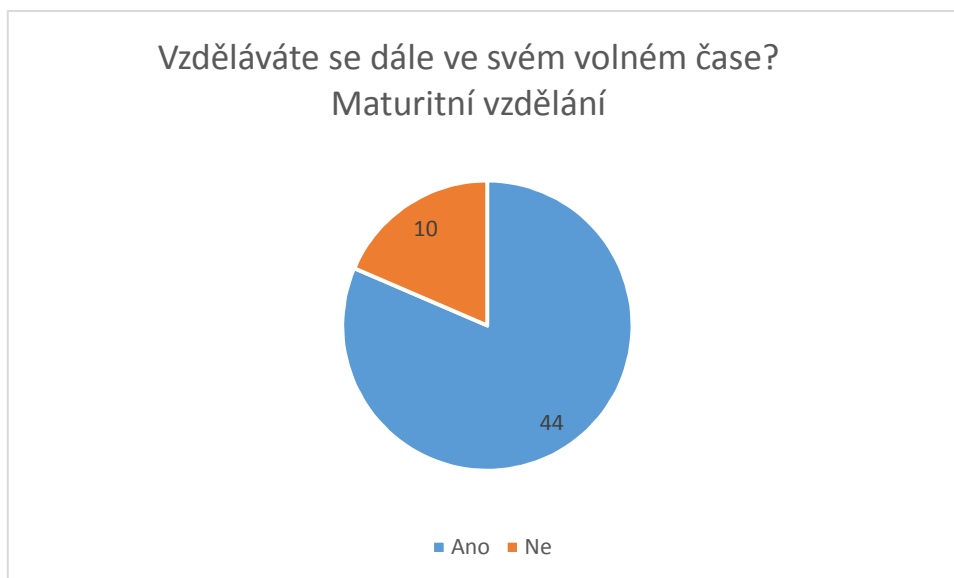
Pro jasnější vyhodnocení motivace ke vzdělávání v závislosti na kvalifikaci uvádím data shrnující motivaci ke vzdělávání dle stupňů kvalifikace – vzdělání s výučním listem, vzdělání s maturitou, vyšší odborné vzdělání s titulem DiS., vysokoškolské vzdělání s titulem Bc. a Mgr. (a jiné).

Respondenti se vzděláním s výučním listem



6 respondentů (54 %) odpovědělo, že se ve volném čase dále vzdělává, 3 respondenti (27 %) odpověděli, že nikoli.

Respondenti se vzděláním s maturitou



44 respondentů (81,5 %) uvedlo, že se ve svém volném čase dále vzdělává. 10 respondentů (18,5 %) uvedlo, že se ve svém volném čase nevzdělává.

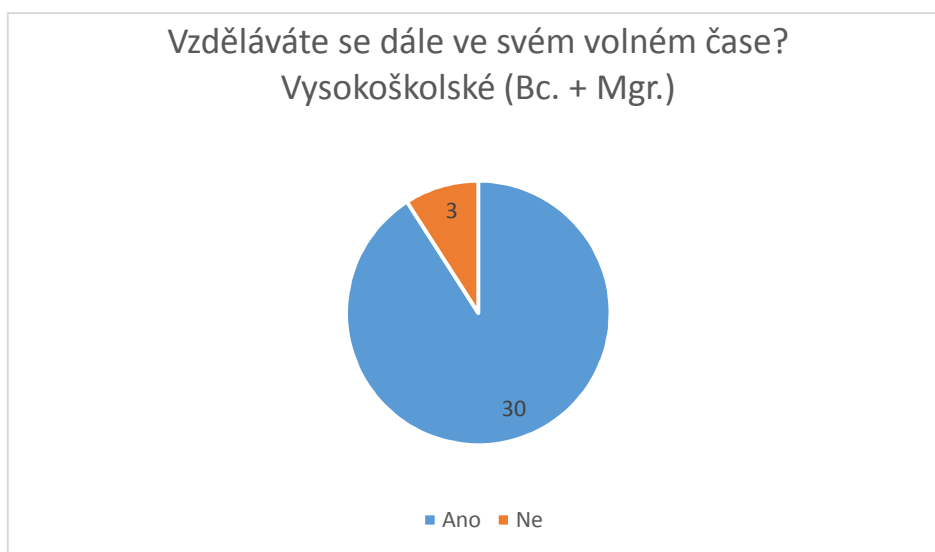
Respondenti s vyšším odborným vzděláním a titulem DiS.



4 respondenti (80 %) uvedli, že se ve svém volném čase dále vzdělávají.

1 respondent (20 %) uvedl, že se ve svém volném čase nevzdělává.

Respondenti s vysokoškolským vzděláním a titulem Bc. nebo Mgr. (a jiné)



30 respondentů (90,9 %) uvedlo, že se ve svém volném čase dále vzdělává. 3 respondenti (9,1 %) uvedli, že se ve svém volném čase nevzdělávají.

Shrnutí

Z uvedených dat je patrné, že s rostoucí kvalifikací přibývá lidí, kteří se ve svém volném čase vzdělávají. Můžu tedy přijmout a potvrdit hypotézu, že **motivace dospělých k dalšímu vzdělávání ve volném čase je závislá na jejich dosaženém stupni kvalifikace. S rostoucím stupněm kvalifikace motivace ke vzdělávání ve volném čase roste.**

Co přesně zvyšuje, motivaci ke vzdělávání ve volném čase nemůžeme s jistotou říci. Mohla by to být větší ochota lidí s vyšší kvalifikací se vzdělávat z důvodu uvědomění si důležitosti vzdělávání. Nebo také větší ambice dosáhnout kariérního postupu, či více příležitostí se dále vzdělávat.

DISKUSE

Vzdělávání dospělých je ovlivňováno velkým množstvím faktorů. Roli zde mohou hrát finance, dostupnost vzdělávání (město/vesnice), počet dětí, rodinné zázemí, ale také faktory, které na člověka působí zevnitř. Jeho temperament, osobnostní charakteristiky, zájmy, postoje, hodnoty apod.

Dřívější výzkumy ukazují, že další vzdělávání dospělých je ovlivňováno demografickými faktory. Dalším faktorem je nejvyšší dosažené vzdělání, kdy se potvrzují i závěry zjištěné v této práci, že s rostoucím stupněm vzdělání roste rovněž zájem na účasti na vzdělávání dalším. „*Dle výzkumu Eurostatu se lidé s terciárním vzděláním účastní dalšího vzdělávání čtyřikrát častěji než lidé se vzděláním základním*“ (Kailis, Pilos, 2005, str. 13). Zjištěné závěry potvrzuje Daehlen ((Daehlen, Ure, 2009), kteří zmiňují, že méně kvalifikovaní pracovníci se méně často účastní dalšího vzdělávání. Výrazně vyšší měrou se dále vzdělávají ti, kteří již kvalitní formální vzdělání získali a většinou i zastávají dobré sociální postavení¹⁸.

Druhou demografickou proměnnou, která ovlivňuje účast na dalším vzdělání, je věk. S rostoucím věkem klesá zájem dospělých dále se vzdělávat. Rabušicová (2008, str. 99) uvádí, že „...*zatímco u osob ve věku 30-39 let je šance, že lidé nebudou chtít dále studovat 1,82krát vyšší ve srovnání s nejmladší věkovou kategorií 20-29 let, u seniorů ve věku 60-65 let je tato šance 22,4krát vyšší.*“

Závěry zjištěné v mé práci nelze zobecnit na celou populaci, jelikož empirická část práce byla zaměřena na získání dat od malého počtu respondentů.

Výsledky mohou být zkreslené i odlišným vnímáním pojmu vzdělávání ve volném čase. V průběhu sběru dat jsem se setkala s tím, že za další vzdělávání lidé považují pouze vzdělávání formální, institucionalizované. Možná proto uváděli, že se ve svém volném čase nevzdělávají. Pro potřeby této práce však do dalšího vzdělávání ve volném čase zahrnuji i vzdělávání neformální a informální. Takové vzdělávání, které daný člověk ani jako vzdělávání vnímat

¹⁸ Průvodce dalším vzděláváním. 2010. str. 5.

nemusí, ale přesto díky němu získává nové znalosti a dovednosti. Může jím být například činnost ve sdružení dobrovolných hasičů, péče o své vlastní včelstvo, myslivecké aktivity, či sledování přírodovědných dokumentů. Pokud by tedy i tento druh činnosti respondenti chápali jako vzdělávání a uvedli by jej v dotazníku, zjištěná data by zcela jistě byla odlišná a počet dospělých vzdělávajících se ve volném čase by byl vyšší. Na druhou stranu někteří respondenti považují za vzdělávání ve volném čase i odborné semináře, školení a konference, na které jsou vysláni zaměstnavatelem. V těchto situacích už se však nejedná o volný čas, protože jej lidé tráví jako zaměstnanci a je jejich povinností uposlechnout příkaz zaměstnavatele. I touto skutečností mohou být výsledky práce zkresleny.

ZÁVĚR

Závěrečným úkolem je zodpovědět na otázky vyslovené v této práci. Z analýzy dat vyplynulo, že s rostoucím věkem se proměňují motivy k dalšímu vzdělávání. Lidé ve věku od 20 cca do 59 let se dále vzdělávají zejména z profesních důvodů. Pokud bych tedy měla odpovědět na otázku, zda od vzdělávání ve volném čase očekáváme i jeho zužitkování v zaměstnání, odpověděla bych na tuto otázku, že ano. Požadavek využití volnočasového vzdělávání i v zaměstnání je stále patrný a sféra volnočasová se prolíná se sférou pracovní. Pracovní a osobní život nelze od sebe jednoznačně oddělit. Ne všichni ale očekávají, že vědomosti a dovednosti nabyté ve volném čase zužitkují při výkonu své profese. Jak jsem ze získaných dat zjistila, motivace dospělých k dalšímu vzdělávání ve volném čase je závislá na dosaženém věku. S rostoucím věkem klesá motivace k dalšímu vzdělávání ve volném čase z důvodu potřeby pružně reagovat na měnící se podmínky pracovního trhu. Lidé ve věku od 50 let se vzdělávají zejména z důvodu zabavení se, naučení se něčemu novému apod. Profesní důvody pro vzdělávání přestávají hrát tak důležitou roli. Odpověď na otázku, zda jsou lidé ochotní vynakládat prostředky i na vzdělávání, které nevyužijí v zaměstnání, by byla potvrzující. Ano, lidé vynakládají prostředky i na vzdělávání, které jim nepřináší užitek i v zaměstnání. Další otázka byla, zda existuje takové vzdělávání ve volném čase, které není žádným způsobem využitelné i v zaměstnání. Odpovědět na tuto otázku je složité. Někteří respondenti uváděli, že se ve volném čase vzdělávají v oblasti, která s jejich profesním životem nemá nic společného a tedy vědomosti a dovednosti získané cestou v zaměstnání nevyužijí. Na první pohled se tedy může zdát, že oblast volnočasového vzdělávání odlišující se od profesní oblast, nehraje v profesním životě lidí žádnou roli. Osobně se však domnívám, že sféru volnočasovou a sféru pracovní nelze od sebe zcela oddělit. Poznatky získané vzděláváním nemusejí lidé explicitně v zaměstnání využít, avšak mohou využívat například způsoby komunikace, které si nevědomky při vzdělávání osvojují a které nebyly primárním důvodem ke vzdělávání. Zároveň situace vznikající v zaměstnání mohou ovlivňovat chování člověka ve volném čase. Profesní oblast a oblast volnočasová, respektive volnočasové vzdělávání, se navzájem prolínají a ovlivňují.

Hlavními důvody ke vzdělávání je možnost naučit se něčemu novému. Jako druhou nejčastější odpověď respondenti zvolili možnost, že chtějí být úspěšní ve svém profesním životě. Další nejčastěji volenou odpovědí bylo - Chci být připraven na nové možnosti a příležitosti v případě ztráty dosavadního zaměstnání. Přes 30 respondentů uvedlo, že se vzdělává, protože je to baví. Z uvedeného je zřejmé, že vzdělávání ve volném čase je důležitou součástí života člověka napříč věkovými kategoriemi. Mnohdy nezáleží na tom, z jakých důvodů se člověk dále vzdělává, důležité je, že ve vzdělávání nalézá smysluplnou náplň času.

Mým cílem nebylo podat vyčerpávající odpověď na otázku co je motivací dospělých k dalšímu vzdělávání. Domnívám se však, že svou prací mohu přispět k rozšíření vědomostí o motivaci dospělých ke vzdělávání. Zjištěné závěry mohou sloužit jako vhled do této problematiky. Lidem, kteří se touto tematikou zabývají, mohou pomoci se v ní lépe orientovat a rozhodnout se, jakou cestou by se při studiu motivace ke vzdělávání mohli dále ubírat. Osobně považuji vzdělávání za velmi důležitý a nezbytný aspekt života člověka, který by neměl být opomíjen. Vzdělávání je oblast, na kterou by měl být kladen důraz nejen při rozhodování jednotlivců. Mělo by být prioritou zejména pro instituce schvalující legislativu a vyšší prostředků, které se na vzdělávání vynaloží a také pro zaměstnavatele, kteří svými rozhodnutími umožňují, či neumožňují další vzdělávání svých zaměstnanců.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY:

BARTÁK, J.: *Základní kniha lektora/trenéra. Jak rozvíjet vědomosti, schopnosti a dovednosti těch, kteří chtějí efektivně působit na druhé.* Praha. Votobia. 2003. 8072201581

BENEŠ, M.: *Andragogika.* 2. vydání. Praha. Eurolex Bohemia. 2003. 80-86432-23-8

BĚLOHLÁVEK, F., Košťan, P., Šuleř, O.: *Management.* 1. vyd. Olomouc: Rubico, 2001.

BOČKOVÁ, V. a kol.: *Aktuální problémy výchovy a vzdělávání dospělých II.* Vyd.1. Olomouc. Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci. 1995. 80-7067-569-1

DAEHLEN, Ure.: *Low-skilled adults in formal continuing education: does their motivation differ from other learners?. International Journal of Lifelong Education,* 68(5). 2009.

DISMAN, M.: *Jak se vyrábí sociologická znalost. Příručka pro uživatele.* Praha. Nakladatelství Karolinum. 2002. 80-246-0139-7

ĎURIČ, Hotár, L., Pastinka, S. V.: *Výchova a vzdelávanie dospelých. Andragogika. Terminologický a výkladový slovník.* Bratislava: SPN, 2000. 80-08-02814-9.

HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum.* Praha. Portál. 2005. 80-7367-040-2

HOFBAUER, B.: *Děti, mládež a volný čas.* Vyd. 1. Praha. Portál. 2004. 80-7178-927-5

HRADEČNÁ, M. a kol.: *Vybrané problémy sociální pedagogiky*. Praha. Karolinum. 1995.

CHRÁSKA, M.: *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Grada. Vyd. 1. Praha. 2007. 978-80-247-1369-4

JEŘÁBEK, H.: *Úvod do sociologického výzkumu*. Praha. Nakladatelství Karolinum. 1993. 80-7066-662-5

JOCHMANN, V.: *Andragogika a „škola mužného věku, obsahující umění dobře žít a všechno zdárně konat“* (Komenský In: Sborník referátů z celostátního symposia), Olomouc. 1992.

KOMENSKÝ, J. A.: *Vševýchova*. Vyd.1. Praha. Státní nakladatelství. 1948.

KOŠČO, J.: *Pedagogická psychológia*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo. 1987.

KENRICK, D. T., Neuberg, S. L., Griskevicius, V., Becker, D. V., & Schaller, M.: *Goal-Driven Cognition and Functional Behavior The Fundamental-Motives Framework*. *Current Directions in Psychological Science*, 19(1), 2010.

KLAPILOVÁ, S.: *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Olomouc. Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci. 2000. 80-7076-669-8

MARŠÁLOVÁ, L., Mikšík, O. a kol.: *Metodológia a metódy psychologického výskumu*. Bratislava. SPN. 1990.

MAŘÍKOVÁ, H., Petrušek, M., Vodáková, A.: *Velký sociologický slovník*. Praha. Karolinum. 1996. 80-7184-164-1

MASLOW, A. H.: *A theory of human Motivation*. 1943. Psychological review, 50, 1960.

MASLOW, A. H.: *Motivation and personality*. New York: Harper & Row. 1970a.

NAKONENČÝ, M.: *Motivace lidského chování*. Vydání 1. Praha. Academia. 1997. 80-200-0592-7

NAKONEČNÝ, M.: *Psychologie osobnosti*. Praha. Academia. 2009. 978-80-200-1680-5

OPASCHOWSKI, H. W.: *Pädagogik der Freizeit. Grundlagen für Wissenschaft und Praxis*. Bad Heilbrunn. 1976.

PALÁN, Z.: *Lidské zdroje. Výkladový slovník*. Praha. Academia. 2002. 80-200-0950-7

PALÁN, Z.: *Základy andragogiky. Úvod do studia personalistiky*. Praha. Vysoká škola J. A. Komenského s. r. o.. 2002.

PÁSKOVÁ, M. a Zelenka, J.: *Výkladový slovník cestovního ruchu*. Praha: Ministerstvo pro místní rozvoj. 2002.

PÁVKOVÁ, J. a kol.: *Pedagogika volného času*. 3. aktualizované vydání. Praha. Portál. 2008. 978-80-7367-423-6

PRŮCHA. Walterová. Mareš. *Pedagogický slovník*. 4. vydání. Praha. Portál. 2003.

PŘÍHODA, V.: *Ontogeneze lidské psychiky II. Vývoj člověka od patnácti do třiceti let*. 3. vydání. Praha. Státní pedagogické nakladatelství. 1967. 14-204-83

PŘÍHODA, V.: *Ontogeneze lidské psychiky III. Vývoj člověka od třiceti do čtyřiceti pěti let.* 2. vydání. Praha. Státní pedagogické nakladatelství. 1977. 14-636-77

PŘÍHODA, V.: *Ontogeneze lidské psychiky IV. Vývoj člověka v druhé polovině člověka.* 1. vydání. Praha. Státní pedagogické nakladatelství. 1974. 14-429-74

RABUŠICOVÁ, M., Rabušic L.: *Učíme se po celý život.* Brno : Masarykova univerzita. 2008.

ŘÍČAN, P.: *Cesta životem.* 1. vydání. Praha. Panorama. 1990. 80-7038-078-0

SPOUSTA, V.: *Metody a formy výchovy ve volném čase.* Brno: Pedagogická fakulta. 1996.

STRAUSS, A. Corbinová, J.: *Základy kvalitativního výzkumu.* Boskovice. Nakladatelství Albert. 1999. 80-85834-60-X

ŠEĐOVÁ, K., Novotný, P. *Vzdělávací potřeby ve vztahu k účasti na vzdělávání dospělých.* Pedagogika, roč. LVI, č. 2, 2006.

ŠVARŤÍČEK, R. Šeďová, K. a kol.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Praha. Portál. 2007. 978-80-7367-13-0

ŠVEC, Š. a kol.: *Metodológia vied o výchove.* Bratislava. Iris. 1998. 80-88778-735

VODÁČEK, L., Vodáčková, O.: *Management – teorie a praxe v informační společnosti.* 4. rozšířené vydání. Praha: Management Press. 2001.

VYCHOVÁ, H.: *Vzdělávání dospělých ve vybraných zemích EU.* 1. vydání. Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, v. v. i., 2008. ISBN 978-80-7416-017-2.

Vzdělávání – šance pro život. Sborník z regionální konference VD Olomouc. Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci. 1997.

Elektronické dokumenty:

Bílá kniha - národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Msmt [online]. 2013 - 2015 [cit. 2015-04-22]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>

KAILIS, E., PILOS, S.: *Lifelong Learning in Europe. Statistics in focus. Population and Social Conditions, 8, Eurostat* [online]. 2005 [cit. 2015-06-15]. Dostupné z: http://epp.eurostat.ec.eu.int/cache/ITY_OFFPUB/KS-NK-05-008/EN/KS-NK-05-008-EN.PDF

Learning to be. Unesco [online]. 1972 [cit. 2015-04-22]. Dostupné z: http://www.unesco.org/education/pdf/15_60.pdf

Průvodce dalším vzděláváním. MSMT [online] Praha, 2010 [cit. 2015-06-15] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/pruvodce-dalsim-vzdelavanim>

Vzdělávání dospělých v České Republice v evropském kontextu: Specifické výstupy z šetření Adult Education Survey 2011 [online]. Praha, 2014 [cit. 2015-03-04]. ISBN 978-80-250-2548; 230041-14. Dostupné z: [http://www.czso.cz/csu/2014edicniplan.nsf/t/D0001E0578/\\$File/23004114.pdf](http://www.czso.cz/csu/2014edicniplan.nsf/t/D0001E0578/$File/23004114.pdf).

White paper on education an training. Europa [online]. 1996 [cit. 2015-04-22]. Dostupné z: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf

Zpráva z průzkumu vzdělávání dospělých [online]. 2009 [cit. 2015-06-10].
Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zprava-z-pruzkumu-vzdelavani-dospelych>

Web:

Andromedia [online]. 2002 [cit. 2015-04-22]. Dostupné z:
<http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník>

OP Rozvoj lidských zdrojů. Esfcr [online]. 2008 [cit. 2015-04-22]. Dostupné z:
<http://www.esfcr.cz/04-06/oprlz>

Slovník cizích slov ABZ [online]. 2005 - 2015 [cit. 2015-04-22]. Dostupné z:
<http://slovník-cizich-slov.abz.cz/>

Wikipedia [online]. 2014 [cit. 2015-04-22]. Dostupné z:
http://cs.wikipedia.org/wiki/Hlavn%C3%AD_strana

Webové stránky:

ČR - podíl zaměstnaných v produktivně aktivní množině se zvýšil o 1,2% na 67,1%.
URBÁNEK, Vladimír. *Kurzy* [online]. 2013 [cit. 2015-04-22]. Dostupné z:
<http://www.kurzy.cz/zpravy/349370-cr-podil-zamestnanych-v-produktivne-aktivni-mnozine-se-zvysil-o-1-2-na-67-1/>

McClellandova teorie získaných potřeb. Management mania [online]. 2013 [cit. 2015-06-10]. Dostupné z: <https://managementmania.com/cs/mcclellandova-teorie-ziskanych-potreb>

Specifika vzdělávání dospělých. Duhovka institut [online]. 2013 [cit. 2015-04-22].
Dostupné z: <http://www.duhovkainstitut.cz/dmtep/informace-o-kurzech/specifika-vzdelavani/>

SEZNAM ZKRATEK

apod. – a podobně

atp. – a tak podobně

Bc. – bakalář, vysokoškolský titul

č. – číslo

DiS. – diplomovaný specialista, vysokoškolský titul

EU – Evropská unie

Ing. – inženýr, vysokoškolský titul

JUDr. – doktor práv, vysokoškolský titul

kol. - kolektiv

MDDr. – doktor zubního lékařství, vysokoškolský titul

MgA. – magistr umění, vysokoškolský titul

Mgr. – magistr, vysokoškolský titul

MUDr. – doktor všeobecného lékařství, vysokoškolský titul

MVDr. – doktor veterinární medicíny, vysokoškolský titul

PharmDr. – doktor farmacie, vysokoškolský titul

PhD. – doktor, vědecká hodnost

PhDr. – doktor filozofie, vysokoškolský titul

RNDr. – doktor přírodních věd, vysokoškolský titul

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Sb. – Sbírký

tj. – to je

ThD. – doktor teologie, vysokoškolský titul

ThDr. – doktor teologie, vysokoškolský titul

tzv. – takzvaný

PŘÍLOHA Č. 1

DOTAZNÍK DIPLOMOVÁ PRÁCE – MOTIVACE DOSPĚLÝCH K DALŠÍMU VZDĚLÁVÁNÍ VE VOLNÉM ČASE

Jmenuji se Monika Riedlová a jsem studentkou na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci magisterského oboru Řízení volnočasových aktivit. V rámci tohoto studia píš diplomovou práci na téma **MOTIVACE DOSPĚLÝCH K DALŠÍMU VZDĚLÁVÁNÍ VE VOLNÉM ČASE**. Touto cestou Vás chci poprosit o vyplnění dotazníku. Jeho vyplnění Vám zabere maximálně 10 minut. Všechna zjištěná data zůstanou zcela anonymní a budou použita pouze pro potřeby diplomové práce. Vybranou možnost prosím označte křížkem. Mnohokrát děkuji za Vaši ochotu a čas.

1. Pohlaví

- žena
- muž

2. Věk

3. Rodinný stav

- svobodný/svobodná
- ženatý/vdaná
- druh/družka
- jiný

4. Mám děti

- ANO počet:
- NE

5. Nejvyšší dosažené vzdělání

- Základní škola
- Střední odborné učiliště s výučním listem
- Střední odborná škola s maturitou
- Gymnázium s maturitou
- Vyšší odborná škola – DiS.
- Vysoká škola – Bc.
- Vysoká škola – Mgr. / MgA./Ing./MUDr./MDDr./MVDr.
- Vysoká škola - JUDr. / PhDr./ RNDr./ PharmDr./ ThDr.
- Vysoká škola – PhD. / ThD.

6. Máte momentálně zaměstnání? Pokud ANO, jak dlouho trvá Vaše pracovní kariéra? Pokud NE, uveďte prosím důvod a také jak dlouho trval Váš nejdelší pracovní poměr?

ANO

NE

7. Vzděláváte se dále ve svém volném čase (neformální vzdělávání např. formou jazykových kurzů, výtvarných kurzů, rybářský spolek, myslivecký spolek apod., informální vzdělávání formou čtení literatury, sledování dokumentů, vyhledávání informací na internetu apod.)? Pokud odpovíte ANO, pokračujte otázkou č. 9. Pokud odpovíte NE, uveďte prosím proč a pokračujte otázkou č. 8.

ANO

NE

8. Pokud byste se dále vzdělával/a ve svém volném čase, čím, nebo jak by mohlo být toto vzdělávání pro Vás přínosné?

9. Co, nebo kdo by ovlivnil vaše další vzdělávání ve volném čase? (Pokud jste u otázky č. 7 vybrali NE, u otázky č. 9 Vaše vyplňování končí. Děkuji za Vaši ochotu a čas.)

10. Jakým způsobem se vzděláváte ve volném čase (např. v jazykové škole, volnočasovém vzdělávacím centru, spolku, sdružení, prostřednictvím internetu, četbou literatury, sledováním dokumentů apod.)? Uveďte prosím konkrétně.

11. Jaké jsou konkrétní důvody Vašeho dalšího vzdělávání? Můžete vybrat i více možností.

Hledám možnosti, jak trávit svůj volný čas.

Baví mě to.

Naučím se něco nového.

Plním si sen.

Rád/a se dále vzdělávám. Učení mě baví.

Rád/a poznávám nové lidi.

- Mám zde přátele.
- Chci být připraven na nové možnosti a příležitosti v případě ztráty dosavadního zaměstnání.
- Chci změnit své povolání – toto studium mě připravuje na jeho výkon.
- Chci být úspěšný ve svém profesním životě.
- Jiné – prosím uveďte

12. Domníváte se, že Vám toto další vzdělávání pomáhá i při výkonu povolání? Pokud vyberete možnost ANO, napište prosím jak. Pokud vyberete možnost NE, uveďte prosím proč.

ANO

NE

13. Čím, nebo jak může být další vzdělávání ve volném čase přínosné pro Vás osobně?

14. Proč se ve svém volném čase dále vzděláváte?

15. Jak moc je pro vás toto další vzdělávání důležité?

- velmi důležité
- středně důležité
- málo důležité
- nedůležité
- nemohu posoudit

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Monika Riedlová
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	PaedDr. Alena JŮVOVÁ, Ph.D.
Rok obhajoby:	2015

Název práce:	Motivace dospělých k dalšímu vzdělávání ve volném čase
Název v angličtině:	Motivation of adults to continue their education in leisure time
Anotace práce:	Diplomová práce seznamuje čtenáře s tématem motivace dospělých k dalšímu vzdělávání ve volném čase. Zabývá se motivací a teoriemi motivace. Přibližuje vědní obor andragogiku, vzdělání, vzdělávání a jeho druhy. Definuje volný čas a popisuje obor pedagogika volného času. Dále pojednává o specifických vzdělávání dospělých a o životní dráze člověka. Čtenáře stručně seznamuje s biodromálními vědami. Empirická část je zaměřena na výzkumné šetření motivace dospělých k dalšímu vzdělávání ve volném čase. Výzkumným nástrojem je dotazník. Cílem práce je zjistit, co je motivací dospělých k dalšímu vzdělávání ve volném čase.
Klíčová slova:	Motivace, teorie motivace, motivace ke vzdělávání, vzdělávání, dospělý, andragogika, volný čas, životní dráha

Anotace v angličtině:	The diploma thesis introduces the theme of adult motivation for further education in leisure time. It deals with motivation and motivation theories. Approaching science adult education, education, types of education. Defines leisure time and describes pedagogy of leisure time. Further discusses the specifics of adult education and life path of man. Readers are briefly acquainted with biodromal sciences. Empirical part is focused on research of adult motivation for further education in leisure time. The research tool is a questionnaire. The aim is to find out what motivates adults to continue in their education in their leisure time.
Klíčová slova v angličtině:	Motivation, theories of motivation, motivation to education, education, adult, adult education, leisure time, life span
Přílohy vázané v práci:	1 CD ROM Příloha č. 1 - Dotazník
Rozsah práce:	119 stran
Jazyk práce:	čeština