

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2016-2017

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Hana Andrejcová

Vzdělávání dospělých a jeho specifika

Praha 2017

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Miroslav Kostka

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED STUDIES

2016-2017

BACHELOR THESIS

Hana Andrejcová

Adult education and its specifics

Prague 2017

The Bachelor Thesis Work Supervisor:

PhDr. Miroslav Kostka

Prohlášení

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne: 22.5.2017

Hana Andrejcová

Poděkování

Děkuji PhDr. Miroslavu Kostkovi za vedení mé bakalářské práce, cenné rady a odborný dohled. Děkuji také Mgr. Radko Pecharovi za pomoc při zpracování práce.

Anotace

Bakalářská práce se věnuje obecně vzdělávání dospělých a specifikům vzdělávání dospělých. Porovnáním výsledků pedagogického průzkumu upozorňuje na rozdíly v motivaci, preferenci typu vzdělávání, způsobů vzdělávání, čímž se snaží přispět k pochopení složitosti vzdělávání dospělých.

Klíčová slova

E-learning, formální vzdělávání, informální vzdělávání, metody vzdělávání dospělých, motivace ke vzdělávání, neformální vzdělávání, vzdělávání dospělých.

Annotation

The bachelor's thesis deals with the education of adults in general and its particularities. Based on comparison of the results of pedagogical survey, it points out differences in motivation, preferences in the way of education, and it tries to clarify the complexity of adult education.

Keywords

Adult education, adult education methods, e-learning, formal education, informal learning, motivation for education, non-formal learning.

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 OBECNÁ DIDAKTIKA.....	12
1.1 Didaktické zákonitosti, zásady a pravidla.....	14
1.2 Vyučovací proces.....	15
1.3 Učení.....	17
1.4 Didaktika obecná a didaktiky speciální	17
2 DIDAKTIKA DOSPĚLÝCH.....	19
2.1 Typy vzdělávání.....	20
2.2 Formy vzdělávání	22
2.3 Metody vzdělávání.....	23
2.4 Didaktické zásady vzdělávání dospělých	26
3 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH.....	28
3.1 Osobnost dospělého účastníka vzdělávání.....	29
3.2 Změny fyziologických, psychických a duševních schopností v dospělosti.....	30
3.3 Umění učit se	32
4 MOTIVACE.....	37
4.1 Podmínky pro efektivní učení.....	38
4.2 Motivace dospělého ve vzdělávání	39
PRAKTICKÁ ČÁST	41
5 PRŮZKUM.....	42
5.1 Cíl průzkumu	42
5.2 Hypotézy	42
5.3 Popis terénu, vzorku respondentů, metody a technika průzkumu	43
5.3.1 Procentuální poměr pohlaví respondentů.....	44
5.3.2 Procentuální zastoupení respondentů podle věkových kategorií.	44
5.3.3 Procentuální zastoupení respondentů podle velikosti sídla.....	46
5.3.4 Procentuální zastoupení respondentů podle dosaženého vzdělání.	46
5.3.5 Procentuální zastoupení mužů a žen v závislosti na věku a dosaženém vzdělání.	48
5.3.6 Počet respondentů podle věku v závislosti na pokračování ve vzdělávání	50
5.4 Ověření stanovených hypotéz.....	52

5.4.1	Hypotéza č. 1	52
5.4.2	Hypotéza č. 2	53
5.4.3	Hypotéza č. 3	54
5.4.4	Hypotéza č. 4	58
ZÁVĚR		60
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....		62
SEZNAM ZKRATEK		65
SEZNAM GRAFŮ		66
SEZNAM PŘÍLOH.....		68

ÚVOD

Vzdělávání dospělých (VD) se v mnoha ohledech liší od vzdělávání dětí a mládeže, ve školách i mimo školy a týká se lidí, kteří již zpravidla dokončili počáteční vzdělávání ve škole a přijali odpovědnost za svůj život. Každý by měl mít možnost se během svého života vzdělávat, nejen z důvodů osobních, pracovních, ale i občanských. Na všech trzích roste konkurence a také podoba práce se rychle mění. Hlavním důvodem je rozvoj technologií a globalizace. To způsobuje rychlé zastarávání dříve získané kvalifikace, nebo i zánik mnoha profesí a jejich nahrazení zcela odlišnými obory. Zahraniční konkurence zlikvidovala mnoho společností, pro které byl velký a stabilní odbyt na domácím trhu určující. Příkladem může být např. tuzemský textilní průmysl, který nemohl konkurovat tlaku levné asijské produkce, či obecněji např. tištěná periodika, která jen obtížně zvládají sílící pozice e-medií. Také na pracovníky, kteří přicházejí denně do osobního kontaktu s širokou veřejností, jsou kladeny stále vyšší nároky, zejména na jejich odborné znalosti a dovednosti a na vysokou profesionalitu v komunikaci. Pocit úspěchu, snaha lépe zvládat změny ve společnosti a touha žít hodnotným životem, může být silnou motivací k dalšímu vzdělávání.

Cílem mé bakalářské práce byla orientace v problematice odlišností VD a vzdělávání dětí a mládeže.

V teoretické části práce byly shrnuty informace z obecné didaktiky o procesech vyučování a učení, následně byly blíže charakterizovány rozvíjející se didaktiky speciální a didaktiky pro dospělé, kde se uplatňuje jiný přístup k učení a vyučování na rozdíl od klasické školní didaktiky. Byly shrnuty specifické odlišnosti osobnosti dospělého účastníka VD a jeho schopnosti učit se. V závěru teoretické části se práce zaměřila na důležitý prvek ve VD, kterým je motivace.

V praktické části byl formou anketních otázek hodnocen vztah respondentů k studované problematice. Konkrétně byla sledována ochota vzdělávat se v dospělém věku, jaký typ vzdělávání umožňuje sladit vzdělávání s prací a osobním životem a jaký typ vzdělávání je podle názorů respondentů nejefektivnější.

Lze předpokládat, že respondenti budou spíše volit přijatelnost a ochotu vzdělávat se informálním, nebo neformálním typem učení, ovšem jako nejefektivnější způsob vzdělávání budou preferovat formální vzdělávání. Dále se vycházelo z předpokladu, že pro pracující dospělé, kteří mají většinou rodinu, bude přijatelnější využít možnosti studovat právě v takových programech, které budou jejich potřebám přizpůsobené, tedy např. neformální a informální učení. Tyto typy probíhají vedle hlavních vzdělávacích systémů, ovšem vzhledem k tomu, že nevedou obvykle k získání uznávaných diplomů a kvalifikací, bude pro většinu respondentů formální učení vybráno jako nejefektivnější. Motivace respondentů ke vzdělání, se bude lišit vzhledem k jejich dosaženému vzdělání a respondenti ve větších sídlech budou přikládat vzdělání větší význam než lidé v menších obcích.

Pro realizaci průzkumu bude využita jak metoda terénního sběru dat, prováděna rozhovory „face to face“, tak i možnost rozesílání anketních otázek elektronickou cestou.

Bakalářská práce se zabývá aktuální tematikou VD. V teoretické části shrnuje odlišné pohledy různých autorů na danou problematiku. Z výsledků šetření AES (Adult Education Survey), je zřejmá nízká ochota lidí se samostatně zapojit do dalšího vzdělávání. (Český statistický úřad, 2013) Sběr dat citovaného šetření AES proběhl v druhém pololetí roku 2011, tedy před 6 lety. Úkolem průzkumu, realizovaného v rámci práce v roce 2017, bylo zjištění případného posunu v názorech respondentů na VD.

TEORETICKÁ ČÁST

1 OBECNÁ DIDAKTIKA

„Obecnou didaktiku vymezujeme jako teorii vzdělávání a vyučování. Zabývá se problematikou obsahů, které se jakožto výsledky společensko-historické zkušenosti lidstva stávají v procesu vyučování individuálním majetkem žáků. Zabývá se zároveň procesem, který charakterizuje činnosti učitele a žáků a v němž si žáci tento obsah osvojují, tedy vyučováním a učením.“ (Skalková, 2007 str. 15)

Didaktika, obecně, je teorie o procesech vyučování a učení a o obsazích a formách těchto procesů v edukačním prostředí. Zabývá se tedy tím, co se vyučuje a proč, a tím, jak se to provádí. Jedná se o teorii, která se obecně zabývá jakýmkoli edukačními procesy, ať již ve školní třídě, při zájmovém kurzu, či např. při tréninku sportovců. Základními složkami, které se z pohledu obecné didaktiky vztahují ke školní edukaci je teorie a výzkum kurikula. Zde se jedná o obsah vzdělávání spolu s cíli a výsledky vzdělávání. (Průcha, 2006 str. 102) Pojem kurikulum je v poslední době v těchto souvislostech často používán. (Hladílek, 2009 str. 28) Není však dosud jednoznačně definován. Lze ho charakterizovat jako obsahový dokument, zahrnující vedle učebního plánu také učební obsahy i kritéria pro hodnocení. Současně také může zohledňovat výběr vyučovacích metod, příp. i konkrétních prostředků, vhodných k aplikaci v rámci určitých vzdělávacích programů. Pojem obsah vzdělání se mění v historickém vývoji, přičemž tyto změny jsou vždy spjaty s měnicími se potřebami společnosti, s rozvojem vědy, techniky, kultury a umění. Obsah vzdělání je definován jednoznačně a v ustáleném významu ve vztahu ke školnímu vyučování. V tomto smyslu je obsah vzdělání vymezován učebními plány, učebními osnovami a dalšími pedagogickými dokumenty. (Hladílek, 2009 str. 17)

Průcha vymezuje obsah vzdělávání různými formami jeho existence. Jedná se o:

- kurikulum v koncepční formě, tedy koncepce a současně představy o obsahu školního vzdělávání;
- kurikulum v projektové formě, tedy plánované učební plány, osnovy a také konkrétní učebnice;
- kurikulum v realizační formě, tedy provádění výuky, v současné době např. dominantní forma prezentace;

- kurikulum v rezultatové formě, tedy jako výsledky osvojených postupů a informací studenty;
- kurikulum v efektové formě, tedy zohledňující dlouhodobý vliv školního vzdělávání, patrný např. v běžných projevech a postojích lidí. (Průcha, 2006 str. 103)

Teorie a výzkum vyučování, podle Průchy, v sobě zahrnuje hlavní témata, jako jsou např. organizační formy vyučování a jeho metody, didaktické prostředky či didaktické zásady. *„Organizační formy vyučování se podle typu komunikace rozlišují na frontální (hromadné) vyučování, skupinové vyučování a individuální vyučování. Podle typu edukačního prostředí se rozlišují na vyučování ve třídě, vyučování ve specializovaných prostorách školy – laboratoře, dílny, pozemky aj., vyučování v mimoškolních prostředích – podnik, muzeum, sportovní zařízení.“* (Průcha, 2006 str. 105) Vyučovací proces, tedy vlastní vyučování, je velmi úzce spojeno s vývojem celé společnosti. Vyučování pak zahrnuje několik rovin současně: složku překonanou, - zohledňující tradici, složku aktuální, - ideálně vyhovující současným požadavkům, a také složku perspektivní, - ta reflektuje podstatu nových vztahů promítajících se do nároků na kvalifikaci člověka. (Hladílek, 2009 str. 11)

Metody vyučování (výukové metody) se obvykle rozlišují na:

- verbální: přednáška, dialog, psaný text apod.;
- názorné: pozorování pokusů, obrazových sdělení či modelů apod.;
- praktické: např. práce v laboratoři, výtvarné činnosti. (Průcha, 2006 str. 106)

Podle klasifikace Maňáka a Švece jsou výše uvedené metody „klasické“. Autoři podrobněji popisují více než 30 jednotlivých metod, jako např.: „aktivizující metody“ (metody diskusní, didaktické hry aj.) a „komplexní metody“ (frontální výuka, projektová výuka, výuka podporovaná počítačem aj.). Jedná se o uspořádaný systém vyučovací činnosti pedagoga na jedné straně a učebních aktivit žáků na straně druhé, které vedou k dosažení stanovených výchovně-vzdělávacích cílů. (Maňák, a další, 2003 str. 23)

Důležitou podmínkou pro realizaci moderního vyučování je akceptování didaktických zásad, tedy principů shrnujících osvědčené zkušenosti populace, s efektivním vyučováním. Tyto zásady mají zásadní charakter, jejich skladba však nemá, pohledem jednotlivých teorií, ustálenou podobu. (Průcha, 2006 str. 108)

Výzkum reálného vyučování se zabývá záznamem a hodnocením vlastností reálné edukace s využitím řady metod, jako jsou např. audiovizuální záznamy výukové práce, pozorování interakcí probíhajících ve skupině, třídě, případně také rozhovory se studenty aj. V této souvislosti jsou zmiňovány dvě podstatné oblasti výzkumu, kde bylo za několik posledních desítek let shromážděno velké množství dat. Jsou jimi:

- hodnocení interakcí odehrávajících se ve školních učebnách přímo v průběhu vyučování;
- analýza psychosociálních vazeb a reakcí mezi studenty a pedagogy ve třídách, hodnocení subjektivních pohledů žáků na chování učitelů a spolužáků, tedy reálných prožitků žáků v učebním prostředí. (Tamtéž, str. 109)

1.1 DIDAKTICKÉ ZÁKONITOSTI, ZÁSADY A PRAVIDLA

Ze základních zákonitostí vyučovacího procesu vyplývají obecné požadavky. Jsou vedoucími určujícími hledisky při vyučování, tj. při stanovení jeho obsahu, metod i organizace. Je nutné je chápat v jejich vzájemných vazbách jako provázaný systém. V tomto systému se všechny vyučovací zásady uplatňují ve vzájemné jednotě, komplexně a současně. Účinnost každé zásady je ve vyučovacím procesu podmíněna současným působením všech zásad ostatních. (Hladílek, 2009 stránky 35-38) V tomto kontextu lze jednotlivé principy shrnout např. jako:

- princip přiměřenosti – cíle, obsah, formy i vyučovací metody musejí odpovídat psychické a fyzické úrovni studentů. Musejí chápat smysl činností a rozumět tomu, co se mají učit;
- princip postupnosti – postupovat od jednoduchých činností, nebo informací, k složitějším;

- princip prezentaci učiva je vhodné využívat také neverbální, např. obrazové, prostředky;
- princip aktivnosti – vyučovací proces má obsahovat co největší množství přímých poznávacích aktivit studentů;
- princip spojení teorie s praxí – složka teoretická má být součástí vyučování tak, jako složka praktická;
- princip individuálního přístupu k žákům – pedagog má ve vyučování brát na vědomí individuální specifika studentů, tedy např. jejich předpoklady k učení, či rodinné zázemí apod. (Průcha, 2006 str. 109)

1.2 VYUČOVACÍ PROCES

„Vyučování je soustavná cílevědomá a plánovitá činnost pedagoga (učitele, lektora), jeho jednotlivé aktivity a projevy chování, kterými navozuje, usměrňuje a realizuje poznávací proces a učební aktivitu studujícího. Základní význam zde má interakce učitel – studující.“ (Palán, 2003 str. 14)

Aktéry vyučování, jak se zmiňuje Hladílek, jsou proto pochopitelně žáci i učitelé: z hlediska školní praxe je vyučování považováno za hlavní činnost pedagoga, výsledky vyučování se zákonitě odrážejí ve výkonech žáků. Vzhledem k specifice řízení výchovně vzdělávacího procesu jsou rozlišovány tyto typy výuky:

- výuka informativní – základem je předávání informací učitelem;
- výuka heuristická – objevování, výzkumná činnost řízená učitelem;
- výuka produkční – základem je produkce, praktická činnost žáků, motorická aktivita, pracovní činnost;
- výuka regulativní – základem je řízení aktivity žáků prostřednictvím programů, vyučovacích automatů, počítačů. (Hladílek, 2009 stránky 39-55)

Konkrétní typy výuky se uplatňují jako aktivizační metody, které podporují samostatnou, iniciativní a tvůrčí činnost žáků přinášejí mnoho možností si sám něco vyzkoušet, sám něco objevit, rozhodnout o postupu, sám formulovat závěr. (Hladílek, 2009 str. 49)

Problémový způsob výuky, jako jedna z nejdůležitějších cest k rozvíjení myšlenkových schopností:

- jednočlankové: jen jedna obtíž k vyřešení;
- řetězové nebo mnohočlankové: postupně metodicky řeší více obtíží k nalezení konečného řešení – složitější úlohy pro starší žáky.

Základní etapy v problémovém vyučování: vymezení a nastolení problému, řešení problému, vyřešení problému, kontrola řešení. (Tamtéž, str. 44)

Základní principy programovaného vyučování: princip malých kroků, princip aktivní odpovědi, princip bezprostředního upevňování, princip vlastního tempa, princip hodnocení výkonu (metoda tvorby odpovědi, vynechávání hlásek ve slově, vynechávání jednoho nebo více slov ve větě apod.) (Tamtéž, str. 46)

V současné teorii a praxi se uplatňují dva základní druhy programu: Lineární program a větvený program a spojení obou programů:

- výuka podporovaná počítačem: vybavení škol počítači, programová vybavení, videoprojekce;
- výuka pomocí projektů: problémová výuka vede k přemýšlení, projektová výuka zajišťuje organizování bádání a dokazování.

Učitelova práce je systematickou a cílevědomou činností směřující k dosažení zamýšlených vyučovacích výsledků. Aby tato činnost byla úspěšná je nutno vymezit její účel, záměr a výsledek. Je proto třeba formulovat cíl i očekávaný výsledek. Rozdíl mezi výukovým cílem a výsledkem výuky by měl být co nejmenší. (Tamtéž, str. 52)

1.3 UČENÍ

Učení je proces záměrného navozování činností nebo výsledek nabytých zkušeností, vedoucí k získávání a rozšiřování poznatků, vedoucí poměrně k trvalému měnění struktury vlastní osobnosti, vědění, chování a prožívání, jejich znalostí, dovedností, postojů, hodnot a pracovního chování. Učení se zpravidla člení na:

- senzomotorické (vytváření motorických dovedností, koordinace mezi vjemovou, sensorickou, kognitivní a motorickou oblastí);
- pamětní, „pojmové“ (abstraktní myšlení, generalizace, vztahy, myšlenkové operace, vytváření struktur);
- sociální učení (socializační proces, sociální adaptace, učení se rolím).

Průběh učení osvojování, vštěpování – uspořádání, pochopení, začlenění do vlastního poznatkového systému – retence, zadržení, uložení osvojeného, zapamatování si i zapomínání. Učení je intrapsychický proces, kterým jsou vytvářeny a rozvíjeny kognitivní struktury, realizovány dispozice, získávány zkušenosti bez ohledu na to, zda se to děje intencionálně – vědomě, soustavně a záměrně nebo funkcionálně – bezděčně, náhodně, živelně, mimovolně, latentně. (Palán, 2003 str. 14) Školní učení je proces, v němž si žák osvojuje poznatky jak o přírodě a společnosti, tak o sobě samém, o svých schopnostech a možnostech. Učení je v podstatě skrytý duševní proces směřující k poznání. Učitel toto poznání žákům zprostředkovává podle toho, které subjekty do něj vstupují a jak působí. (Hladílek, 2009 str. 29)

1.4 DIDAKTIKA OBECNÁ A DIDAKTIKY SPECIÁLNÍ

Obecná didaktika se zabývá studiem obecných otázek, týkajících se obsahu vzdělávání a procesu vyučování a učení, které jsou vlastní všem předmětům. Jako samostatné vědní disciplíny, zákonitě, vedle didaktiky obecné, vznikly didaktiky speciální (Skalková, 2007 str. 18).

Podle Průchy dělíme speciální didaktiky na:

- předmětové: teorie o vzdělávání v jednotlivých vyučovacích předmětech;
- oborové: o vzdělávání týkající se skupiny předmětů, určitých širších oblastí teorie a praxe – např. teorie přírodovědných předmětů;
- druhů a stupňů škol: o vzdělávání v jednotlivých úrovních vzdělávacího systému, např. didaktika předškolní výchovy aj. (Průcha, 2006 str. 111)

Zajímavý je detailnější pohled na problematiku oborových didaktik. Tyto se mohou vztahovat ke všem vyučovacím předmětům, či určitým předmětným oblastem: např. počáteční vyučování čtení a psaní, bazální informace obsažené v prvouce, anebo např. výuka cizích jazyků. Oborové didaktiky předpokládají dobré znalosti v oboru pedagogiky a psychologie a značné znalosti vědních oborů, ke kterým se oborová didaktika vztahuje. Didaktika obecná a oborové didaktiky jsou ve vzájemném vztahu, jelikož didaktika poskytuje jednotlivým oborovým didaktikám obecný teoretický základ, z něhož mohou vycházet při rozvíjení specifické problematiky, a také obecné didaktické poznatky pronikají do praxe prostřednictvím oborových didaktik. Didaktika koordinuje oborové didaktiky při utváření učebního plánu, které přesahují rozsah předmětu oborových didaktik. (Skalková, 2007 str. 18)

2 DIDAKTIKA DOSPĚLÝCH

„Didaktika je základní disciplína pedagogiky, ve VD se nazývá androdidaktika nebo někdy též didaktika dospělých (DD).“ (Veteška, 2016 str. 168).

Podle Vacínové hlavními prvky výuky jsou:

- student (dospělý);
- vzdělavatel (lektor, tutor, kouč aj.);
- vzdělávací obsah (učivo).

Tyto prvky tvoří známý didaktický trojúhelník. *„Didaktický trojúhelník formuloval v polovině 19. století známý německý pedagog a tvůrce pedagogické psychologie F. Herbart (1776-1841). Podobně jako Komenský řešil celou šíři výchovně vzdělávacího procesu. Výchovu dělil na tři části: vedení, vyučování a mravní výchovu. Za jeden z hlavních úkolů učitele považoval vzbuzení zájmu. Stále podnětné jsou čtyři stupně a postupy výuky: Jasnost, asociace, systém, metoda.“ (Veteška, a další, 2011 str. 83)*

Základní prvky didaktického procesu ve vzdělávání dospělých jsou cíl, obsah, lektor, účastník a didaktické prostředky. Cíl je určen zvenčí např. politikou, společností a potřebami institucí, obsah je učební látkou. Lektor může být vzdělavatel, trenér, kouč, tutor, mentor, instruktor, konzultant, metodik či manažér a mezi jeho hlavní funkce patří poskytování podnětů pro seberozvoj, vstupní a konečné posouzení. Účastník přijímá a zpracovává učivo. Didaktické prostředky podporují dosažení výukových cílů. (Tamtéž, str. 84)

„Aby byl vzdělávací proces efektivní, je nezbytné respektovat a usměrňovat specifika chování a jednání dospělých jedinců, vycházející z jejich sociální a ekonomické zkušenosti, které do značné míry determinují motivaci k učení a potřeby související se vzděláváním. V této souvislosti je proto vytvářen systém zásad a principů, v nichž jsou formulovány nejobecnější požadavky na organizování, průběh a účinnost vzdělávacího procesu. Tento systém je stále aktualizován.“ (Tamtéž, str. 174)

2.1 TYPY VZDĚLÁVÁNÍ

Typem vzdělávání rozumíme formální, neformální a informální.

- Formální vzdělávání (FV)

FV dospělých představuje „druhou šanci“ pro osoby, které chtějí zvýšit dosavadním nejvyšší dosažené vzdělání absolvováním některé z forem klasického denního studia, s nabídkou dalších možností především večerní, distanční a kombinované formy vzdělávání. Výjimkou jsou možnosti získat certifikát k profesní kvalifikaci na základě zkoušky ověřující odbornou způsobilost k vykonávání určité profese. Přestože je v České republice formální vzdělávání stále spojeno především s prvotním vzděláváním, dochází zde k postupnému vývoji, ale i přes postupné navyšování počtu studentů vyšších věkových skupin na vysokých školách je však jejich podíl, vztahený k celkové populaci, velmi nízký. Pro většinu starších studentů je běžné spojit formální studium se zaměstnáním. Např. v rámci středoškolského studia tráví mladší studenti ve školních lavicích průměrně 30 hodin týdně. Průměrný počet vyučovacích hodin pro starší studenty je oproti tomu 13 hodin. Většina starších studentů pracujících při studiu se FV věnuje výhradně mimo pracovní dobu, méně starších studentů alespoň malou část studia může realizovat v rámci pracovní doby, ovšem mimo placenou pracovní dobu. (Český statistický úřad, 2013)

Dle „Strategie celoživotního učení ČR“ je FV definováno jako vzdělávání realizované ve vzdělávacích institucích, zpravidla školách. Jeho funkce, cíle, obsah, organizační formy a způsoby hodnocení jsou vymezeny právními předpisy. Zahrnuje získávání na sebe navazujících stupňů vzdělání (základního vzdělání, středního vzdělání s výučním listem, středního vzdělání s maturitní zkouškou, vyššího odborného vzdělání, vysokoškolského vzdělání), jejichž absolvování je potvrzováno příslušným osvědčením např. výučním listem, maturitním vysvědčením, vysokoškolským diplomem apod. (Ministerstvo školství, 2013)

- Neformální vzdělávání (NV)

NV zahrnuje takové vzdělávací programy, které jsou formalizované a organizované, ale nelze je považovat za FV. Jejich hlavní charakteristikou je přítomnost vzdělávací

autority, jako odborného lektora, zaškoleného vedoucího apod. Jako příklady NV, které zahrnuje velmi široké spektrum nejrůznějších aktivit, lze uvést jazykové kurzy, krátkodobá školení v zaměstnání související s náplní vykonávané práce, rekvalifikační kurzy úřadů práce, nejrůznější workshopy a semináře či vzdělávání v zájmových činnostech. Nejčastěji se lidé do neformálního vzdělávání zapojují, aby zlepšili své jazykové schopnosti, znalosti v oblasti obchodu a práva, v technických vědách a oborech a ve zdravotnictví a sociální péči, dále aby zlepšili svou uživatelskou znalost počítače. (Český statistický úřad, 2013)

NV, jako mimoškolské vzdělávání se realizuje zpravidla v zařízeních zaměstnavatelů, soukromých vzdělávacích institucí, neziskových organizací, ale i v klasických školách. Je zaměřeno na získávání vědomostí, dovedností, zkušeností a kompetencí, které mohou jedinci zlepšit jeho společenské postavení i pracovní uplatnění. NV zahrnuje např. kurzy cizích jazyků, počítačové kurzy, rekvalifikační kurzy, kurzy autoškol, povinná školení zaměstnanců, ale také krátkodobá školení a přednášky související s legislativními změnami. (Veteška, a další, 2011 str. 51)

Koncept NV není protipólem tradičnímu vzdělávání, probíhajícímu čistě ve vzdělávacích institucích, ale je jeho analytickým doplňkem, umožňujícím zachycení širokého spektra dalších vzdělávacích činností. Přestože cílem aktivit NV není dosažení standardního formalizovaného osvědčení, i tak mohou aktivity NV dosahovat srovnatelné míry organizovanosti a uspořádanosti. (Ministerstvo školství, 2013)

- Informální vzdělávání (IV)

Na rozdíl od předchozích dvou typů je IV neorganizované, zpravidla nesystematické a institucionálně nekoordinované a učící se jedinec nemá bezprostřední možnost si formálním způsobem ověřit nabyté znalosti a dovednosti. IV se rozumí proces získávání vědomostí, osvojování dovedností, postojů a kompetencí z každodenních zkušeností a činností v práci, rodině a ve volném čase ze sociálního prostředí a z osobních kontaktů. Zahrnuje učení v průběhu každodenních aktivit, např. v prostředí rodiny, ve volném čase či v zaměstnání. Nejedná se ovšem o pasivní učení prostřednictvím přijímání informací, např. při běžné každodenní četbě novin, ale o aktivní, záměrnou a cílevědomou činnost, orientovanou na osvojování nových

poznatků, např. studium manuálu k novému počítačovému programu, osvojování si cizí řeči s pomocí učebnice pro samouky apod. Součástí IV je sebevzdělávání a učící se nemá možnost objektivního ověření získaných znalostí či dovedností. Do IV nepatří samostatná domácí příprava na zkoušku ve škole. (Veteška, a další, 2011)

Mezi nejčastější aktivity v rámci IV je jako v případě neformálního vzdělávání, studium cizích jazyků. (Český statistický úřad, 2013)

2.2 FORMY VZDĚLÁVÁNÍ

Formy vzdělávání je vnější organizační uspořádání vzdělávací akce, která určuje podmínky, okolnosti, způsoby uspořádání, např. prezenční či distanční vzdělávání. Opakem prezenčního vzdělávání, kde je vyžadována přítomnost studenta na výuce je distanční vzdělávání, které můžeme považovat za formu studia založenou na řízeném samostudiu s využitím informačních a komunikačních technologií. Tato forma vzdělávání je nejčastěji využívána v rámci realizace vysokoškolských studijních programů a v dalším vzdělávání, nebo dalším profesním vzdělávání, kdy distanční vzdělávání slouží k rozšíření nebo zvýšení kvalifikace. Mezi hlavní prvky systému distančního vzdělávání patří vzdělávací instituce, studující, tutor, informační a studijní materiály a komunikační prostředky. (Průcha, 2006 str. 192)

E-learning je formou učení, která využívá moderních technologií. Novější variantou a samostatnou formou vzdělávání a učení je Blended learning, kombinace didaktických metod a technik vzdělávání a učení, a to včetně e-learningu. Jde o vzdělávací proces propojující prezenční formy studia s možnostmi, které nabízí nejrůznější formy elektronických a mobilních komunikačních zařízení, jež mohou sloužit rovněž pro výuku a učení. (Veteška, 2016 str. 203)

Podle Vacínové je formou vzdělávání vytvoření prostředí a způsob organizace činnosti lektora i studentů. Definují časový a prostorový rozsah a úroveň vyučování. Při výběru vhodnosti použití konkrétních forem vzdělávání musí vzít lektor v úvahu počet posluchačů, čas i místo výuky a předpokládaný podíl zapojení studentů na výuce s přihlédnutím na zaměření obsahu vzdělávání. Formy vzdělávání dospělých můžeme

třídít podle délky trvání výuky, prostředí výuky, přímé či nepřímé interakce (individuální, skupinová, nebo internet), jaké je zaměření vzdělávacího procesu, složení účastníků a zda se jedná o školskou, či mimoškolskou výuku či firemní vzdělávání. (Veteška, a další, 2011 str. 90)

2.3 METODY VZDĚLÁVÁNÍ

Metoda jako cesta k dosažení cíle je při procesu vzdělávání nesporně rozhodujícím prostředkem. Chápeme ji jako aplikaci konkrétních nástrojů, využitelných v konkrétním vzdělávání, tedy jako systém, který řídí proces učení. Z pohledu didaktiky jde o záměrné uspořádání činností vzdělavatele i vzdělávaných, směřujících ke stanoveným cílům (Skalková, 2007 str. 181). Skalková dále uvádí, že „*V konkrétním vzdělávacím procesu se uplatňují různé vyučovací metody ve vzájemném propojení. Nejsou od sebe vzájemně odděleny. Mohou se v průběhu vyučovací jednotky měnit, několikrát střídat. Jednostranné využívání metod (slovních nebo naopak praktických) nevede obvykle k úspěšným výsledkům.*“ (Skalková, 2007 str. 183). O volbě nejvhodnějších metod se rozhoduje vzdělavatel v čase, kdy plánuje a promýšlí vzdělávání. Výchozím je zde cíl vzdělávání, charakter obsahu informací a jejich analýza, predikované vlastnosti procesu výuky dospělých, ale také jejich stávající znalosti, reálný současný stav i osobní kvality pedagoga (Veteška, a další, 2011 str. 92). Vzhledem k zájmu optimalizovat obecně proces vzdělávání, se také v didaktické teorii setkáváme s pokusy o klasifikaci vyučovacích metod. Jednotliví autoři postupují podle různých kritérií a uplatňují různé přístupy. V následujícím přehledu zmíníme některé takové systémy třídění. (Tamtéž, str. 183)

„Metody rozlišené podle logického postupu:

- *analytické x syntetické;*
- *synkristické (srovnávací);*
- *induktivní x deduktivní;*
- *genetické;*
- *dogmatické.*

Metody členěné z pohledu procesu osvojování vědomostí a dovedností:

- *výkladově ilustrativní;*
- *reproduktivní;*
- *problémové;*
- *heuristické;*
- *výzkumné.*“ (Skalková, 2007 stránky 184-185)

Další přístup k členění, využitelný pro andragogickou praxi, je patrný z klasifikace výukových metod podle Maňáka a Švece. Autoři člení výukové metody podle šesti různých aspektů (a – f):

a/ Metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků – aspekt didaktický

Metody slovní:

- *monologické metody (vysvětlování, výklad, přednáška);*
- *dialogické metody (rozhovor, dialog, diskuze);*
- *metody písemných prací (písemná cvičení, kompozice);*
- *metody práce s učebnicí, knihou, textovým materiálem.*

Metody názorně demonstrační:

- *pozorování předmětů a jevů;*
- *předvádění (předmětů, činností, pokusů, modelů);*
- *demonstrace statických obrazů;*
- *projekce statická a dynamická.*

Metody praktické:

- *nácvik pohybových a pracovních dovedností;*
- *laboratorní činnosti žáků;*
- *pracovní činnosti;*
- *grafické a výtvarné činnosti.*

b/ Metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků – aspekt psychologický

- *Metody sdělovací;*
- *metody samostatné práce žáků;*
- *metody badatelské, výzkumné, problémové.*

c/ Charakteristika metod z hlediska myšlenkových operací – aspekt logický

- *Postup srovnávací;*
- *postup induktivní;*
- *postup deduktivní;*
- *postup analyticko-syntetický.*

d/ Varianty metod z hlediska fází výchovně vzdělávacího procesu – aspekt procesuální

- *Metody motivační;*
- *metody expoziční;*
- *metody fixační;*
- *metody diagnostické;*
- *metody aplikační.*

e/ Varianty metod z hlediska výukových forem a prostředků – aspekt organizační

- *Kombinace metod s vyučovacími formami;*
- *kombinace metod s vyučovacími pomůckami.*

f/ Aktivizující metody – aspekt interaktivní

- *Diskusní metody;*
- *situační metody;*
- *inscenační metody;*
- *didaktické hry;*
- *specifické metody. (Maňák, a další, 2003 str. 49)*

Přístup ke kategorizaci a výběru prvků je dobře patrný např. z klasifikace Mužíka z didaktických metod strukturovaných podle vztahu k praxi:

- Teoretické: *klasická přednáška, přednáška s diskusí, seminář a cvičení*. Jsou vhodné ke sdělování teoretických informací, poznatků a znalostí. Působí v první řadě na rozumovou stránku osobnosti studujícího.
- Teoreticko-praktické: *diskusní, problémové, projektové, diagnostické a klasifikační a programovaná výuka*. Zahrnují současně také analýzu problémů a jejich řešení, koncepční myšlení a rozhodovací mechanismy.
- Praktické: *instruktáž, koučing, mentoring, rotace práce, stáž a exkurze*. Metody mají za cíl získ. příp. rozvoji praktických dovedností, často zcela cíleně pro reálný výkon profese. (Mužík, 2004 stránky 39-53)

2.4 DIDAKTICKÉ ZÁSADY VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Podle Palána se oproti didaktice obecné zásady VD liší. Mezi nejdůležitější zásady patří:

- Zásada vědeckosti – obsah a způsob výuky je aktuální a podložen vědecky.
- Zásada orientace na praxi – objasnit dospělým, jakým způsobem budou témata vzdělávání použitelná v jejich praxi.
- Zásada motivace a participace – účastník výuky jako spoluautor výuky, vyučující využívá zkušenosti a vědomosti účastníků kurzu, což může být významným motivačním faktorem.
- Zásada individuálního přístupu – lektor respektuje individuální rozdíly mezi účastníky a také dospělost účastníků výuky. Cílem je přátelská atmosféra, hodnotí se pouze výkon, ne osoba posluchače.
- Zásada zpětné vazby a transferu – účastník je informován o práci a postupu v učení.
- Zásada didaktické redukce – výběr informací se zaměřuje k cílové skupině podle pokročilosti, délky praxe a věku.

- Zásada členění výukového procesu – mění metody učení, dodržuje časté přestávky, postupuje v souladu s fázemi osvojování učiva.
- Zásada názornosti – zapojení co nejvíce smyslů pro lepší zapamatování.
- Zásada orientace na volný čas – dává prostor pro samostatnou a tvořivou práci. (Palán, a další, 2008 str. 150)

Mužík zmiňuje „poněkud specifický vztah didaktiky dospělých k výchovným procesům, tj. k působení na osobnost dospělého člověka. V etymologickém smyslu má pojem didaktika také určitý morální rozměr, tj. poučovat, dokazovat. Obecně se má za to, že dospělý člověk vstupuje do dalšího vzdělávání jako „hotová“ osobnost a možné změny jsou v tomto smyslu jen v teoretické rovině. Androdidaktika totiž nechápe adresáta vzdělávacího působení jako tabula rasa (nepopsanou desku). Chápe ho jako člověka, který má již určité vědomosti, dovednosti či profesní či životní zkušenosti a výuka je potom zaměřená na transformaci těchto jevů v novou, pro rozvoj člověka žádoucí kvalitu či kvantitu.“ (In: Veteška, 2016 str. 73)

3 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Pojem VD jako rozvoj lidského potenciálu směřuje k diskusi o současné podobě společnosti a problémech lidí, kteří v ní žijí, a kteří tím, že se vzdělávají, na tyto problémy reagují. Specifikem vzdělávání v dospělém věku je právě to, že se týká lidí, kteří již zpravidla dokončili počáteční vzdělávání ve škole, většinou pracují a přijímají závazky ke druhým lidem. Dospělost předpokládá samostatnost, připravenost jednat zodpovědně a většinou se vzdělává dobrovolně, čerpá ze svých zkušeností, a často se vzdělává proto, aby řešil nějakou svou konkrétní potřebu či problém. Vzdělavatelé dospělých mají především úlohu průvodců a pomocníků ve vzdělávání, a nikoli nadřízených autorit. Přípravou odborníků, kteří rozumí a pomáhají úspěšnému vzdělávání dospělých, se zabývá disciplína andragogika. (Kopecký, 2008 stránky 9-10)

VD přispívá k pokroku a otvírání nových příležitostí v životě všech jednotlivců a skupin. Proto se ve VD věnuje značná pozornost také menšinám a znevýhodněným skupinám pro jejich zvláštní potřeby. Systematickou pozornost a specifické programy vyžadují i zdravotně a sociálně handicapované, ženy na rodičovské dovolené, příslušníci etnických menšin, imigranti atd. (Kopecký, 2008 stránky 11-13)

V bílé knize jsou vyjmenovány důležité klíčové problémy VD:

- problém kompetencí a právního rámce: pravomoci a odpovědnosti nejvýznamnějších aktérů rozvoje vzdělávání dospělých (stát, zaměstnavatelé, odbory, obce a regiony, profesní orgány). Pravidla financování hlavních součástí VD finanční a nefinanční pobídky pro rozvoj VD. Mechanizmy zajišťování kvality, akreditace, certifikace a dalších aspektů VD;
- problém motivace;
- problém mechanismů systémového rozvoje VD: certifikáty;
- infrastruktury VD: veřejně přístupné databáze o poskytovatelích VD a jejich vzdělávacích programech. (Ministerstvo školství, 2001)

3.1 OSOBNOST DOSPĚLÉHO ÚČASTNÍKA VZDĚLÁVÁNÍ

„Zralý člověk má být nezávislý na svých rodičích, ale má si k nim podržet kladný vztah, má umět najít hluboké a trvalé pouto k partnerovi, s nímž se rozhodl nést po celý život „dobré i zlé“, a přitom má být schopen zachovat si i širší přátelské vztahy, popřípadě takové vztahy nové navazovat.“ (Langmeier, a další, 2006 str. 170)

Obecným znakem zralosti lze podle Langmeiera spatřovat v plném rozvinutí a vyrovnanosti práce a dalších činností realizovaných ve volném čase. Být zmítán nepřátelstvím vůči druhým, anebo sobě, či mít příliš nízké či nadměrně přehnané sebehodnocení také není znakem vyzrálosti. V této souvislosti bývá často citován výrok S. Freuda, který na otázku, čeho má být schopen zralý člověk, dal místo složitých popisů a výčtů tuto odpověď: Má umět *„milovat a pracovat“*. (In: Langmeier, str. 170)

„Patrně žádný člověk nesplňuje nikdy v plné míře všechna uvedená kritéria – a že tedy jde spíše o ideál, k němuž se člověk více nebo méně přiblíží.“ (Langmeier, a další, 2006 str. 170)

Podle Beneše, nedává ani odborná literatura jednoznačnou odpověď na otázku, do jaké míry je dospělý člověk schopný se výrazným způsobem měnit. V zásadě se lze setkat se třemi názory:

- dospělý člověk se ve své podstatě již nemění. V tomto případě by VD by nějakým způsobem dospělého člověka jen rozšiřovalo a prohlubovalo jeho znalosti, schopnosti a dovednosti;
- dospělý se musí a může, při zachování stability osobnosti, měnit na úrovni reálného jednání. VD by pomáhalo zvládat nové nároky a role, aniž by se zabývalo jádrem osobnosti;
- dospělý se může a někdy musí zásadně měnit. VD by převzalo funkci vzdělávací spolu s úlohou pomocníka při zvládnutí změn identity.

Z pohledu vývojových fází je třeba si uvědomit, že společenská definice dětství, adolescence, dospělosti a stáří je neustále v pohybu, že socializace probíhá v různých institucích a v závislosti na věku se mění a že jednotlivé dimenze socializace –

kognitivní, emoční, motivační, jazyková, rozvoj identity atd. – vykazují také závislost na vývojovém stupni. (Beneš, 2014 stránky 93-100)

Podle Vacínové dospělý člověk koná produktivní práci, jejíž smysl chápe, a které jej činí existenčně soběstačným, nebo se soustavně připravuje na budoucí povolání, je schopen bezkonfliktně spolupracovat, přijímat i poskytovat radu a pomoc, podřizovat se vedení i sám vést méně zkušené, vyřizuje své věci samostatně, bez zbytečného konfliktu, submisivity či zdůrazňování své nezávislosti, má realistické plány, které odpovídají jeho zájmům a sklonům, bydlí sám, nebo má v bytě rodičů ohraničené „teritorium“ – které udržuje přiměřeném pořádku, volný čas je schopen trávit sám, má jednoho nebo více blízkých přátel, kteří stojí o jeho společnost, má rád své rodiče, váží si jich, ale má na ně málo času, je schopen bez zábran a strachu poskytovat i přijímat lásku a něhu, cílevědomě rozšiřuje svou orientaci v prostředí, ve kterém žije a pracuje a aktivně se zajímá a pečuje o rodinu a přátele i širší společenství. (Veteška, 2016 str. 69)

Mezinárodní klasifikace vzdělávání ISCED vychází z předpokladu, že věk musí sloužit jako delimitační vymezení mezi mladou a dospělou generací. Podle tohoto vymezení je dospělá osoba „zpravidla od 15 let a starší“. (In: Langmeier, a další, 2006 str. 170)

3.2 ZMĚNY FYZIOLOGICKÝCH, PSYCHICKÝCH A DUŠEVNÍCH SCHOPNOSTÍ V DOSPĚLOSTI

Podle Křivohlavého stárnutí člověka začíná počítím. První fáze života: mládí – od narození po dosažení dospělosti (0-30 let), druhá fáze života: střední věk – doba dospělosti (30-65 let), třetí fáze života: život v době důchodu (65-85 let), čtvrtá fáze života: příprava na odchod (exit) – dlouhověkost (85 let a více). (Křivohlavý, 2011 str. 18)

Je velký rozdíl v myšlení, cítění a v sociálním chování mladého dospělého po 20. roce života, padesátiletého jedince a starého člověka, kterému je kolem 80 let. Dobře lze charakterizovat čtyři významné etapy věku dospělosti: časná dospělost (zhruba od 20 do

25-30 let), střední dospělost (asi do 45 let) je obdobím plné výkonnosti a relativní stability, pozdní dospělost (je dobou do začátku stáří (tj. asi do 60-65 let), d/ stáří (jež lze dále dělit na časné a vysoké). (Langmeier, a další, 2006 str. 190)

Podle Nakonečného prochází vše živé vývojem, jenž lze rozdělit do tří základních věkových fází: dětství (fáze postupného zdokonalování), dospělost (dosažení vrcholu a období stabilizace) a stáří (úbytek fyzické zdatnosti a obvykle i psychických schopností, počínaje zhoršením pohybových schopností a činnosti smyslových orgánů). Psychický vývoj je utvářen také genetickou výbavou a každá z fází vývoje, jako je dětství, dospívání, adolescence, dospělost a stáří je psychologicky charakteristická a odlišná od ostatních fází. (Nakonečný, 2015 str. 92)

Je-li člověk stále intelektuálně činný a plně aktivní, za příznivých podmínek kognitivní schopnosti v dospělosti nemusejí klesat až do poměrně vysokého věku. (Langmeier, a další, 2006 str. 173) První známky stárnutí jsou nenápadné, myšlení ztrácí pružnost, jsou více využívány nabyté zkušenosti a znalosti, učení novému může být obtížnější. Dospělý lépe využívá svých dovedností, bývá rozváznější a lépe integruje jednotlivé detaily do smysluplných celků. Zpočátku se mění formální struktura kognitivních schopností, celková úroveň inteligence ale ještě výraznější pokles nevykazuje, a to především u lidí, kteří ke své práci potřebují získávat stále nové informace a učit se. Naopak, sociální inteligence se s věkem dále rozvíjí – starší člověk je schopen lépe porozumět zdánlivě protikladným názorům či přesvědčení lidí, která se ve skutečnosti nemusí vylučovat, ale mohou být pravdivým pohledem na tutéž realitu viděnou z různých úhlů. Rozvinutá sociální inteligence pak může plně kompenzovat úbytek pružnosti myšlení, snížení percepčních schopností nebo paměťových a dalších kognitivních funkcí. Některé lidi znejišťují občasné výpadky paměti, které nemusí být o nic častější než dříve, ale jsou nově vykládány jako projev nastupujícího úbytku duševních sil. (Tamtéž, str. 173)

Důsledky věkových změn na výkonnost, při snižování biologických funkcí, se mohou projevit nezvládnutím nových technologií, snížením výkonnosti z důvodu potřeby více času k pracovní operaci, změnou chování, jako kompenzací svých nedostatků, nebo výkon zvýší a zlepší cvičením. Je-li ovšem výkon blízký maximu, chybí rezervní síly na jiné úkoly, které musí plnit. U starších dospělých dochází

k úbytku svalové síly a pracovního tempa, zejména významné je snížení schopnosti rychlého postřehu. Negativní vlivy stárnutí se projevují i při náhodném učení, proto snad ubývá se stárnutím tvůrčí činnost, klesá počet náhodných, nečekaných nápadů, které se mohou stát východiskem pro produktivní myšlení. U starších dospělých je možnost úzkostných stavů, pramenících z blížícího se stáří, únava a přepracování se projevují rychleji ze stálého přetěžování organismu. U starších dospělých se v hierarchii motivů dostává do popředí potřeba jistoty, uznání, přestože se snižuje potřeba hledání, novátorství. Existují však značné rozdíly. (Veteška, a další, 2011 stránky 77-81)

S přibývajícím věkem se podle M. Šeráka zpomalují myšlenkové procesy, oproti mladším potřebuje k učení více času, zmenšuje se kapacita paměti spolu s dalšími aspekty. Pro zapamatování určité učební látky je potřeba vícekrát opakovat menší množství údajů najednou. Není většinou horší abstraktní a logická paměť, ale mechanická paměť. Je také brát v úvahu smyslové vnímání – zrak a sluch a pohybový aparát. (Šerák, 2009 str. 208)

3.3 UMĚNÍ UČIT SE

„Naučené, je opakem vrozeného.“ (Čáp, 1997 str. 62)

Schopnost učit se je podle Vacínové velice složitý pojem. Většina experimentálních výzkumů ukazuje na omezení v krátkodobé paměti i na snížení schopnosti vytvářet trvalou stopu. (Veteška, a další, 2011 str. 70) K procesům paměti patří zapamatování si, nebo uložení do paměti, uchování v paměti toho, co bylo uloženo a vybavení toho, co bylo vloženo. Pro životní praxi je velmi důležité vybavení, vyžaduje to delší učení a procvičování. Pokud si na něco vzpomeneme, když o tom slyšíme, čteme, nebo vybíráme mezi několika jinými variantami, mluvíme o znovupoznání. To je častá zkušenost žáka, když před zkouškou má při pročitání textu dojem, že učivo zvládá a u zkoušky není schopen vybavení látky. (Čáp, 1997 str. 70) Závěry o obecném úbytku schopností učit se nejsou přesné, neboť učení je termín obsahující značně se lišící třídy individuálních jednotek chování. Do schopnosti učit se patří kapacita, kolik materiálu bude přijato a zpracováno, zda je toto přijetí pomalé, nebo rychlé, jaká je trvalost

zapamatování látky, schopnost jejího vybavení a jaká je intenzita učení. Důležitý aspekt je zájem o učení, tedy motivace. (Veteška, a další, 2011 str. 70) Jak uvádí Čáp, že jeden z obecných zákonů učení závisí na motivaci, výsledcích předchozího učení, vlastnostech jedince, jeho přítomném stavu, vnějších podmínkách a vzájemném působení vnějších a vnitřních činitelů. (Čáp, 1997 stránky 70-71)

Metodická příručka pro lektory dalšího vzdělávání dospělých uvádí např. čtyři dimenze stylů učení ILS - Index of Learning styles, jehož autory jsou Richard M. Felder a Linda K. Silvermanová (1988) z North Carolina State University.

- Aktivní – Reflektivní,
- Smyslová – Intuitivní,
- Vizuální – Verbální,
- Globální – Sekvenční.

Každý člověk má specifické styly učení, které odkazují na to, jak funguje jeho mozek. Znalost vlastního stylu učení může pomoci při volbě vhodného studijního programu, který bude tyto specifika respektovat. (Duschinská, 2014)

Americký psycholog Howard Gardner představil teorii mnohočetných inteligencí vymezením sedmi různými druhy inteligence:

- verbálně-jazyková:

Schopnost rozdělit jazyk do několika rovin, postavení slov ve větě, význam slov a také schopnost porozumět výstavbě větších celků, např. povídek. Jak fungují základní jazykové operace můžeme pozorovat u básníka. Jazyk se využívá k různým účelům, jako rétorická funkce řeči, schopnost používat jazyk k přesvědčování jiných lidí, paměťový potenciál řeči, schopnost používat řeč pro zapamatování informací. Vyučování a učení probíhá také většinou v jazyce a také schopnost jazyka vysvětlovat svou vlastní činnost. (Gardner, 1999 stránky 103-122)

- hudební:

Schopnost zaměřit se na rozlišování jednotlivých tónů nebo frází, sledovat jakým způsobem se tyto jednodušší složky spojují do rozsáhlejších hudebních struktur. V naší kultuře se hudební negramotnost toleruje, na rozdíl od jazykových znalostí. Jeden způsob přístupu k hudbě je figurální přístup, tzv. intuitivní. Jediněc si všímá hudby, jak utichá, zesiluje, zrychluje a zpomaluje, zaznamenává seskupování tónů. Je založený na poslechu a není vázán na teoretické vědomosti o hudbě. Druhý způsob přístupu k hudbě je formální způsob myšlení. Hudbu chápe jako uspořádání do taktů, analyzuje hudební pasáže podle taktového označení, umí zaznamenat počet dob v taktu a konkrétní rytmické uspořádání dané pasáže. (Tamtéž, str. 127-146)

- logicko-matematická:

Jazyk a hudba mají společný původ v auditivně-orální sféře. Soubor schopností, které nazývá Gardner logicko-matematickou inteligencí, je odlišný a vzniká konfrontací se světem předmětů. Počáteční projevy všech logicko-matematických forem inteligence vycházejí z činnosti s předměty, všechny početní operace lze předvést na objektech fyzického světa a děti to většinou zpočátku tak dělají, postupně přecházejí z mentálních operací do logických pravidel, tedy z empirické oblasti do oblasti zákonitostí. Zpočátku jeho činy měnily svět reálných předmětů, nyní mění svými myšlenkovými pochody soubory symbolů. Schopnost manipulovat se symboly představuje základ vyšší matematiky, v níž se symboly používají na místě objektů, relací, funkcí a dalších operací. Takovými symboly se mohou stát i slova, která používáme v logických úsudcích, při vytváření vědeckých hypotéz a v dalších formálních postupech. (Tamtéž, str. 153-1176)

- vizuálně-prostorová:

Bohatou prostorovou představivost mívají hlavně lidé s výtvarným nadáním a ti, kdo se orientují na technické obory a přírodní vědy. Jádrem prostorové inteligence jsou schopnosti, které zajišťují přesné vnímání vizuálního světa, umožňují transformovat a modifikovat původní vjemy a vytvářejí z vlastní vizuální zkušenosti myšlenkové představy, i když už žádné vnější podněty nepůsobí. Díky těmto schopnostem můžeme

konstruovat různé tvary nebo s nimi manipulovat. Někdo může mít velmi přesné zrakové vnímání, a přitom nedokáže nakreslit, vybavit si ani transformovat imaginární svět. Pro prostorovou inteligenci platí, že člověk, který je nadaný v některé ze zmiňovaných oblastí, bude pravděpodobně vynikat v prostorovém myšlení jako celku. Základem prostorové schopnosti, z níž vycházejí všechny ostatní aspekty, je schopnost vnímat určitou formu. (Tamtéž, str. 193-216)

- tělesně-pohybová:

Práce pohybového systému je neuvěřitelně komplexní, diferencovaná a integrovaná, založená na koordinaci velmi rozmanitých nervových a svalových složek. Pohyb vyžaduje velmi komplikovanou souhru např. oka a ruky, při níž každý elementární pohyb je zdrojem zpětné vazby, která dále upřesňuje pohyb následující. Tělesné schopnosti jsou velmi rozmanité, ovšem žádná nedosahuje takové dokonalosti a rozmanitosti kulturního ztvárnění jako právě tanec. Tanec je definován jako kulturně strukturované řady nonverbálních tělesných pohybů, které jsou záměrné, mají promyšlený rytmus a diváci, kteří je sledují, z nich čerpají estetické zážitky. Může odrážet sociální uspořádání společnosti a potvrzovat jeho platnost. S tělesnou inteligencí souvisí smysl pro správné načasování, je buď zaměřena dovnitř a zabývá se cvičením vlastního těla, nebo směřuje ven a v tom případě zahrnuje činnost s reálnými objekty. Lze mluvit o schopnosti zhotovovat a opracovávat předměty, ať už přímo svým tělem či za použití nástrojů. (Tamtéž, str. 229-243)

- interpersonální:

Základem vnitřního přístupu k vlastnímu citovému životu je ve své nejjednodušší formě schopnost rozlišovat mezi pocitem libosti a pocitem bolesti a na základě tohoto rozlišení se do situace více zapojit nebo naopak se raději stáhnout. Na své nejvyšší úrovni umožňuje tato inteligence odhalovat a symbolicky znázorňovat složité a velmi rozmanité soubory pocitů. Rozvinutou formu můžeme nalézt u romanopisců, kteří jsou schopni hluboké introspekce, u pacientů a terapeutů, kteří dosáhli hluboké znalosti svého vlastního citového života, a také u moudrých starců, kteří čerpají z velkého bohatství vnitřních zážitků, aby radili členům své komunity. (Tamtéž, str. 259-273)

- intrapersonální:

Základem vnější formy personální inteligence je schopnost všimnout si jiných jednotlivců a rozlišovat mezi nimi, a to zejména mezi jejich náladami, temperamenty, motivacemi a záměry. Nejjednodušší formu nalezneme ve schopnosti malého dítěte rozlišovat mezi lidmi kolem sebe a odhalovat jejich různé nálady, rozvinutá znalost umožňuje zkušenému jednotlivci číst i skryté záměry a touhy mnoha jiných lidí a dává mu příležitost tuto znalost využívat, např. manipulace se skupinami lidí. Nejrozvinutější podoba interpersonální inteligence bývá u politických a náboženských vůdců, nebo u rodičů, učitelů a lidí v pomáhajících profesích. (Gardner, 1999 stránky 259-292)

Podle Gardnera by se mělo ke každému člověku přistupovat individuálně a neměřit v IQ testech jakousi „celkovou inteligenci“, ale naopak každý druh zvlášť. (Tamtéž, str. 11-15)

..

4 MOTIVACE

„Motivace je proces aktivity člověka vyvolané motivem a končí realizací – uspokojením. Základním principem je princip homeostázy – adaptace. Při motivovaném chování vzniká tzv. hodnotová orientace.“ (Veteška, a další, 2011 str. 72)

Princip homeostázy a principi optimální aktivace slouží k vystižení lidské motivace. Jde zejména o princip dosahování cílů a překonávání překážek na cestě k cílům. Jedná se např. o uspokojení ze sociální komunikace a kooperace, nebo naplnění životního smyslu.

Slovo motivace, které pochází z latinského slova moveo (hýbám), má podle Nakonečného klíčové termíny:

- motivace, jako proces chování, který směřuje k dosažení určitého cíle;
- motiv, jako důvod či příčina k motivovanému chování;
- potřeba, jako výchozí stav motivace chování, jenž u člověka vyjadřuje rozpor mezi stavem „je“ a „má být“, a vytváří pocit nějakého nedostatku v biologickém či sociálním bytí člověka;
- dovršující reakce, jako konečná fáze procesu motivace, redukující výchozí motivační stav, nebo potřebu a s ní spojený pocit uspokojení;
- cílový objekt zdůrazňuje ve vnějším světě zdroj dosažení cílového stavu;
- cílový stav, jako dosažení uspokojení, či dovršující reakce, která znamená dosažení nějaké hodnoty cílového objektu;
- incentiva, jako vlastnosti, nebo hodnoty vnějšího cílového objektu, které motivují k jeho dosažení. (Nakonečný, 2015 str. 396)

Langmeier uvádí čtyři základní motivační síly, které se uplatňují v různých kombinacích:

- získat vnější hmotný prospěch a získat např. ekonomickou nezávislost;
- pomáhat lidem a být prospěšný;
- uskutečnit v povolání své osobní dispozice a realizovat se v práci;

- najít přátelské kontakty, neboť pozitivní kontakt s lidmi a spolupráce s druhými je zejména pro lidi ve středním a pozdním věku někdy důležitější než výdělek. (Langmeier, a další, 2006 str. 175)

Podle Kuchaře je hlavním motivem do dalšího vzdělávání snaha získat vyšší finanční ohodnocení a udržet si stávající pracovní místo, dále také zájem o obor, získání pracovního místa a zvýšení kvalifikace. Relativně nejmenší vliv má motiv získání nových kontaktů a změna kvalifikace. (Kuchař, 2008 str. 25)

„Motivace vychází vždy z vnitřních pohnutek a směřuje k vnitřnímu stavu uspokojení.“ (Nakonečný, 2015, p. 395)

4.1 PODMÍNKY PRO EFEKTIVNÍ UČENÍ

Z hlediska efektivity VD se za rozhodující faktor úspěšného vzdělávání považuje síla a zaměření motivů účastníka. Motivace je souhrnem vnějších a vnitřních faktorů, které aktivují jednání a prožívání účastníka. Účast na dalším vzdělávání podle Beneše ovlivňují faktory, jako je společenské klima a společenský rámec ve vztahu k učení, epochální témata a výzvy, okolí a vztahy, životní situace a osobnostní charakteristika. (Beneš, 2014 str. 104)

Pro efektivní učení a všechny účastníky edukačních aktivit je podle M. Šeráka důležité splnění tří podmínek, tzv. triády muset, umět, chtít:

- jedinec musí mít možnost se učit – tento požadavek je determinován sociálními a fyzickými aspekty života;
- jedinec se musí chtít učit – bez vnitřní motivace je prakticky nemožné se cokoliv naučit;
- jedinec se musí umět se učit – na kvalitu efektivity učení má zásadní vliv automaticky zvládnutý postup učení. (Šerák, 2009 str. 62)

Na motivy k učení působí celý komplex motivů, který se začíná vyvíjet již v rané socializaci a je výsledkem učení a zkušenosti s učením. Motivace lidí z různých

sociálních vrstev není stejná a má vždy sociální zázemí. Rozhodujícím faktem je, že učení se dospělých probíhá ne hlavně za účelem uspokojení poznávacích zájmů, ale v důsledku potřeby řešit konkrétní problémy. Vyučující má na tyto faktory jen omezený vliv. (Beneš, 2014 str. 105)

4.2 MOTIVACE DOSPĚLÉHO VE VZDĚLÁVÁNÍ

Motivovat dospělého člověka k učení je možné dvěma způsoby. Prvním z nich je vycházet při takové motivaci ve výuce z potřeb, které v subjektivní hierarchii jedince dominují. Lze např. preferovat oblasti, které mají vztah k zájmovým sférám studenta, využívat pedagogické interakce směřované k aktuálním sociálním potřebám studujícího, či také volit náročnost a komplikovanost řešených úkolů s ohledem na stav výkonových potřeb. Druhým způsobem je tvorba vnějších podmínek, obsahujících silná stimulační sdělení, ať již hmotná, či nehmotná, která vyvolávají nebo zesilují motivaci, příp. nástroje stimulace a motivace, cílené pro určité skupiny potřeb. Tak je možné vyvolat motivaci směřující ke konkrétní učební činnosti, např. pro vytvoření vhodných podmínek ke vzájemné kooperaci dospělých studentů, kde by bez této kooperace nebylo možné, příp. snadné dojít ke správnému řešení. (Veteška, a další, 2011 str. 71) Motivace, tedy souhrn vnějších a vnitřních faktorů, které aktivují, zaměřují a řídí jednání a prožívání účastníka, je pro mnohé andragogy hlavním problémem. (Beneš, 2014 str. 106)

Proces vzdělávání je realizován cestou pedagogické interakce vědomě, tedy cíleným navozováním podmínek, anebo nevědomě, tj. pedagogickou komunikací mezi učitelem a dospělými studenty. Mimo takovou komunikaci lze motivaci vymezit také z hlediska prožívání studenta. V základním rozdělení jako motivaci pozitivní, která je nejčastěji vyvolána kladným ohodnocením, uznáním, či pochvalou, a motivaci negativní, vyvolanou negativním hodnocením, či také projevy netrpělivosti či nezájmu. Pozitivní motivace může posilovat další zájem, úsilí, tedy má aktivovat poznávací i volní potřeby cestou pozitivního citového prožitku. Přesto i pozitivní motivace může mít negativní vliv – např. jako nevhodně volená, nepřiměřená pozitivní motivace, která ve svém důsledku přesycuje volní rovinu osobnosti a oslabuje poznávací potřeby studenta. Jako

důsledek negativní motivace může docházet ke ztrátě zájmu o vzdělávání, ke tvorbě negativních postojů k učení, pedagogům, příp. i vzdělávací společnosti jako celku. Negativní motivace může ovšem působit také pozitivně, může např. aktivovat potřebu sociální prestiže, ale i potřeby jiné, poznávací i volní. (Veteška, a další, 2011 stránky 71-72)

Motivací v učební činnosti je pojem vyučování, jako výchovně vzdělávací vnější proces, který řídí, organizuje, a především aktivizuje proces učení, jenž je buď uměle vytvořen s předem stanoveným cílem, nebo vznikne přirozeně v běžném životě bez vytyčeného cíle. Další pojem je proces učení, jenž je vnitřní aktivitou jedince, která je formována kognitivní, emocionální a volní složkou. (Tamtéž, str. 73)

Z výsledků šetření AES (Adult Education Survey), je zřejmá nízká ochota lidí se samostatně zapojit do dalšího vzdělávání. (Český statistický úřad, 2013) Sběr dat zmíněného výběrového šetření proběhl v druhém pololetí roku 2011, proto v praktické části sledujeme také aktuální zájem o zapojení do VD.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 PRŮZKUM

5.1 CÍL PRŮZKUMU

Cílem průzkumu bylo zjistit postoje respondentů k podstatným otázkám týkajícím se VD., konkrétně: co je v oblasti vzdělávání dospělých pro ně nejpřijatelnější, tedy jaká je ochota vzdělávat se, jaký typ vzdělávání dle jejich názoru umožňuje sladit vzdělávání s prací, a osobním životem, a také nejefektivnější, tedy s hmatatelným a využitelným výsledkem. Zda se liší názor na další vzdělávání v závislosti na pohlaví, jaké jsou dle jejich názoru hlavní motivy jak negativní, tak pozitivní v dalším vzdělávání a také, zda se budou názory respondentů lišit s ohledem na velikost jejich sídla (obce).

5.2 HYPOTÉZY

Hypotézy vycházejí z formulovaných cílů práce.

Hypotéza č. 1

Se stoupajícím věkem bude přijatelnost, tedy ochota vzdělávat se formálním typem učení, klesat.

Hypotéza č. 2

Jako nejefektivnější způsob vzdělávání bude více voleno formální vzdělávání (FV).

Hypotéza č. 3

Motivace respondentů ke vzdělání, se bude lišit vzhledem k jejich dosaženému vzdělání. Lidé s vyšším dosaženým vzděláním budou přikládat dalšímu vzdělávání větší význam.

Hypotéza č. 4

Bude prokázána odlišná motivace k dalšímu vzdělávání podle velikosti sídla. Lidé ve větších sídlech budou přikládat dalšímu vzdělávání větší význam.

5.3 POPIS TERÉNU, VZORKU RESPONDENTŮ, METODY A TECHNIKA PRŮZKUMU

Průzkum je proveden jak přímým kontaktem s respondenty v Praze a okolí, tak i elektronickou cestou, v období od začátku ledna do konce února 2017. Respondenti pocházejí poměrně vyrovnaně z celého území ČR. Přesto sledovaný vzorek populace není zcela reprezentativní, také vzhledem k nahodilému výběru respondentů. Současně jejich celkový počet, celkem 48 mužů (40 %) a 72 žen (60 %), nedovoluje statisticky přesná hodnocení. Přímý kontakt s respondenty je proveden z 30 % se státními zaměstnanci Úřadu práce ČR. Jedná se tedy často o dospělé jedince s dlouhodobější pracovní zkušeností, často s ukončeným vzděláním, rodiče od dětí, nebo i pracovníky předdůchodového věku. Většinu ostatních respondentů tvoří široké, nespecifikované spektrum občanů. Návratnost dotazníků je téměř stoprocentní.

Pro realizaci průzkumu je využita jak metoda terénního sběru dat, prováděnou rozhovory „face to face“, tak i možnost rozesílání anketních otázek elektronickou cestou. Výsledné údaje jsou zpracovány pomocí kontingenční tabulky Microsoft Office Excel 2016.

Průzkumnou metodou je anketa, a jejím záměrem je shromáždění kvantitativních dat. Data jsou k danému tématu získávána anonymně.

Tato metoda má své náležitosti. Je třeba:

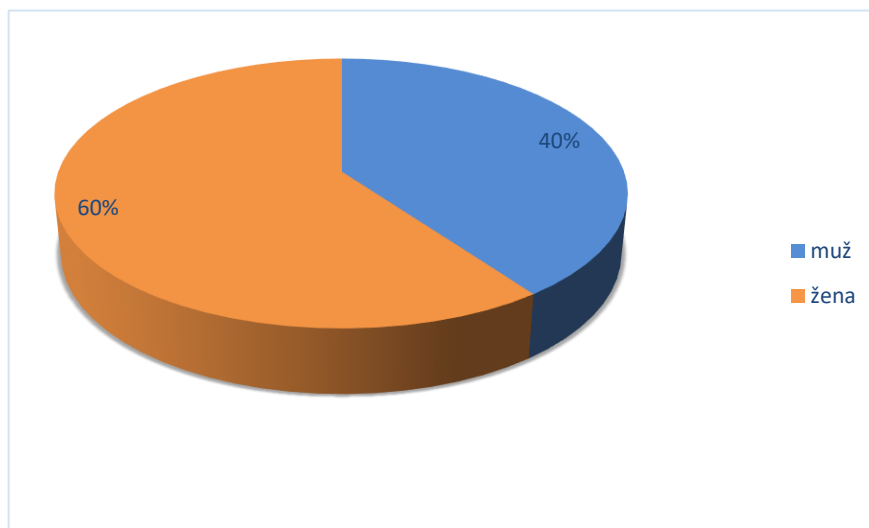
- *Sestavit varianty otázek a odpovědí.*
- *Formulovat otázky tak, aby byly srozumitelné a bylo na ně možné rychle odpovědět.*
- *Zpracovat k dotazníku vysvětlení klíčových pojmů „formální typ učení, neformální typ učení, informální typ učení a formou e-learning“.*

Anketních otázek je osm. Sedm otázek je uzavřených, jedna otázka je polouzavřená. Tato polouzavřená otázka je rozšířena o variantu "jiný důvod", což respondentům umožňuje volně vyjádřit svůj názor.

5.3.1 PROCENTUÁLNÍ POMĚR POHLAVÍ RESPONDENTŮ

Vzorek respondentů zahrnoval celkem 48 mužů (40 %) a 72 žen (60 %); (graf č. 1).

Graf 1: Procentuální poměr pohlaví respondentů

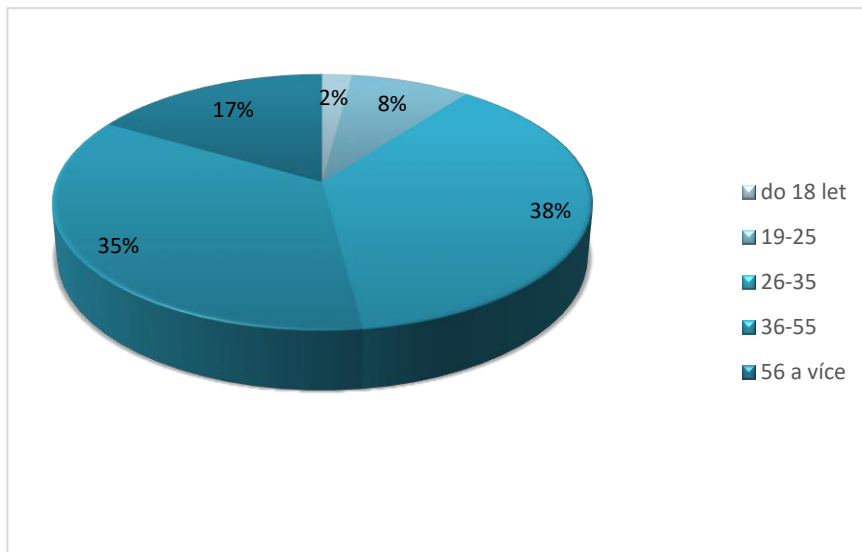


Zdroj: vlastní výzkum autorky

5.3.2 PROCENTUÁLNÍ ZASTOUPENÍ RESPONDENTŮ PODLE VĚKOVÝCH KATEGORIÍ.

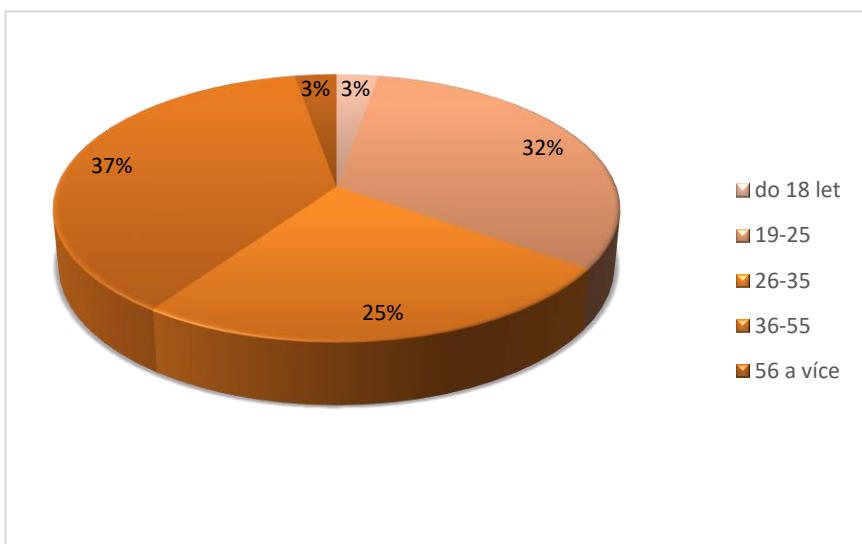
Pro účely tohoto výzkumu byli respondenti rozčleněni do pěti věkových kategorií. Nejvíce byli zastoupeny muži ve věkové kategorii od 26 – 35 let: 18 (38 %) a ženy ve věkové kategorii od 36 do 55 let: 27 (33 %). Dále pak sestupně: muži do 18 let: 1 (2 %), 19 – 25 let: 4 (8 %), od 36 – 55 let: 17 (35 %), 56 let a více: 8 (17 %), ženy do 18 let: 2 (3 %), 19 – 25 let: 23 (32 %), 26 – 35 let: 18 (25 %) a od 56 let a více: 2 (3 %); (graf 2a, 2b).

Graf 2a: Procentuální zastoupení mužů podle věkových kategorií



Zdroj: vlastní výzkum autorky

Graf 2b: Procentuální zastoupení žen podle věkových kategorií

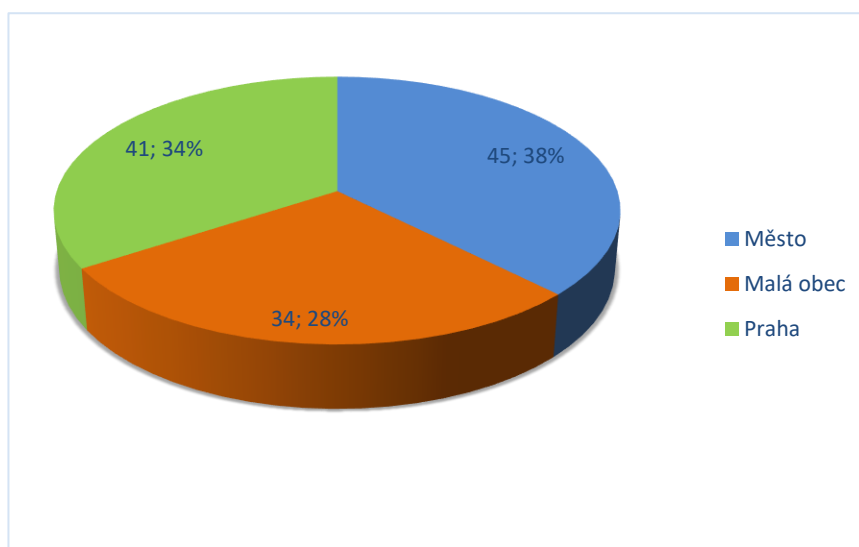


Zdroj: vlastní výzkum autorky

5.3.3 PROCENTUÁLNÍ ZASTOUPENÍ RESPONDENTŮ PODLE VELIKOSTI SÍDLA

Respondenti byli také rozčleněni podle velikostí místa, kde žijí (velikosti sídla). Z grafu č. 3 je patrné, že 3 zvolené kategorie byly zastoupeny poměrně vyrovnaně: město: 46 (38%), malá obec: 34 (28%) a zcela specifické sídlo – Praha: 41 (34%); (graf 3).

Graf 3: Procentuální zastoupení respondentů podle velikosti sídla

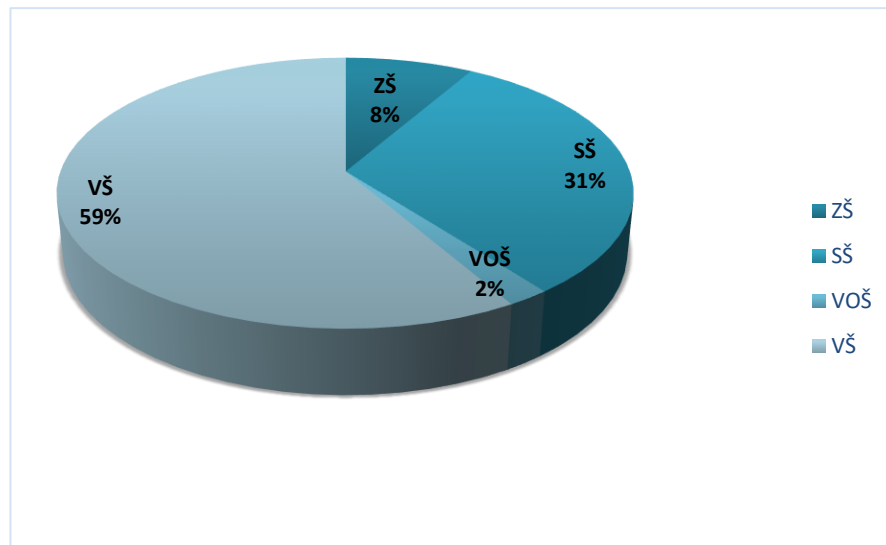


Zdroj: vlastní výzkum autorky

5.3.4 PROCENTUÁLNÍ ZASTOUPENÍ RESPONDENTŮ PODLE DOSAŽENÉHO VZDĚLÁNÍ.

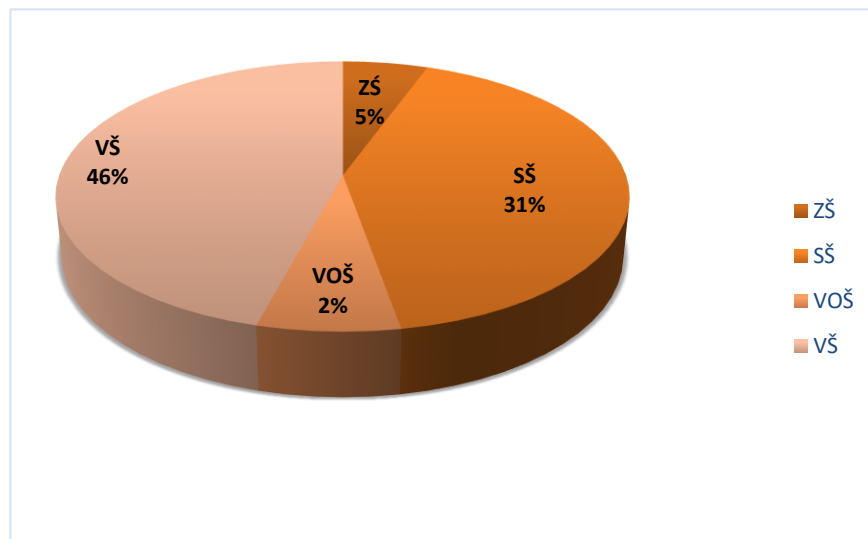
Respondenti byli rozděleni i podle dosaženého vzdělání. Nejvíce byli zastoupeni vysokoškolsky vzdělaní muži: 28 (59 %) a ženy: 33 (46 %). U mužů dále sestupně: základního vzdělání dosáhli: 4 (8 %), středoškolsky bylo vzděláno: 15 (31 %), vyšší odbornou školu absolvoval 1 muž (2 %). Ženy se základním vzděláním byly 4 (5 %), středoškolsky vzdělaných bylo 30 (31 %), vyšší odborné školy absolvovalo 5 žen (2 %); (Graf 4a, 4b).

Graf 4a: Procentuální zastoupení mužů v závislosti na dosaženém vzdělání



Zdroj: vlastní výzkum autorky

Graf 4b: Procentuální zastoupení žen v závislosti na dosaženém vzdělání



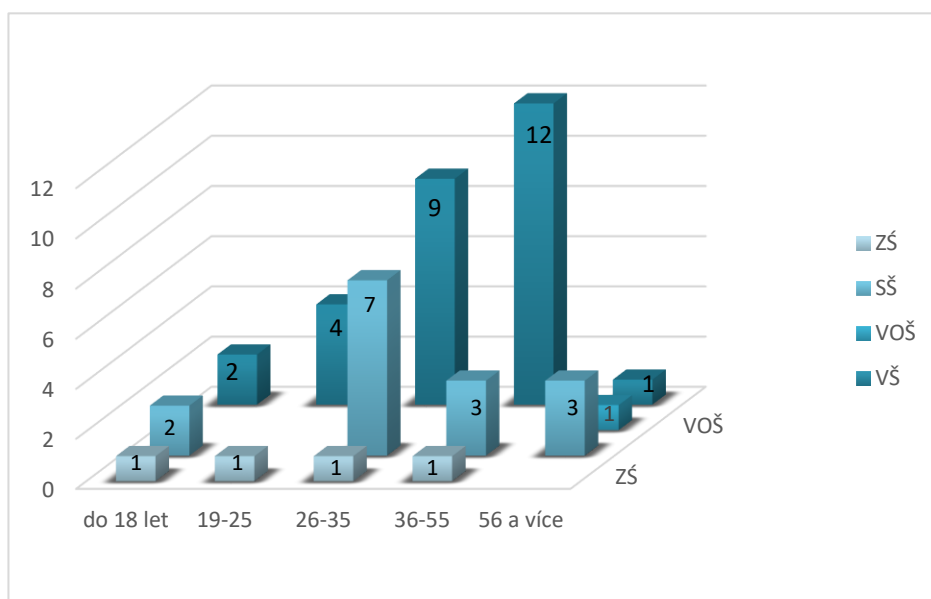
Zdroj: vlastní výzkum autorky

5.3.5 PROCENTUÁLNÍ ZASTOUPENÍ MUŽŮ A ŽEN V ZÁVISLOSTI NA VĚKU A DOSAŽENÉM VZDĚLÁNÍ.

Z grafu č. 5a, 5b je patrné, že z celkového počtu 48 mužů bylo nejvíce zastoupeno vysokoškolsky vzdělaných. Ve věkové kategorii 36 – 55 let - 12 mužů, ve věkové kategorii 26-35 let - 9 mužů, ve věkové kategorii 19-25 let - 4 muži, ve věkové kategorii do 18 let - 2 muži, a ve věkové kategorii 56 a více - 1 muž. Středoškolsky vzdělaných bylo nejvíce mužů zastoupeno ve věkové kategorii 26-35 - 7, ve věkové kategorii 36-55 let a 56 a více - 3 muži, a ve věkové kategorii do 18 let - 2 muži. Absolventi základního vzdělání byli dotazováni ve všech věkových kategoriích, vždy po 1 muži, vyšší odborné vzdělání bylo zaznamenáno pouze u 1 muže ve věkové kategorii 56 a více.

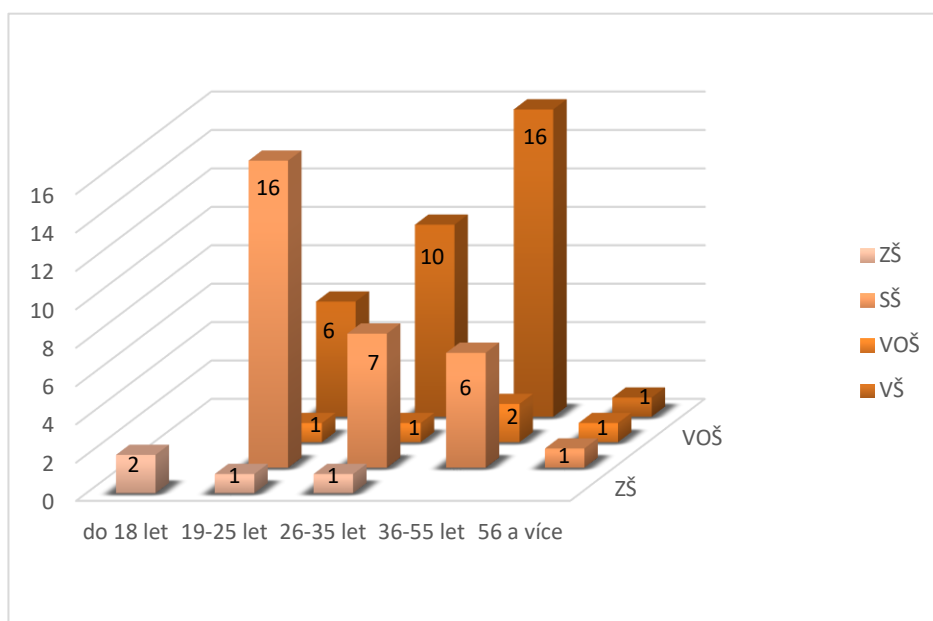
Z celkového počtu 72 žen bylo nejvíce zastoupeno vysokoškolsky vzdělaných respondentek. Ve věkové kategorii 19-25 – 6 žen, ve věkové kategorii 26-35 – 10 žen, ve věkové kategorii 36-55 let – 16 žen, a ve věkové kategorii 56 a více – 1 žena. Středoškolsky vzdělaných bylo nejvíce zastoupeno ve věkové kategorii 19-25 let – 16 žen, dále pak ve věkové kategorii do 18 let – 2 ženy, ve věkové kategorii 26-35 let – 7 žen, ve věkové kategorii 36-55 let – 6 žen, a ve věkové kategorii 56 a více – 1 žena. Vyšší odbornou školu absolvovala ve všech věkových kategoriích vždy 1 žena, pouze ve věkové kategorii 36-55 let – 2 ženy a ve věkové kategorii do 18 let – žádná (0). Základní vzdělání absolvovaly ve věkové kategorii do 18 let – 2 ženy, ve věkové kategorii 19-25 let – 1 žena a ve věkové kategorii 26-35 let – také 1 žena; (graf 5a, 5b).

Graf 5a: Rozdělení mužů podle věkových kategorií v závislosti na dosaženém vzdělání



Zdroj: vlastní výzkum autorky

Graf 5b: Rozdělení žen podle věkových kategorií v závislosti na dosaženém vzdělání



Zdroj: vlastní výzkum autorky

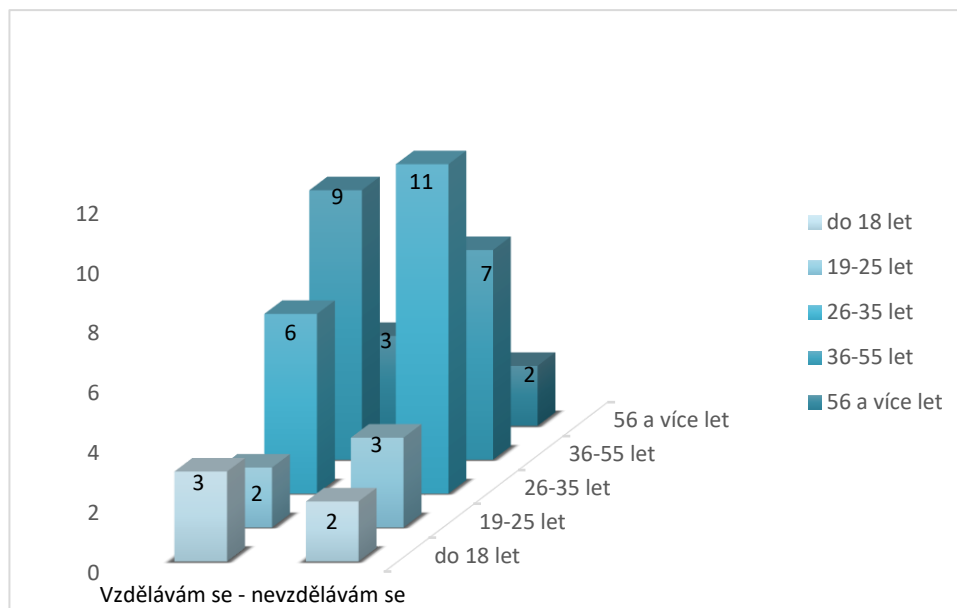
5.3.6 POČET RESPONDENTŮ PODLE VĚKU V ZÁVISLOSTI NA POKRAČOVÁNÍ VE VZDĚLÁVÁNÍ

Respondentů - mužů se z celkového počtu 48 dále vzdělávalo 23, a nevzdělávalo 25. Nejvíce se vzdělávalo mužů ve věkové kategorii 36 – 55 let – celkem 9 mužů, dále ve věkové kategorii 26 – 35 - 6 mužů, ve věkové kategorii do 18 let a nad 56 let v počtu 3 muži a ve věkové kategorii 19 – 25 let v počtu 2 mužů. Nejvyšší počet mužů, kteří se již dále nevzdělávali, patřil k věkové kategorii 26 – 35 let - 11 mužů, dále postupně ve věkové kategorii 36 – 55 let v počtu 7 mužů, ve věkové kategorii 19 – 25 let - 3 muži a ve věkových kategoriích do 18 let a nad 56 let v počtu 2 mužů; (graf 6a).

Respondentek žen bylo celkem 72, z toho 35 žen se dále vzdělává a 37 žen se dále nevzdělává. Nejvíce se vzdělávají ženy ve věkové kategorii 36 – 55 let v počtu 17 žen, dále ve věkové kategorii 26 – 35 v počtu 11 žen, věková kategorie 19 – 25 let v počtu 7 žen a věkových kategoriích do 18 let a nad 56 let žádná (0) žena. Nejvyšší počet žen, které se již nevzdělávají, patřil k věkové kategorii 19 – 25 let - v počtu 17 žen, dále ve věkové kategorii 26 – 35 let - v počtu 8 žen, ve věkové kategorii 36 – 55 let - 7 žen, ve věkové kategorii do 18 let - 2 ženy, a nad 56 let celkem 3 ženy; (graf 6b).

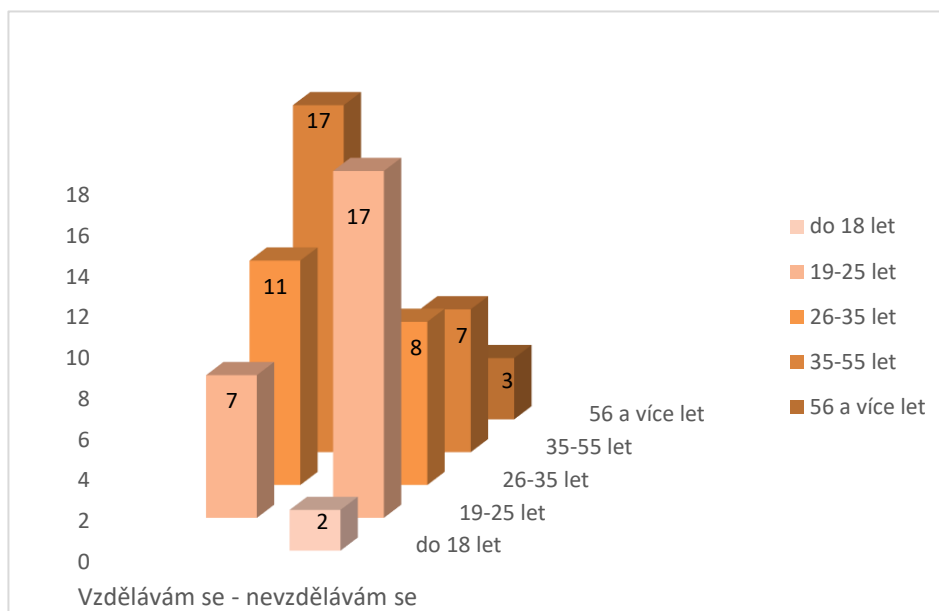
V šetření AES – 2011 je uvedeno, že: „mezi staršími studenty formálního vzdělávání nacházíme především osoby v mladší dospělosti a středním věku. Přibližně jedna desetina (11,5%) studujících byli dospělí ve věku mezi 23 a 26 lety, další čtvrtina (25,7%) těchto osob byla ve věku 27 až 30 let. Nejpočetnější je skupina třicátníků – mezi osobami, které se do vzdělávacího procesu zapojují po určité odmlce je přibližně 45,1% osob mezi 31 – 40 lety. Studenti starší 41 let představují 17,7% z celkového počtu starších studentů. Muži a ženy jsou zastoupeni v obdobné míře s velmi mírnou převahou ve prospěch žen.“ (Český statistický úřad, 2013)

Graf. 6a: Počet mužů podle věku v závislosti na pokračování ve vzdělání



Zdroj: vlastní výzkum autorky

Graf. 6b: Počet žen podle věku v závislosti na pokračování ve vzdělání



Zdroj: vlastní výzkum autorky

5.4 OVĚŘENÍ STANOVENÝCH HYPOTÉZ

5.4.1 HYPOTÉZA Č. 1

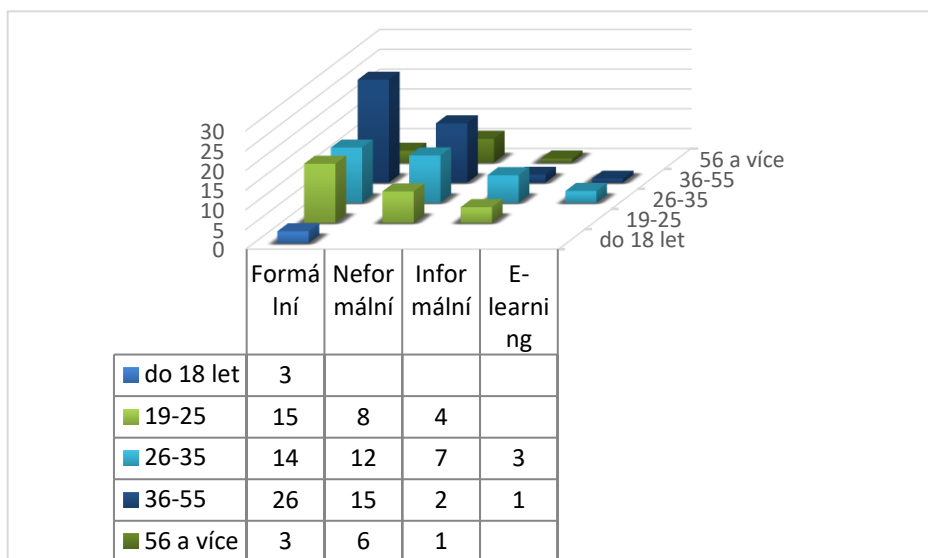
Hypotéza, že se stoupajícím věkem bude přijatelnost, tedy ochota vzdělávat se formálním typem učení klesat, se nepotvrdila.

Z grafu č. 7 je patrné, že pro věkovou kategorii 36-55 je přijatelnost vzdělávat se formálním způsobem nejvyšší, pro tuto variantu se vyslovalo 26 respondentů.

Dále ve věkové kategorii 19-25 let se jednalo o 15 respondentů, ve věkové kategorii 26-35 let o 14 respondentů, ve věkové kategorii 56 a více to byli 3 respondenti a ve věkové kategorii do 18 let celkem 3 respondenti (graf 7).

Formální vzdělávání je v České republice stále záležitostí především mladších osob a se stoupajícím věkem zapojení do tohoto typu vzdělávání prudce klesá, přičemž za hlavní bariéry si respondenti zvolí finance a nedostatek času. Z výsledků šetření AES, je podíl počtu studentů vyšších věkových skupin na vysokých školách velmi nízký, a to i přesto, že zejména starší generace má potřebu získat vzdělání především v ICT a cizích jazycích, kterého se jim nedostalo ve škole. Nízká ochota lidí se samostatně zapojit do dalšího vzdělávání i přes důležitost, kterou vzdělávání v dospělosti většina lidí přisuzuje, se jich systematicky vzdělává pouze minimum. Většina svou aktivitu odkazuje do oblasti neformálního a zájmového vzdělání (četba více či méně odborných knih, tisku, sledování zpráv, hledání informací na internetu, samostudium atd.). (Ministerstvo školství, 2013)

Graf 7: Celkový počet respondentů v závislosti na věku a zvolené přijatelné vzdělávání formálním typem učení



Zdroj: vlastní výzkum autorky

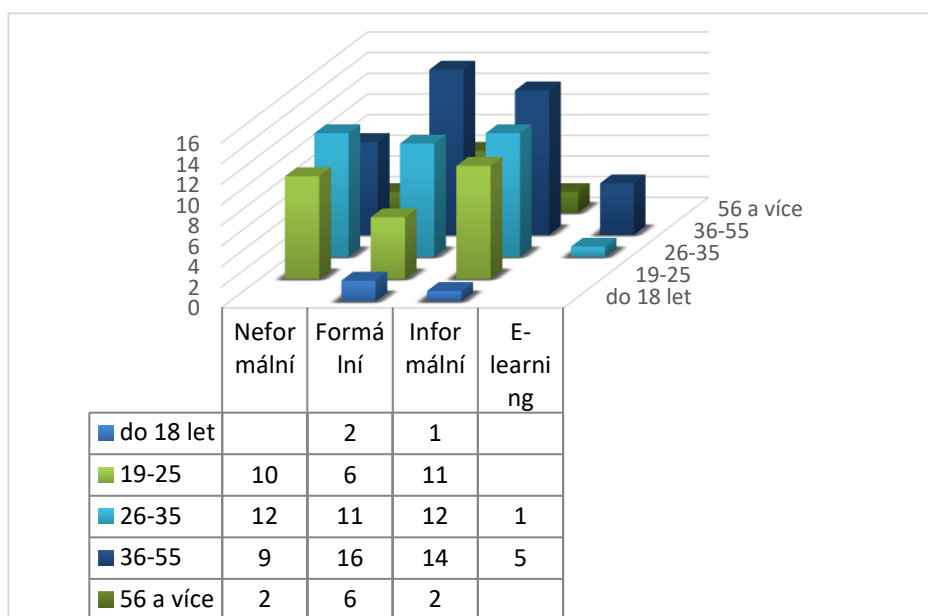
5.4.2 HYPOTÉZA Č. 2

Hypotéza, kdy jako nejefektivnější způsob vzdělávání bude preferováno formální vzdělávání, se potvrdila.

Z grafu č. 8 je patrné, že formální vzdělávání si zvolilo nejvíce respondentů, celkem 42.

Neformální vzdělávání ovšem zvolilo o 5 méně, tedy celkem 37 respondentů, informální vzdělávání 35 respondentů, nejméně dotazovaných volilo vzdělávání formou e-learningu, zde celkem 6 respondentů (graf 8).

Graf 8: Celkový počet respondentů v závislosti na věku a zvolené nejefektivnější vzdělávání formálním typem učení



Zdroj: vlastní výzkum autorky

5.4.3 HYPOTÉZA Č. 3

Hypotéza, že motivace respondentů ke vzdělání, se bude lišit vzhledem k jejich dosaženému vzdělání, kdy lidé s vyšším dosaženým vzděláním budou přikládat dalšímu vzdělávání větší význam, se potvrdila (graf 9a, 9b, 10a, 10b).

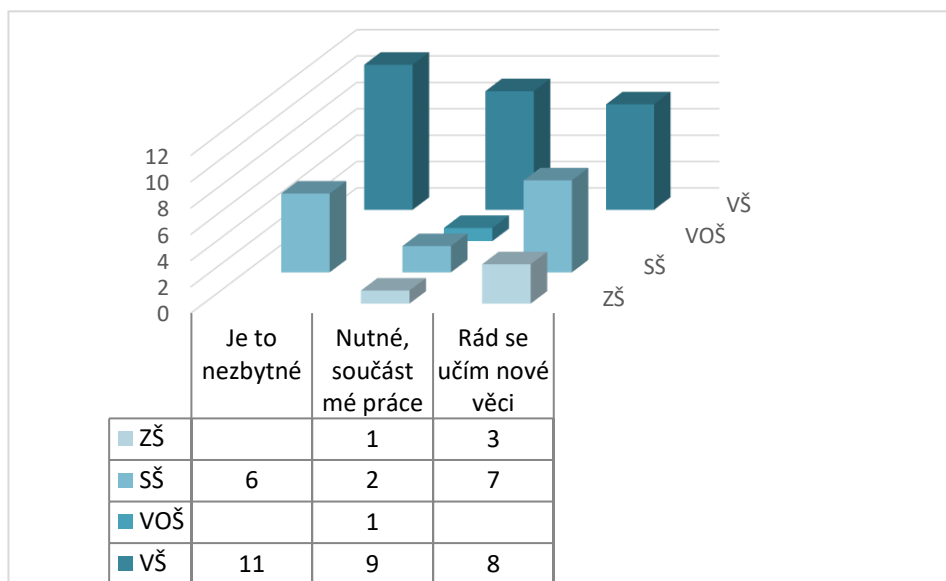
Nejvíce byli zastoupeni vysokoškolsky vzdělaní muži: 28 (59 %; graf 4a) a z tohoto počtu má pozitivní motivaci k dalšímu vzdělávání 11, resp. 9 a 8 respondentů, negativní motivaci volilo 5, resp. 3, 2, 1 a 1 respondentů. Vysokoškolsky vzdělané ženy: 33 (46 %; graf 4b) volily 9, resp. 10 a 14 pozitivní přístup ke vzdělávání.

Negativní motivaci volily 2, resp. 3, 1, 3 a 2 vysokoškolsky vzdělané ženy. U mužů se základním vzděláním: 4 (8 %; graf 4a) volilo další vzdělávání 1, resp. 3 respondenti, negativní motivaci označili 2 muži, středoškolsky vzdělaní: 15 (31 %; graf 4a) se chtějí dále vzdělávat v počtu 6, resp. 2 a 7, negativní motivaci označili 2, resp. 3, 3, 1 a 1 muži. Jediný absolvent vyšší odborné školy (2 %; graf 4a) zvolil možnost vzdělávání

jako nutnou součást jeho práce. Ženy se základním vzděláním v počtu 4 (5 %; graf 4b) se chtějí dále vzdělávat, protože se rády učí nové věci: 3 respondentky, 1 žena zvolila možnost vzdělávání jako nutnou součást její práce, negativní motivaci označila 1, resp. 1 a 1 žena. Středoškolsky vzdělané ženy: 30 (31 %; graf 4b) se chtějí dále vzdělávat v počtu 6, resp. 2 a 7, negativní motivaci označily 3, resp. 6, 3, 1, 2, 2 a 1 žena. Z absolventek vyšší odborné školy: 5 (2 %; graf 4b) zvolily možnost se dále vzdělávat 2, resp. 3 respondentky, negativní motivaci označila 1 resp. 1 žena.

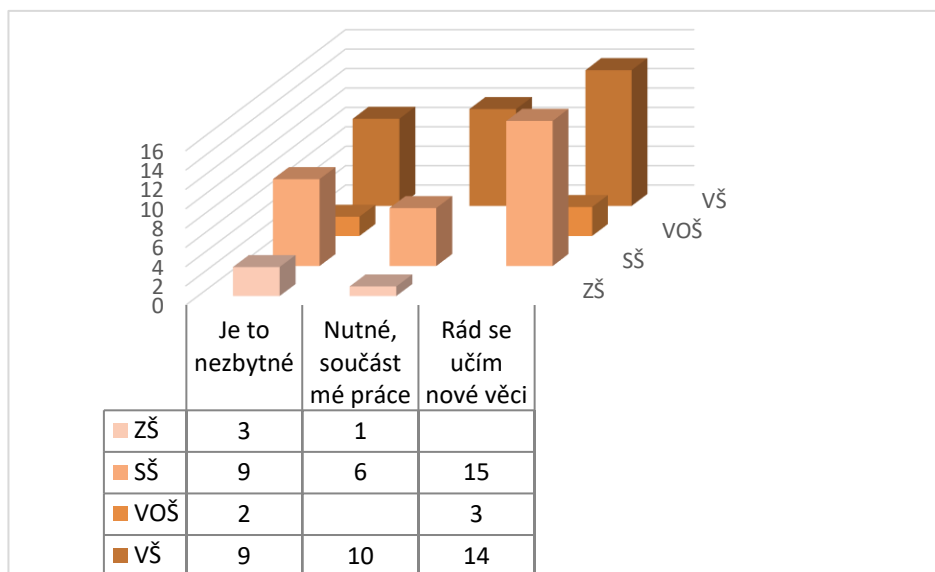
Z šetření AES – 2011 bylo zjištěno, že *„nejméně vnější vnitřní motivaci ke vzdělávání v dospělosti mají lidé ambiciózní (často mladší), kteří chtějí uspět ve svém profesním životě, a lidé s přirozeným zájmem o okolí a společnost. Za hlavní bariéry systematického vzdělávání v dospělosti považují finanční náročnost (zejména nezaměstnaní a matky na mateřské dovolené), časovou náročnost (tvrzení většiny lidí, prioritou v dospělosti je především práce, rodina a odpočinek), ale i nedostatek motivace (obecný problém u mnoha lidí, někteří jej nazývají otevřeně jako „lenost).“* (Český statistický úřad, 2013)

Graf 9a: Počet mužů s pozitivním přístupem k dalšímu vzdělávání v závislosti na dosaženém vzdělání



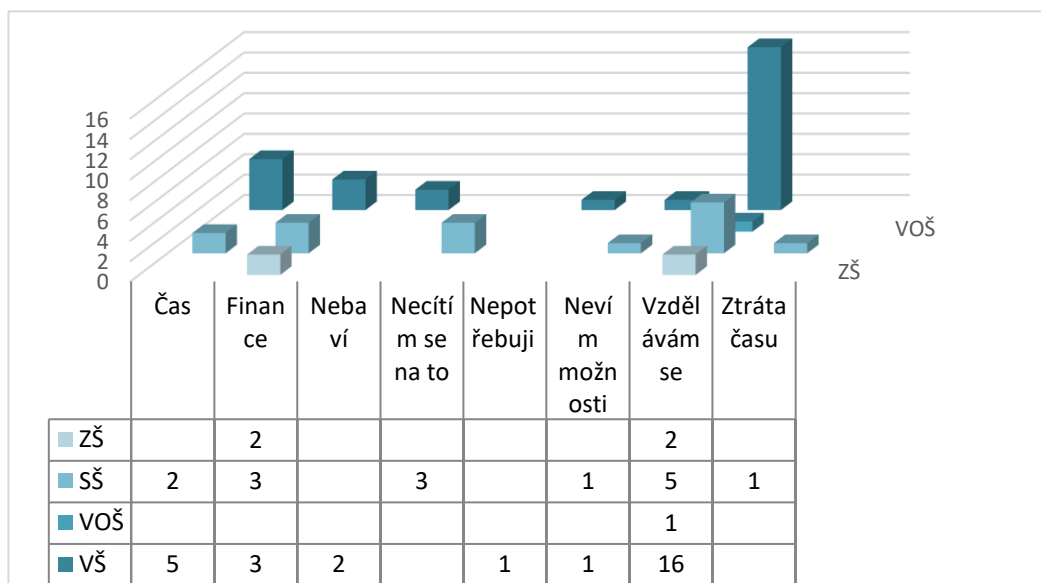
Zdroj: vlastní výzkum autorky

Graf 9b: Počet žen s pozitivním přístupem k dalšímu vzdělávání v závislosti na dosaženém vzdělání



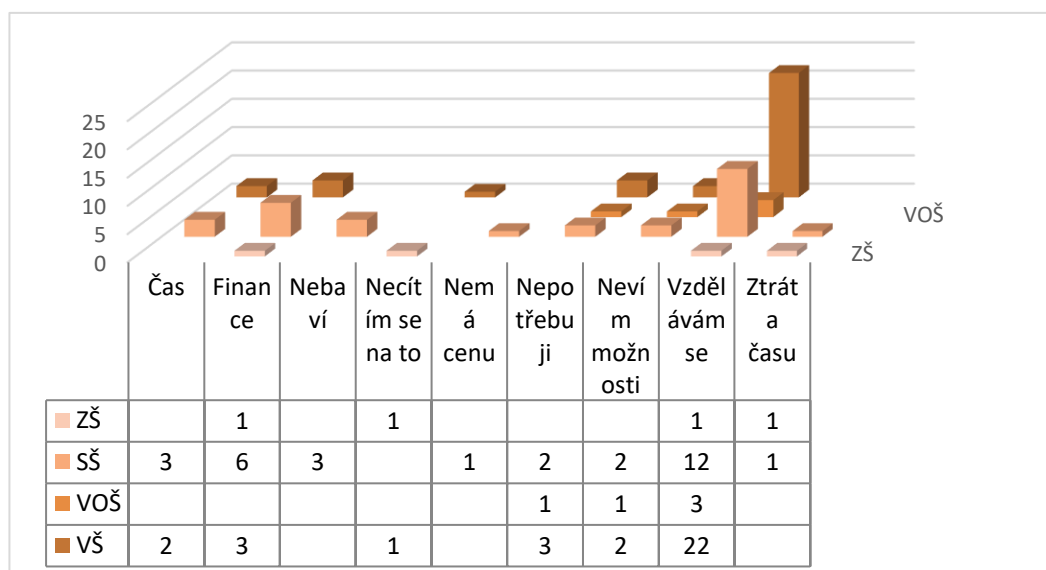
Zdroj: vlastní výzkum autorky

Graf 10a: Počet mužů s negativním přístupem k dalšímu vzdělávání v závislosti na dosažené vzdělání



Zdroj: vlastní výzkum autorky

Graf 10b: Počet žen s negativním přístupem k dalšímu vzdělávání v závislosti na dosažené vzdělání



Zdroj: vlastní výzkum autorky

5.4.4 HYPOTÉZA Č. 4

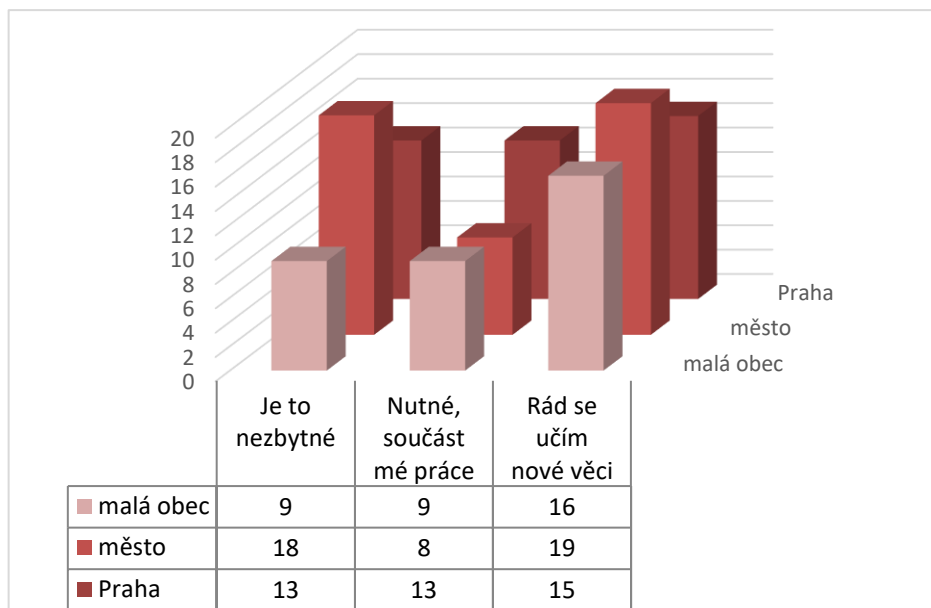
Hypotéza, že bude prokázána odlišná motivace respondentů k dalšímu vzdělávání podle velikosti sídla, kdy lidé ve větších sídlech budou přikládat dalšímu vzdělávání větší význam, se nepotvrdila.

Z grafu č. 11 a je patrné, že respondenti žijící v Praze jsou k dalšímu vzdělávání pozitivně motivovaní nejen tak, že se rádi učí nové věci (15), ale i uznávají, že je to nutné, případně součástí jejich práce (13) či je to také nezbytné (13). Celkem volilo pozitivní motivace 41 respondentů, negativní varianty motivace označilo celkem 17 respondentů z Prahy. Respondenti žijící ve městě se především rádi učí nové věci (19), označují také nezbytnost dalšího vzdělávání (18) a jeho nutnost, případně jako součást jejich práce (8). Celkem volilo pozitivní motivace 45 respondentů, negativní varianty motivace označilo celkem 22 respondentů z měst vyjma Prahy. V malé obci se respondenti ve větší míře také rádi učí nové věci (16), současně označili nezbytnost (9), a nutnost, případně jako součást jejich práce (9) respondentů. Celkem volilo pozitivní motivace 34 respondentů, negativní varianty motivace označilo celkem 17 respondentů z malých obcí.

Respondenti z Prahy (41; 34% z celkového počtu respondentů) volili pozitivní motivace ve 41 případech, negativní v 17. Respondenti z ostatních měst (46; 38% z celkového počtu respondentů) volili pozitivní motivace ve 45 případech, negativní ve 22. Respondenti z malých obcí (34; 28% z celkového počtu respondentů) volili pozitivní motivace ve 34 případech, negativní v 17.

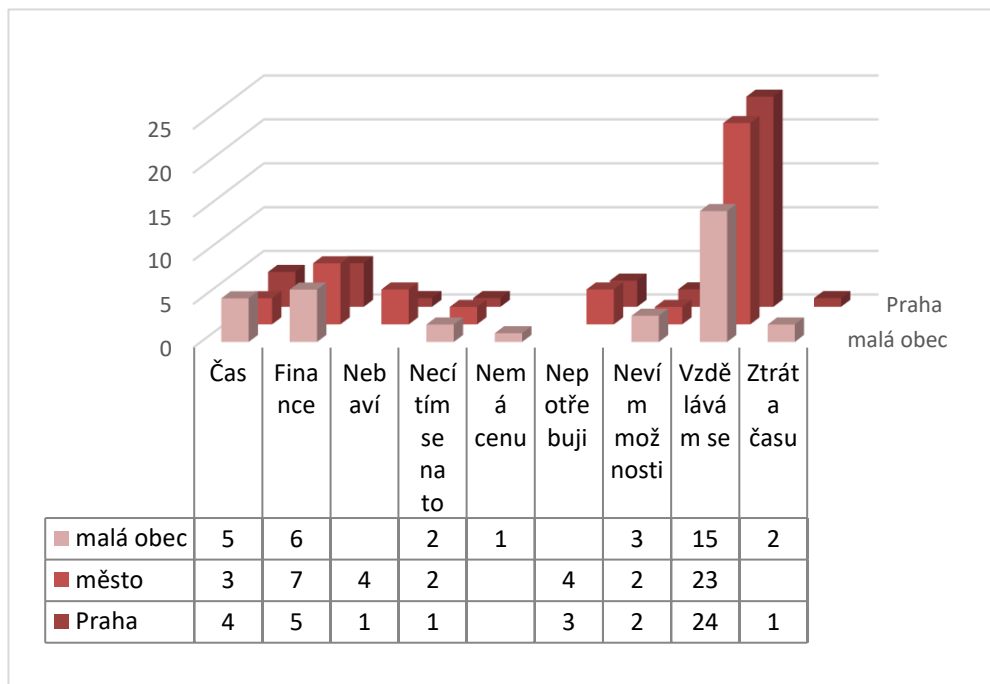
Rozdíly v názorech respondentů s ohledem na velikost sídla se výrazně neliší.

Graf 11a: Pozitivní motivace vzhledem k velikosti sídla



Zdroj: vlastní výzkum autorky

Graf 11b: Negativní motivace vzhledem k velikosti sídla



Zdroj: vlastní výzkum autorky

ZÁVĚR

Cílem bakalářské bylo porovnat VD a vzdělávání dětí a mládeže a formulovat jejich vzájemné odlišnosti. Vedle didaktiky vztahující se ke školnímu prostředí se v současnosti výrazně rozvíjejí také didaktiky speciální a didaktiky pro dospělé, jež mají odlišný přístup k učení a vyučování.

V teoretické části práce byla, vedle obecných pojmů, věnována pozornost jednotlivým tématům didaktiky dospělých, jimiž jsou typy, formy, metody vzdělávání a didaktické zásady VD. Dále byly v práci shrnuty specifické odlišnosti osobnosti dospělého účastníka VD, jeho fyziologické, biologické a duševní schopnosti, a umění učit se. V závěru teoretické části je práce zaměřena na problematiku motivací, nepochybně jedné z nejpodstatnějších možností, jak překlenout specifické překážky při VD.

V praktické části práce byla formou anketních otázek zjišťována ochota respondentů vzdělávat se, dále jaký typ vzdělávání je pro respondenty nejpřijatelnější, či jaký typ vzdělávání podle názorů respondentů přináší nejlepší efekt.

Předpoklad, že pro respondenty bude se stoupajícím věkem přijatelnost, tedy ochota vzdělávat se formálním typem učení klesat, hypotéza č. 1, se nepotvrdila.

Jako nejefektivnější způsob vzdělávání respondenti volili vzdělávání formální. Hypotéza č. 2 se proto potvrdila.

Předpoklad, že motivace respondentů ke vzdělání, se bude lišit vzhledem k jejich dosaženému vzdělání, kdy lidé s vyšším dosaženým vzděláním budou přikládat dalšímu vzdělávání větší význam, tedy hypotéza č. 3, se také potvrdila.

Hypotéza č. 4, která vycházela z předpokladu, že bude prokázána odlišná motivace k dalšímu vzdělávání podle velikosti sídla, kdy lidé ve větších sídlech budou přikládat dalšímu vzdělávání větší význam než lidé v menších obcích, se nepotvrdila.

Vzdělávání dospělých je významné, aktuální téma. Nevhodné přístupy při jeho realizaci mohou výrazně negativně ovlivnit vztah dospělých ke vzdělávání v dospělém

věku, ale také i k procesu vzdělávání obecně. K tomu, aby měli lidé pozitivní postoj k učení, naučili se učit se a chtěli v učení dále pokračovat, přispívají především pozitivní a úspěšné zkušenosti se školou z dob dětství. Vzdělávání není pouze příprava na život, ale jeho součást. Jako sociální proces je VD v současnosti vztahováno k učitelským komunitám, organizacím, městům, regionům, stejně jako k ekonomikám. VD vytváří předpoklady pro rozvoj dospělého člověka a jeho seberealizaci. Dlouhodobým charakteristickým rysem vzdělávání dospělých je jeho pestrost. Ta se týká jak jeho účastníků, tak také obsahů, uplatněných metod i prostředí, v nichž se VD odehrává. Dospělí lidé se umějí a chtějí vzdělávat a je proto správné i rozumné vytvářet pro jejich vzdělávání příznivé podmínky.

Tématice specifík VD, způsobům, jakými jsou tyto odlišnosti současnou společností akceptovány a formám, jimiž jsou realizovány, bych se ráda věnovala také ve svém dalším studiu.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů:

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

ČÁP, J. a MAREŠ, J. 2007. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČÁP, J. 1997. *Psychologie výchova a vyučování*. 2. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-7066-534-3.

DUSCHINSKÁ, K. 2014. *Psychodidaktická specifika vzdělávání dospělých*. Praha: Academia economica. ISBN 978-80-87492-37-6.

GARDNER, H. 1999. *Dimenze myšlení Teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-279-3.

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

KOPECKÝ, M. 2008. *Vzdělávání dospělých - možnosti a specifika. Vzdělávání na doživotí*. Praha: Respekt institut, o.p.s., 2008. ISBN 978-80-904153-0-0.

KŘIVOHLAVÝ, J. 2011. *Stárnutí z pohledu pozitivní psychologie*. Praha: Grada publishing, a.s. ISBN 978-247-3604-4.

KUCHAŘ, P. 2008. *Role vzdělávání v profesním a pracovním životě. Vzdělávání na doživotí*. Praha: Respekt institut o.p.s. ISBN 978-80-904153-0-0.

LANGMEIER, J. a KREJČÍŘOVÁ, D. 2006. *Vývojová psychologie*. 4. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 80-247-1284-9.

MAŇÁK, J. a ŠVEC, V. 2003. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. 2001. *Bílá kniha*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris. ISBN 80-211-0372-8.

MUŽÍK, J. 2004. *Androdidaktika*. 2. vyd. Praha: ASPI. ISBN 80-7357-045-9.

NAKONEČNÝ, M. 2015. *Obecná psychologie*. Praha: Triton. ISBN: 978-80-7387-929-7.

PALÁN, Z., a LANGER, T. 2008. *Základy andragogiky*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-58-7.

PALÁN, Z. 2003. *Základy andragogiky*. 1. vyd. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského s.r.o. ISBN 80-86723-03-8.

PRŮCHA, J. 2006. *Přehled pedagogiky*. 2. vyd. Praha: Portál s.r.o. ISBN 80-7178-944-5.

SKALKOVÁ, J. 2007. *Obecná didaktika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.

ŠERÁK, M. 2009. *Zájmové vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: Portál. str. ISBN 976-80-7367-551-6.

VETEŠKA, J. 2016. *Přehled andragogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1026-9.

VETEŠKA, J., VACÍNOVÁ, T. a kol. 2011. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých andragogika na prahu 21. století*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2011. ISBN 978-80-7452-012-9.

Seznam použitých internetových zdrojů:

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČESKÉ REPUBLIKY. *Koncepce dalšího vzdělávání*. [Online] 2013. [Citace: 24. 2 2017]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/KONCEPT/publikace/koncepce.pdf>

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Vzdělávání dospělých v České republice v evropském kontextu: Specifické výstupy z šetření AES 2011* [online]. 2014 [cit. 2017-02-24]. Obyvatelstvo, volby. ISBN 978-80-250-2354-9. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20561193/331313.pdf/3b3fda80-d409-4adc-a79d-4f9613511f2d?version=1.0>

SEZNAM ZKRATEK

- DD - Didaktika dospělých
- FV - Formální vzdělávání
- H - Hypotéza
- IV - Informální vzdělávání
- NV - Neformální vzdělávání
- VD - Vzdělávání dospělých

SEZNAM GRAFŮ

Seznam grafů:

Graf 1: Procentuální poměr pohlaví respondentů.....	39
Graf 2a: Procentuální zastoupení mužů podle věkových kategorií.....	40
Graf 2b: Procentuální zastoupení žen podle věkových kategorií.....	40
Graf 3: Procentuální zastoupení respondentů podle velikosti sídla	41
Graf 4a: Procentuální zastoupení mužů v závislosti na dosažené vzdělání	42
Graf 4b: Procentuální zastoupení žen v závislosti na dosažené vzdělání	42
Graf 5a: Rozdělení mužů podle věkových kategorií v závislosti na dosaženém vzdělání.....	44
Graf 5b: Rozdělení žen podle věkových kategorií v závislosti na dosaženém vzdělání.....	44
Graf 6a: Počet mužů podle věku v závislosti na pokračování ve vzdělání.....	46
Graf 6b: Počet žen podle věku v závislosti na pokračování ve vzdělání.....	46
Graf 7: Celkový počet respondentů v závislosti na věku a zvolené přijatelné vzdělávání formálním typem učení.....	47
Graf 8: Celkový počet respondentů v závislosti na věku a zvolené nejefektivnější vzdělávání formálním typem učení.	39
Graf 9a: Počet mužů s pozitivním přístupem k dalšímu vzdělávání v závislosti na dosaženém vzdělání.....	40
Graf 9b: Počet žen s pozitivním přístupem k dalšímu vzdělávání v závislosti na dosažené vzdělání.	39

Graf 10a: Počet mužů s negativním přístupem k dalšímu vzdělávání v závislosti na dosažené vzdělání.....	40
Graf 10b: Počet žen s negativním přístupem k dalšímu vzdělávání v závislosti na dosažené vzdělání.....	40
Graf 11a: Pozitivní motivace vzhledem k velikosti sídla.	41
Graf 11b: Negativní motivace vzhledem k velikosti sídla.	42

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A - DotazníkI

Příloha B – Výsledky výzkumu v tabulce III

Příloha A - Dotazník

1. Jsem

- . muž
- . žena

2. Věk

- . do 18 let
- . od 19 – 25 let
- . od 26 – 35 let
- . od 36 – 55 let
- . 56 a více

3. Žiji ve

- . město
- . malá obec
- . Praha

4. Ukončené vzdělání

- . základní vzdělání
- . střední vzdělání
- . vyšší odborné vzdělání
- . vysokoškolské vzdělání

5. Vzdělávám se – vzdělával/a bych se

- . pro zábavu – rád/a se učím nové věci
- . je to v současné době nezbytné
- . musím – je to součástí mé pracovní náplně

6. Nevzdělávám se – vzdělávat se nebudu, protože

- . nemám čas
- . nemám finance
- . necítím se na to
- . nebaví mě se učit
- . nepotřebuji se vzdělávat
- . nevím o možnostech vzdělávání, která bych mohl/a absolvovat
- . už to nemá cenu
- . je to ztráta času
- . jiný důvod

7. Jaká forma vzdělávání je pro vás přijatelná

- . formální
- . informální
- . zájmové.
- . e-learning¹

8. Jaká forma je podle vás nejefektivnější

- . formální
- . informální
- . zájmové.
- . e-learning¹

¹**formální** – vzdělávání dospělých ve školách – navazující vzdělávací stupně – předškolní – základní – střední – vysokoškolský;

neformální učení – (mimoškolské) formou kurzů, seminářů, workshopů;

informální vzdělávání – z každodenních zkušeností a činností v práci, rodině a ve volném čase, neorganizované sebevzdělávání, sledování televize, poslech rádia, čtení; **e-learning** – forma vzdělávání využívající internet

Příloha B – Výsledky výzkumu v tabulce

Otázka	*	Počet
1. Pohlaví	Muž	48
	Žena	72
2. Věk	do 18 let	3
	19-25	27
	26-35	36
	36-55	44
	56 a více	10
3. Velikost sídla	malá obec	34
	město	45
	Praha	41
4. Ukončené vzdělání	ZŠ	8
	SŠ	45
	VOŠ	6
	VŠ	61
5. Motivace pozitivní	Zábava	40
	Nezbytnost	30
	Povinnost	50
6. Motivace negativní	Čas	12
	Finance	18
	Nebaví	5
	Necítím se na to	5
	Nemá cenu	1
	Nepotřebuji	7
	Nevím možnosti	7
	Ztráta času	3
	Vzdělávám se	62
	Jiná	Nic mě nenaučili, zbytečné
		Mé vzdělání mi stačí.
		Rezignovala jsem.
		Nemám hlídání na děti.
7. Přijatelný typ učení	Formální	61
	Neformální	41
	Informální	14
	e-learning	4
8. Nejeefektivnější typ učení	Formální	41
	Neformální	33
	Informální	40
	e-learning	6

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Hana Andrejcová

Obor: Vzdělávání dospělých (Bc. VD Voš)

Forma studia: Kombinované studium

Název práce: Vzdělávání dospělých a jeho specifika

Rok: 2017

Počet stran textu bez příloh: 53

Celkový počet stran příloh: 3

Počet titulů českých použitých zdrojů: 21

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 2

Vedoucí práce: PhDr. Miroslav Kostka