UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Klára Machů

Neformální vzdělávání žen v azylovém domě

Olomouc 2023 vedoucí práce: Mgr Iva Koribská, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Neformální vzdělávání žen v azylovém domě“ vypracovala samostatně pod odborným vedením a na základě literatury a pramenů uvedených v Seznamu použité literatury.

V Olomouci dne 15. dubna 2023 …….

Klára Machů

Poděkování

Mé poděkování patří Mgr. Ivě Koribské, Ph.D. za odborné vedení, ochotu i trpělivost, kterou mi věnovala v průběhu zpracování mé bakalářské práce. Současně děkuji také všem respondentkám, jež participovaly na mém výzkumném šetření. A děkuji též mé rodině za trpělivost a podporu během zpracování mé bakalářské práce.

„Prvním krokem na cestě ke štěstí je učení se.“
(Dalajláma)

Obsah

1 PROCES CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ A VZDĚLÁVÁNÍ 8
1.1 Pojmy celoživotní učení a celoživotní vzdělávání 9
1.2 Česká politika v oblasti celoživotního učení 11
1.3 Proces formálního, neformálního a informálního vzdělávání 12
1.3.1 Formální vzdělávání 12
1.3.2 Neformální vzdělávání 14
1.3.3 Informální vzdělávání 21
2 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH 22
2.1 Legislativní ukotvení – právní definice dospělosti 22
2.2 Dospělý v oblasti andragogiky 22
2.3 Definice vzdělávání dospělých 23
2.3.1 Profesní vzdělávání dospělých 24
2.3.2 Občanské vzdělávání dospělých 25
2.3.3 Zájmové vzdělávání dospělých 26
2.3.4 Environmentální vzdělávání dospělých 26
2.4 Motivace ke vzdělávání dospělých 27
2.5 Specifika vzdělávání žen 29
2.6 Bariéry ve vzdělávání dospělých 30
2.7 Metody ve vzdělávání dospělých 32
3 AZYLOVÉ DOMY PRO MATKY S DĚTMI 33
3.1 Azylové domy 33
3.2 Charakteristika žen v azylovém domě 33
3.3 Pobyt žen v azylovém domě 34
4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ 36
4.1 Výzkumné otázky 36
4.2 Výzkumné cíle 36
4.3 Výzkumný vzorek 36
4.4 Metoda sběru dat 37
4.5 Metoda analýzy dat 37
4.6 Etické ukotvení výzkumu 38
5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ 39
6 DISKUZE VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ 52
7 ZÁVĚR 59
8 SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZŮ 61

9 SEZNAM ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ 64
10 SEZNAM TABULEK 66
11 SEZNAM GRAFŮ 67
12 SEZNAM OBRÁZKŮ 68
13 SEZNAM PŘÍLOH 69

ÚVOD

Já sama se snažím žít v duchu altruismu, protože zastávám názor, že šťastní lidé vytváří šťastnou společnost. Když mohu, snažím se pomoci těm, kteří pomoc potřebují. Je to pro mě pokaždé velká challenge – výzva.

Ženy s dětmi, které se ocitnou z nejrůznějších důvodů v azylových domech, jsou tou kategorií lidí, která naši pomoc potřebuje. Jelikož nikdo a nic není dokonalé, neměli bychom tyto ženy nijak „osočovat" nebo zatracovat, nýbrž usilovat o to, najít slabá místa v jejich životě, a ta ideálně pomoci odbourat a pomoci jim v cestě za lepší budoucností.

Při výzkumech v azylových domech zjišťujeme, že část klientek je charakteristická nízkým stupněm dosaženého vzdělání, krátkou či dokonce žádnou pracovní praxí, jiné mají nedostatek zkušeností s vedením vlastní domácnosti či péčí o dítě, jiným schází obecné informace … Lze tedy konstatovat, že u klientek azylových domů jsou často značné mezery ve vědomostech i dovednostech, a tyto mezery je žádoucí řešit.

Toto zjištění mě motivovalo k tomu věnovat moji bakalářskou práci zkoumání toho, jaké jsou potřeby žen v azylovém domě v oblasti neformálního vzdělávání a o jaké vzdělávání mají ženy v azylovém domě konkrétně zájem. Součástí výzkumu je také zjišťování, jaké jsou zdroje, které ženy v azylovém domě používají při hledání neformálního vzdělávání. V neposlední řadě byla pozornost věnována bariérám, jež zamezují dalšímu vzdělávání těchto žen.

Při volbě výzkumné strategie byl zvolen kvalitativní výzkumný design a jako nástroj polostrukturované rozhovory. Tato strategie se jeví jako optimální pro dosažení vytyčeného cíle.

Oporu v odborné literatuře najdeme u autorů Jaroslava Vetešky, Jana Bartáka, Oldřicha Matouška a dalších, kteří se věnují problematice vzdělávání dospělé populace.

K tématu přistupuji s velkou pokorou a jsem si vědoma, že jej nepojednám v celé jeho šíři. Je evidentní, že nejsem sto zahrnout všechny klientky v azylových domech, čili narazím na limity v počtu účastnic. Výsledek tedy bude vycházet z reprezentativního počtu účastnic výzkumu. Přesto jsem plná naděje, že můj výzkum bude nápomocen ve zlepšení kvality života žen, které zakusí nelehké životní období, kdy přijdou o střechu nad hlavou a naleznou pro sebe a své děti dočasné útočiště v azylových domech.

TEORETICKÁ ČÁST

1 PROCES CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ A VZDĚLÁVÁNÍ

Celoživotní vzdělávání je společenský program, jenž reflektuje primární potřebu společnosti a současně každého jedince pro vyrovnání se se zákonitými změnami v práci a v dalších oblastech lidské činnosti (Kolář et al., 2012).

Celoživotní vzdělávání se rozumí jako celoživotní proces, jenž je uvědomělý a míří k formování osobnosti a postojů jednotlivce, rozvoji jeho zájmů, nabývání vědomostí, dovedností, návyků atd. (Zormanová, 2017).

Celoživotní vzdělávání cílí k nabytí kompetencí a potřebné kvalifikaci kdykoliv v průběhu života (Palán a Langer, 2008).

Kalenda (2021) vidí ve funkci celoživotního vzdělávání konflikt, neboť celoživotní vzdělávání se tradičně pohybuje mezi humanizujícím rozměrem a ekonomizujícím pojetím.

Penny Burke a Sue Jackson (2007, in Kalenda, 2021, s. 21) přišly s nelichotivým popisem celoživotního vzdělávání, kdy v roce 2007 konstatovaly: „Celoživotní vzdělávání je podteoretizované, je-li vůbec teoretizované."

Podle Hříbka a Shánilové (2021) je pojem celoživotní vzdělávání nahrazen od roku 1996 pojmem celoživotní učení, jelikož z výrazu učení lze pochopit, že daná osoba musí nezbytně participovat na procesu učení.

Pojem celoživotní učení jako další vzdělávání coby strategie MŠMT ČR, jež je popsána v dokumentu Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, se objevuje jako jeden z realizačních nástrojů Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015 - 2020 (Zormanová, 2017).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) rovněž na svých webových stránkách poskytuje k dispozici dokumenty z oblasti dalšího vzdělávání a celoživotního učení. Najdeme zde například Usnesení o strategickém rámci evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy s ohledem na vytvoření Evropského prostoru vzdělávání a další vývoj po jeho dosažení (2021–2030), které bylo přijato Radou EU dne 18. února 2021. Jde o zásadní dokument, jenž vytváří zastřešující dokument evropské kooperace v oblasti vzdělávání a odborné přípravy na období 2021–2030. Usnesení definuje na období

2021–2030 celkem pět strategických priorit, na něž by členské státy měly koncentrovat svoji pozornost. Jedna ze strategických priorit, a to strategická priorita 2, je zaměřena na celoživotní učení a mobilitu pro všechny. Jsou v ní definována témata, na která by měla být v oblasti dalšího vzdělávání zaměřena pozornost, především se jedná o důraz na celoživotní učení a celoživotní profesní poradenství, uznávání výsledků neformálního a informálního učení, rozvoj odborného vzdělávání a přípravy a zvýšení účasti dospělých na vzdělávání (MŠMT, 2021).

Celoživotní vzdělávání se řeší také na úrovni Evropské komise, což je politicky nezávislý, výkonný orgán EU a jediný orgán Unie, který odpovídá za předkládání návrhů nové evropské legislativy, a je současně odpovědná za provádění rozhodnutí Evropského parlamentu a Rady EU. Její webové stránky zprostředkovávají údaje přímo cílené pro naši zemi. Česká-republika: Strategie celoživotního učení. Zde je celoživotní učení vymezeno jako zásadní koncepční změna pojetí vzdělávání, jeho organizačního principu, kdy všechny možnosti učení – ať už v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému či mimo ně – jsou chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života (Eurydice, 2022).

1.1 Pojmy celoživotní učení a celoživotní vzdělávání

Memorandum o celoživotním učení definuje *celoživotní vzdělávání* jako „veškeré účelné formální i neformální činnosti související s učením, které se průběžně realizují s cílem dosáhnout zdokonalení znalostí, dovedností i odborných předpokladů“ (Zormanová, 2017, s. 22).

Tamtéž Zormanová (2017) uvádí definici pojmu *celoživotní učení*, které se rozumí jako jeden propojený celek, jenž je realizován v níže uvedených stadiích:

1. předškolní výchova a vzdělávání,
2. vzdělávání a výchova po dobu povinné školní docházky,
3. všeobecné vzdělávání realizované na gymnáziích,
4. profesní vzdělávání na úrovni středoškolského vzdělávání,
5. profesní vzdělávání na úrovni vysokoškolského vzdělávání,
6. vzdělávání dospělých.

Celoživotní učení (vzdělávání)				
Vzdělávání dětí a mládeže			**Vzdělávání dospělých**	
Ucelené formalizované vzdělávání na školách	Vzdělávání a výchova v rodině	Zájmové vzdělávání	Vzdělávání dospělých v produktivním věku	Vzdělávání seniorů

Tabulka 1 - Pojem celoživotní učení (zdroj Zormanová, Didaktika dospělých, s. 22)

Heinz (2006) přichází s tím, že se u nás pojem celoživotní vzdělávání zažil více nežli celoživotní učení – z anglického Life Long Learning. Heinz dodává, že celoživotní vzdělávání je pojem užší, zpravidla probíhá institucionálně a bývá ukončeno certifikací.

V protikladu ke shora uvedenému výroku Heinze autorka Zormanová (2017) tvrdí, že v dnešní době se pořád více nežli pojem celoživotní vzdělávání užívá pojem celoživotní učení, jenž je preferován, jelikož především u dospělého člověka klade důraz na svobodu osobnosti a důvěru ve vlastní schopnosti.

Veteška a Tureckiová (2008) pod termínem celoživotní učení (lifelong learning) definují souhrn všech vzdělávacích i rozvojových aktivit během celého života jedince, a to již počínaje předškolním vzděláváním. Tito k celoživotnímu učení mimo jiné zmiňují, že celoživotní učení je otevřeno všem bez rozdílu věku, zájmů, nadání nebo společenského postavení, a pro všechny nabízí „druhou šanci“ a nápravu chybných rozhodnutí z minulosti. Tito autoři člení celoživotní učení do dvou základních etap, které se nazývají počáteční a další vzdělávání. Počáteční vzdělávání pojímá všechno formální vzdělávání – primární, sekundární i terciární, a probíhá hlavně v mladém věku. Další vzdělávání je realizováno po dosažení určitého stupně vzdělání a člení se na profesní, občanské a zájmové vzdělávání.

Perhács (2011) zdůvodňuje celoživotní vzdělávání a nezbytnost sebevzdělávání dospělého člověka následovně:

1. vědecko-technický pokrok lidstva,
2. rozvoj demokracie,
3. humanizační úsilí společnosti,
4. naplnění volného času dospělých.

1.2 Česká politika v oblasti celoživotního učení

Rabušicová a Rabušic (2008) informují, že v Česku byla sepsána řada textů vztahujících se k celoživotnímu učení a vzdělávání dospělých, ovšem vyjadřujících se nepřímo.
Jsou to zejména níže uvedené dokumenty:

- Strategie udržitelného rozvoje ČR (2004)
- Národní lisabonský program 2005 – 2008 (2005)
- Strategie hospodářského růstu (2005)
- Strategie regionálního rozvoje ČR pro léta 2007-2013 (2007)
- Národní inovační strategie (2004)
- Národní inovační politika ČR na léta 2005 – 2010 (2005)
- Národní program výzkumu (2003)
- Konvergenční program ČR na léta 2006-2008 (2005)
- Strategie rozvoje lidských zdrojů pro ČR (2003)
- Národní rozvojový plán ČR 2007-2013 (2006)

Dokumenty, jež se vztahují přímo k oblasti vzdělávání:

- Zelená kniha (česká, 1999) – fokus na rostoucí význam celoživotního učení v rozvinutých zemích Evropy a kladen důraz na potřebu rozvoje tímto směrem i v Česku)
- Bílá kniha (Národní, 2001) – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – pojednává o vzdělávání dospělých a o celoživotním učení.

- Dlouhodobý záměr ČR 2005
- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky (2007)
- Strategie celoživotního učení ČR (2007) (Rabušicová a Rabušic, 2008)

Podle Šeráka et al. (2021) jsou další významné dokumenty týkající se vzdělávání dospělých v kontextu vzdělávací politiky České republiky následující:

- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020 (2015)
- Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 (2015).

Šerák et al. (2021) uvádí, že v současné době je rozhodujícím dokumentem zejména Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, a dodává, že tato strategie formálně navazuje na dřívější východiska, ovšem ve velmi zredukované formě a ve srovnání s předchozími materiály se koncentruje v oblasti celoživotního učení na výrazně užší okruh témat.

1.3 Proces formálního, neformálního a informálního vzdělávání

Dělení učení na formální, neformální a informální učení pochází z organizace UNESCO (Barták a Demjanenko, 2021). S těmito třemi formami celoživotního učení pracuje také A Memorandum on Lifefong learning, 2000 (Rabušicová a Rabušic, 2008).

Podle Průchy (2019) se rozlišení na formální, neformální a informální vzdělávání používá mezinárodně v dokumentech EU, OECD aj. a též v českých dokumentech pedagogik a vzdělávací politiky.

1.3.1 Formální vzdělávání

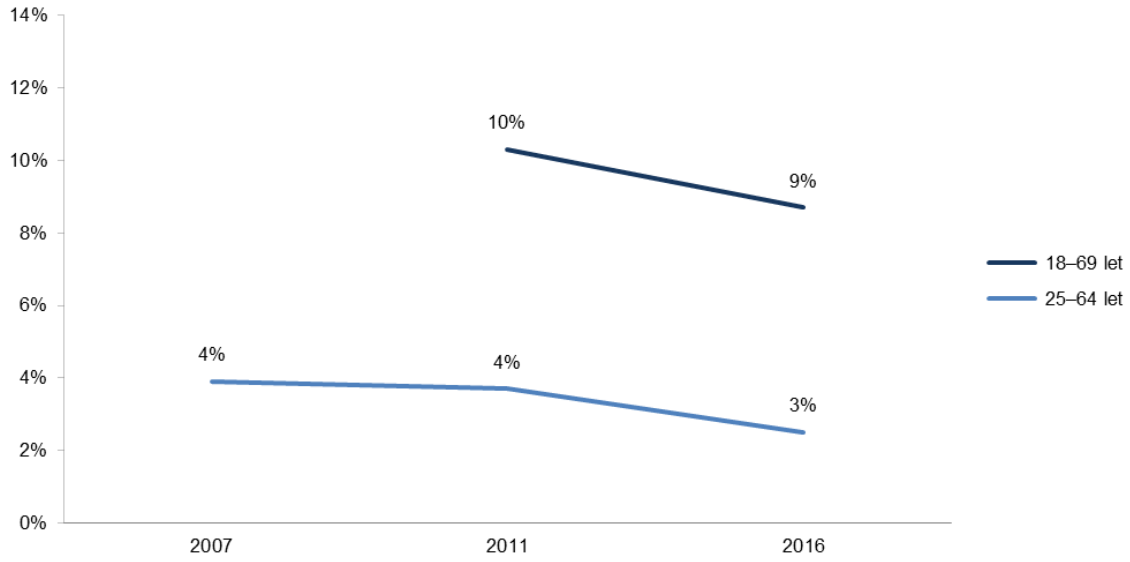
Zormanová (2017) charakterizuje formální vzdělávání jako cílevědomý řízený proces, který cílí k budoucímu praktickému uplatnění na pracovním trhu. Toto vzdělávání je realizováno ve vzdělávacích institucích, jejichž didaktické prostředky, cíle, funkce, obsah výuky a také způsob hodnocení jsou stanoveny a implementovány podle aktuálně platné legislativy.

Barták a Demjanenko (2021) pokládají formální vzdělávání za proces řízeného vyučování ve školách, jenž má jasnou orientaci, dlouhodobé, koordinované, přímé, systematické pedagogické působení, jež se opírá o kurikulum.

Podle Vetešky (2016) vytyčuje cíle, funkce, obsahy, organizační formy a způsoby evaluace formálního vzdělávání legislativa. Účastníci jednotlivých stupňů (žáci a studenti) obdrží doklad o absolvování v podobě vysvědčení nebo diplomu.

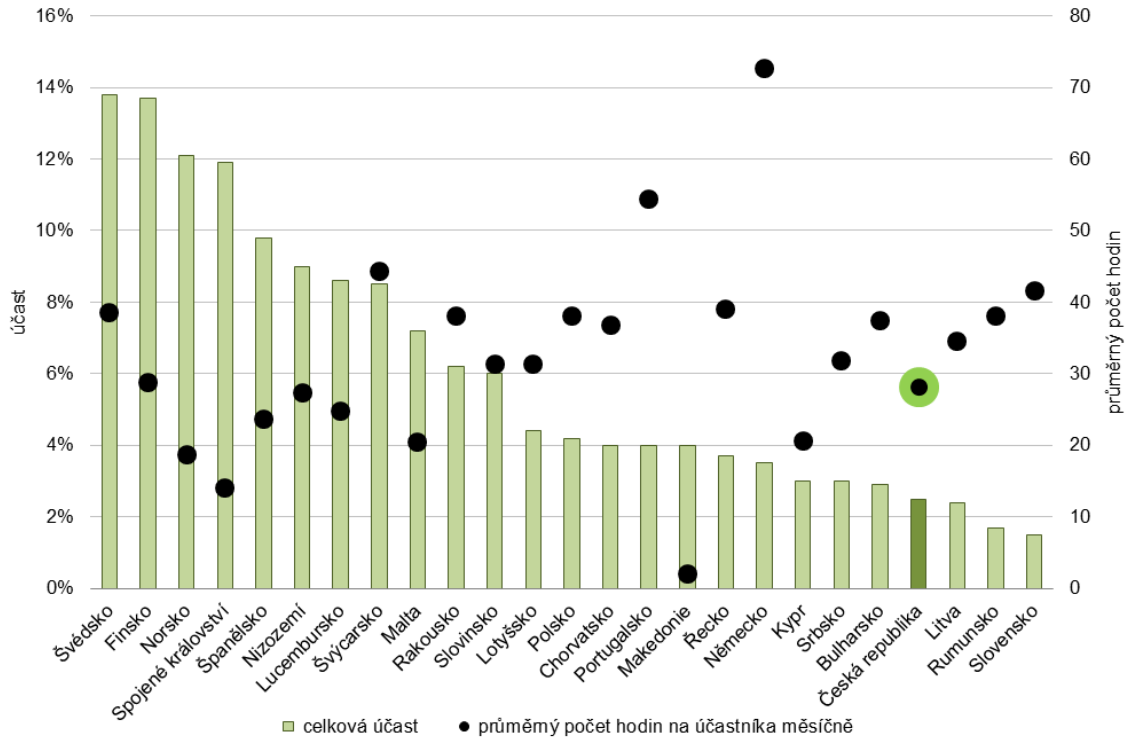
Rabušicová a Rabušic (2008) popisují formální učení jako to, které vede k získání diplomů a kvalifikací.

Průcha (2019) specifikuje formální vzdělávání jako organizované a systematické, přičemž toto vzdělávání probíhá ve vzdělávacích institucích, jejichž programy, cíle a fungování jsou uznávány státem a jištěny legislativně.



Graf 1 - Účast dospělých ve formálním vzdělávání dle věkových kategorií, 2007-2016 (zdroj: AES 2007, 2011, 2016, ČSÚ, 2018, s. 14)

Ze shora znázorněného grafu vyplývá, že v roce 2016 se formálního vzdělávání v České republice účastnilo jenom zhruba 9 % osob ve věkové skupině 18–69 let a pouze 3 % osob ve věkové skupině 25–64 let. Z grafu je rovněž zřejmé, že studentů formálního vzdělávání v mladší věkové skupině i starší věkové skupině ubývá.



Graf 2 - Účast a průměrný počet hodin formálního vzdělávání měsíčně (25-64 let) - mezinárodní srovnání (zdroj: AES 2016, Eurostat in ČSÚ, 2018, s. 15)

Jak dokládá graf AES z roku 2016 výše, účast dospělých Čechů ve formálním vzdělávání je ve srovnání zemí Evropské unie zřetelně podprůměrná, počet hodin strávený vzděláváním měsíčně spíše průměrný (ČSÚ, 2018).

1.3.2 Neformální vzdělávání

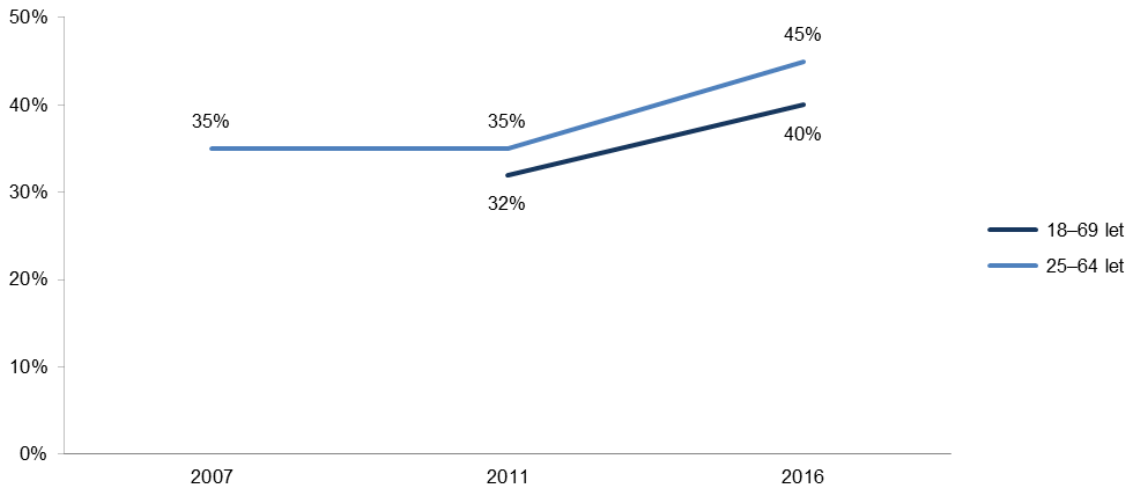
Neformální vzdělávání považuje Průcha (2019) za část celoživotního vzdělávání, přičemž toto vzdělání je realizováno jako doplněk formálního vzdělávání a probíhá ve vzdělávacích zařízeních podniků, v soukromých vzdělávacích institucích, v organizacích sportovního, zájmového, uměleckého či jiného vzdělávání a přípravy. Zásadní je, že neformální vzdělání nevede k dosažení státem uznávaného vzdělání (ve smyslu ISCED 2011), ačkoliv může být završeno nějakým certifikátem apod.

Neformální vzdělávání je uskutečňováno mimo formální vzdělávací systém a nemíří k ucelenému školskému vzdělání a je realizováno v privátních vzdělávacích organizacích, neziskových společnostech, u zaměstnavatele, ovšem také v tradičních školách (Zormanová, 2017).

Kalenda (2021) studoval výsledky mezinárodního šetření Adult Education Survey z roku 2016, z nichž vyplývá zásadní zvýšení účasti dospělých – do neformálního vzdělávání se zapojoval skoro každý druhý dospělý člověk a Česko dohnalo Západ.

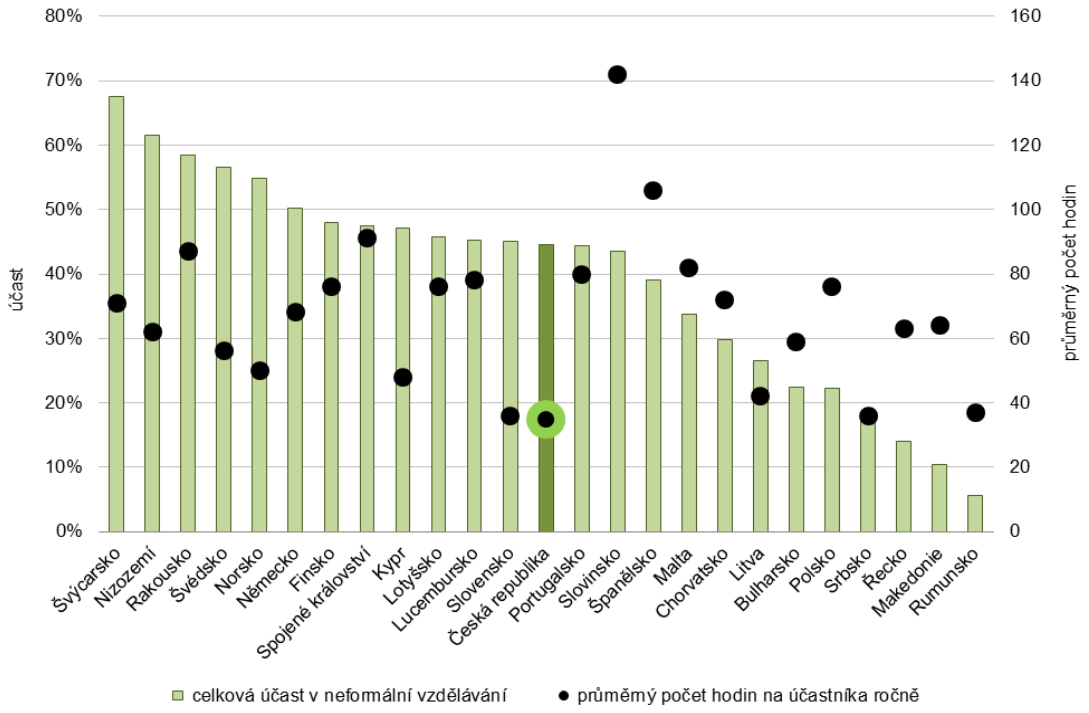
Na základě procentuálního podílu dospělých, jež se každý rok účastní neformálního vzdělávání, se rozlišují země s velmi vysokou účastí (nad 60 % účastníků ve věkové skupině 25–64 let) od zemí s velmi nízkou účastí (méně než 30 %), a v rámci této klasifikace náleží Česko do „střední třídy“ států s průměrnou účastí, kde se zapojení dospělých do neformálního vzdělávání pohybuje mezi 40–50 % (Kalenda, 2021).

Kalenda (2021) shrnul polistopadový vývoj účasti na neformálním vzdělávání v České republice, přičemž konstatuje, že se jedná o dlouhodobé pozvolné zvýšení počtu účastníků neformálního vzdělávání ve věku 25–64 let z 27 % z poloviny 90. let na 45 % v roce 2016 – od roku 1997 se jejich počet zvýšil z 783 000 na 1 395 000 účastníků.



Graf 3 - Účast dospělých v neformálním vzdělávání dle věkových kategorií, 2007-2016 (zdroj: AES 2007,2011,2016, ČSÚ, 2018, s. 25)

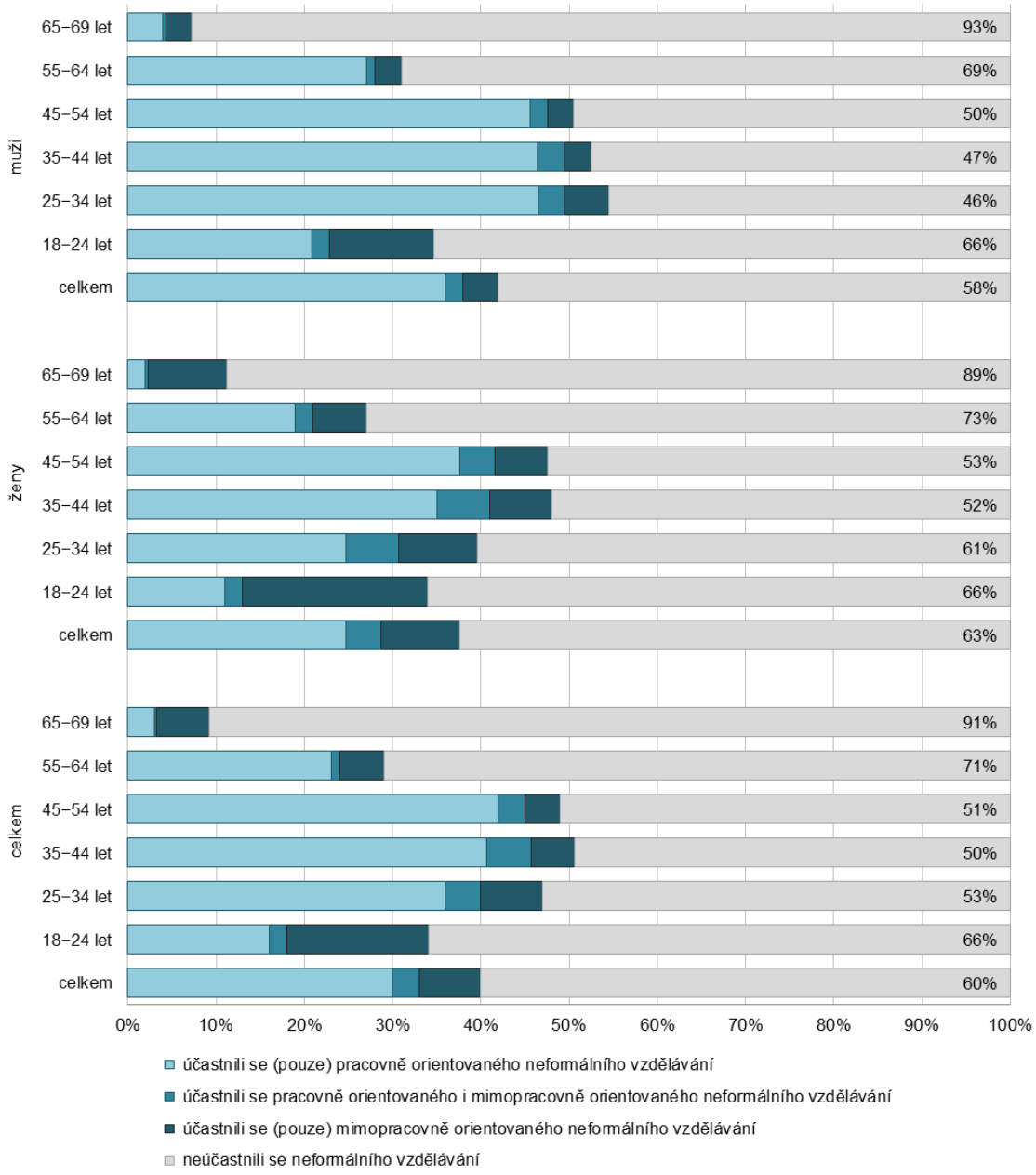
Výše znázorněný graf dokládá, že se ve sledovaném časovém úseku do neformálního vzdělávání zapojila méně než polovina osob ve věku 18 – 69 let. Čili 60 % dospělých Čechů se do tohoto vzdělávání nijak nezapojilo.



Graf 4 - Účast a průměrný počet hodin neformálního vzdělávání ročně (25-64 let) – mezinárodní srovnání (zdroj: AES 2016, Eurostat, ČSÚ, 2018, s. 26)

Jak lze seznat z předchozího grafu, v Rumunsku, Makedonii, či Řecku se neformálního vzdělávání účastní pouze malá část populace, a to zhruba každý desátý, kdežto ve Švýcarsku, Nizozemí, severských státech a Rakousku se jedná o více než polovinu populace (ČSÚ, 2018).

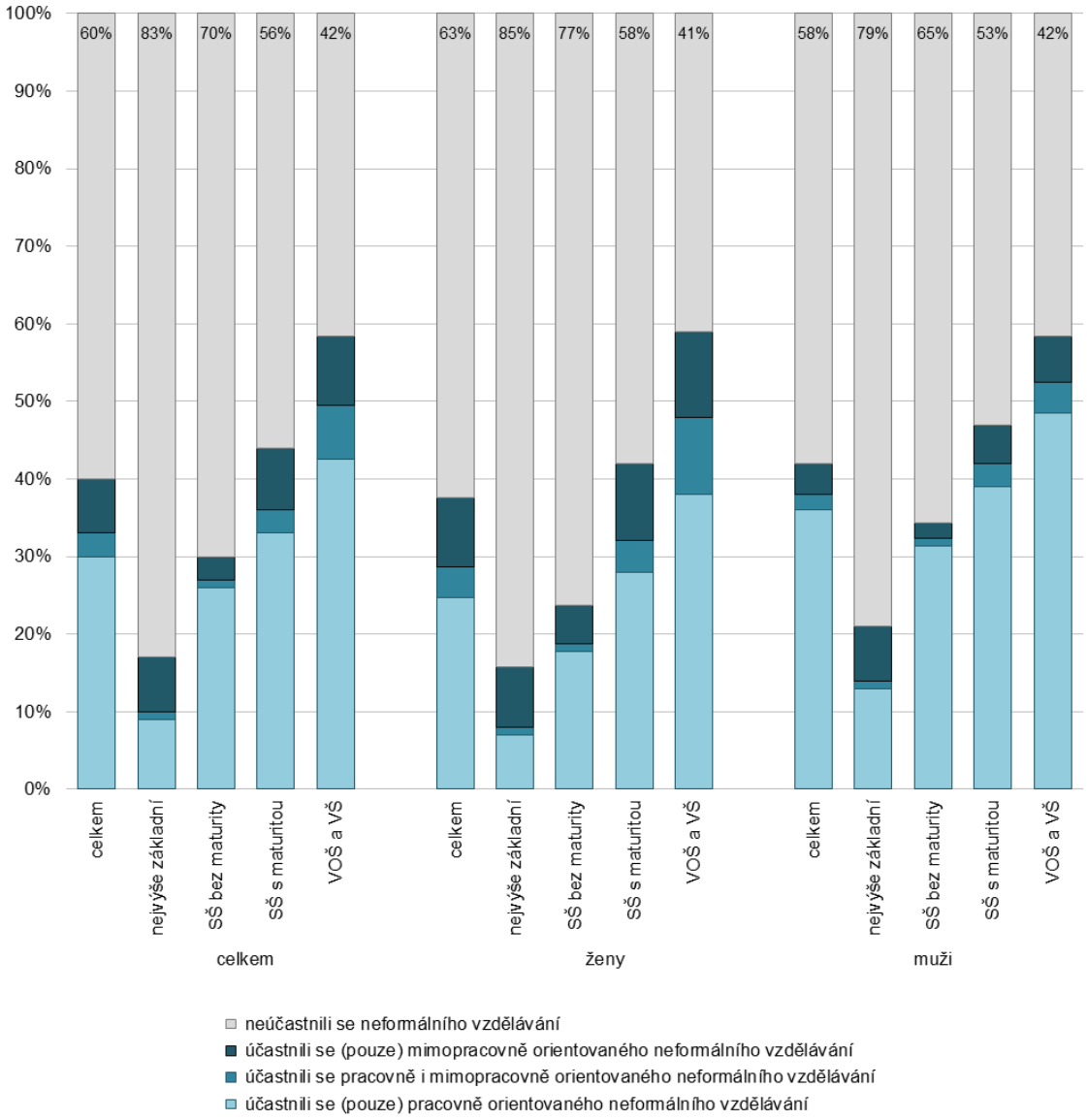
Potěšitelné je, že Česká republika je ve srovnání zemí EU v účasti na neformálním vzdělávání na lepší pozici než v případě vzdělávání formálního. U neformálního vzdělávání je Česko přibližně na průměrné úrovni Evropské unie (ČSÚ, 2018).



Graf 5 - Účast v neformálním vzdělávání dle orientace vzdělávání, věkových kategorii a pohlaví (zdroj: AES 2016, ČSÚ, 2018, s. 28)

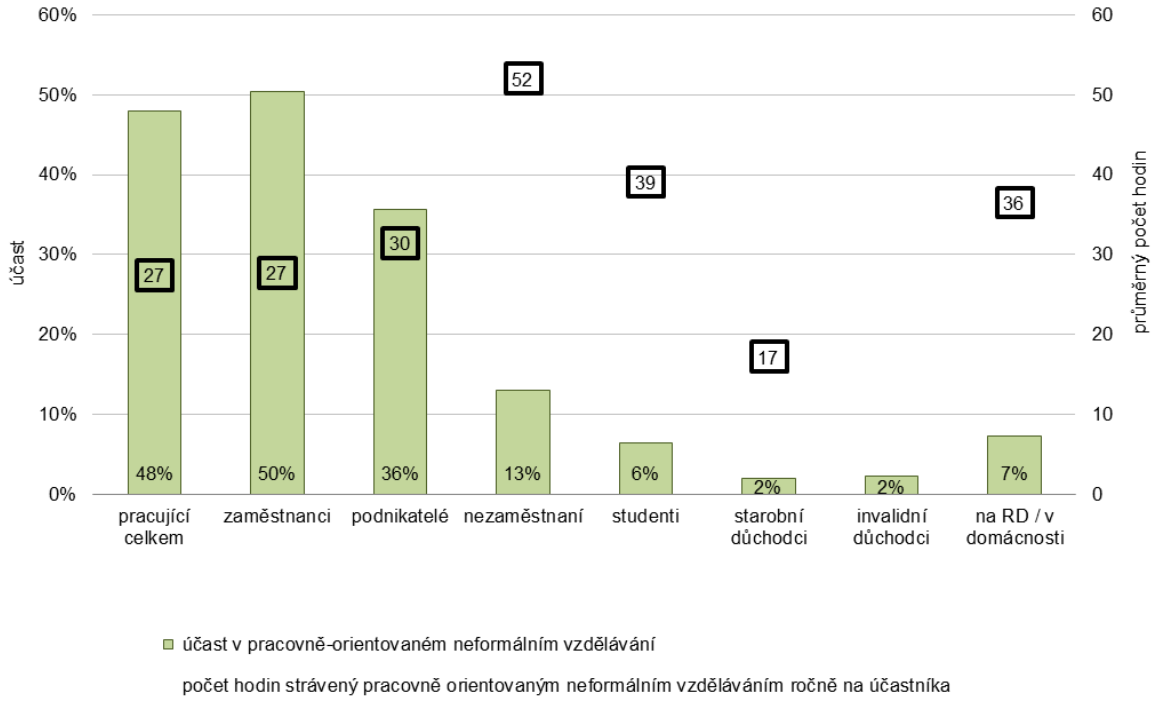
Jelikož se tato práce věnuje neformálnímu vzdělávání žen, tak předchozí graf ukazuje, že co se pohlaví týká, vykazují vyšší účast v neformálním vzdělávání muži, přičemž neformálního vzdělávání se jich ve 12 měsících předcházejících datu šetření účastnilo 42 %, oproti 37 % zapojení žen. Také v oblasti pracovně orientovaného neformálního vzdělávání byla rovněž převaha mužů - 38 % mužů oproti 29 % žen. Opačné výsledky ku prospěchu žen

byly dosaženy u mimopracovního, tj. soukromě orientovaného, vzdělávání - 13 % žen oproti 6 % mužů (ČSÚ, 2018).



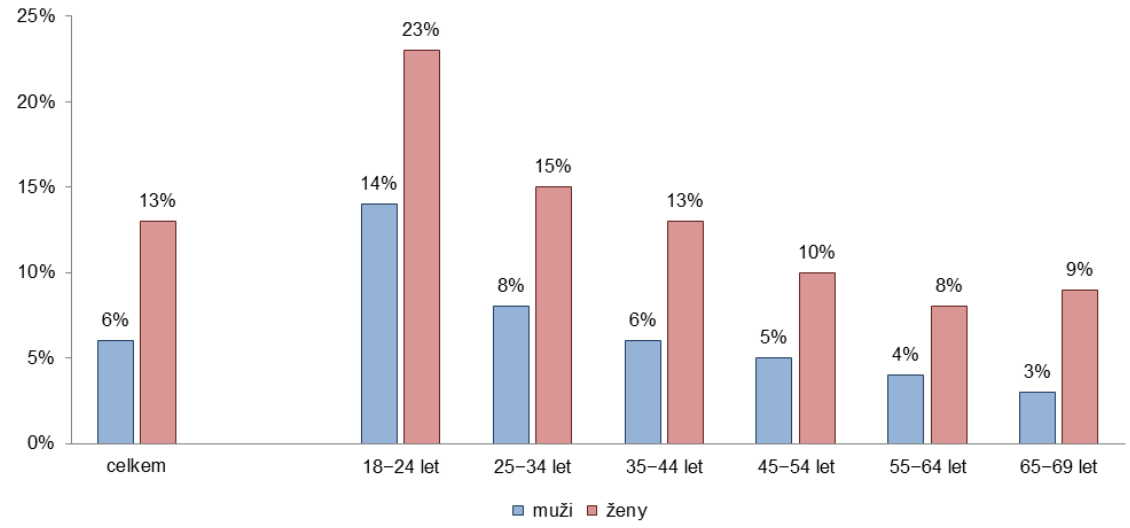
Graf 6 - Účast v neformálním vzdělávání dle orientace vzdělávání, pohlaví a nejvyššího dosaženého vzdělání (18-69 let) (zdroj: AES 2016, ČSÚ, ČSÚ, 2018, s. 30)

Předchozí graf dokládá, že většina osob se na neformálním vzdělávání účastnila z pracovních důvodů, a z toho se dá vyvodit, že nabytí znalostí a dovedností pro pracovní prostředí představuje nejčastější důvod, proč se lidé do dalšího vzdělávání zapojují (ČSÚ, 2018).



Graf 7 - Účast a průměrný počet hodin strávený pracovně orientovaným neformálním vzděláváním dle ekonomického postavení (18-69 let) (zdroj: AES 2016, ČSÚ, ČSÚ, 2018, s. 31)

Ze shora zobrazeného grafu vyplývá, že míra účasti v neformálním vzdělávání související s pracovním výkonem závisí na aktuálním postavení na pracovním trhu, přičemž nejvíce se v referenční věkové skupině 18–69 let vzdělávají ekonomicky aktivní osoby, jež vykonávají výdělečnou činnost. Mezi pracujícími lidmi pak míra participace v aktivitách neformálního vzdělávání představuje 48 %.



Graf 8 - Účast v mimopracovně orientovaném neformálním vzdělávání dle věkových skupin a pohlaví (zdroj: AES 2016, ČSÚ, ČSÚ, 2018, s. 38)

Výše znázorněný graf dokumentuje, že ženy ve všech životních fázích se zapojují do mimopracovně orientovaných vzdělávacích aktivit dvakrát či dokonce ještě vícekrát častěji než muži.

	Rok 2007	Rok 2011
Respondenti se ZŠ	15 %	11 %
Respondenti se SŠ bez maturity	28 %	23 %
Respondenti se SŠ s maturitou	42 %	42 %
Respondenti s VŠ, VOŠ	57 %	59 %

Tabulka 2 - Účast v neformálním vzdělávání ČR (zdroj Bertl, 2016)

Shora uvedená data vedou k závěru, že zájem lidí s nižším formálním vzděláním o další neformální vzdělávání klesá a naopak u lidí s vyšším formálním vzděláním se zájem o další neformální kurzy zvyšuje (Bertl, 2016). Toto zjištění potvrzují také Rabušicová a Rabušic (2008), kteří na základě reprezentativního výzkumu z roku 2005 doložili, že lidé s terciárním vzděláním se na neformálním vzdělávání účastní pětkrát častěji než lidé se základním vzděláním – platí pro Českou republiku.

Zajímavý vhled do problematiky neformálního vzdělávání žen vnáší článek zveřejněný na webu světové organizace Scout Movement - Světové organizace skautského hnutí. Lamia bint Majid Al Saud a Ahmad Alhendawi (2022) ve svém příspěvku "Neformální vzdělávání je klíčem k rovnosti pohlaví" uvažují, že když mladí lidé díky větším investicím a větším možnostem přístupu ke vzdělávání, včetně neformálního vzdělávání, získají oprávnění stát se zastánci genderové spravedlnosti a rovnosti, pak se celá společnost stane spravedlivější a rovnější, přičemž je třeba zajistit, aby byla rovnost žen a mužů uplatňována ve všem, co děláme.

1.3.3 Informální vzdělávání

Informální vzdělávání představuje nesystematické, neorganizované, institucionálně nekoordinované nabývání vědomostí, osvojování dovedností a postojů z každodenního života (Zormanová, 2017).

Průcha (2019) klasifikuje informální učení / vzdělávání jako nejrozšířenější typ učení. Dochází k němu během každodenní životní praxe, kdy lidé realizují různé pracovní či zájmové činnosti, třeba sledování televize, četbu časopisů a novin, komunikaci s kolegy, mezigenerační komunikaci v rodině, návštěvy galerií nebo muzeí, zooparků atd. Během tohoto informálního učení získávají lidé znalosti či dovednosti bezděčně.

Barták a Demjanenko (2021) prohlašují, že informální vzdělávání nemá primární fokus na systematické dosahování výchovně-vzdělávacích cílů a nepředstavuje organickou část řízeného výchovně-vzdělávacího procesu.

Jarvis (2018, in Kalenda, 2021) považuje informální vzdělávání za učení z každodenní praxe – a to vstřebávání nekognitivních i kognitivních stimulů z „lebensweltu".

Rabušicová a Rabušic (2008) v souvislosti s informálním učením sdělují, že je skutečně skoro nemožné adekvátně změřit aktivity v informálním učení.

Objevují se tendence o propojování formálního a neformálního vzdělávání. Tento proces je nyní spíše ve fázi experimentu a je zjevné, že vedle přínosů se potýká taky s potížemi. Nicméně je to nutná cesta pro náš vzdělávací systém a nachází oporu ve Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. V tomto ohledu se angažuje také Evropská unie, například projektem Propojování formálního a neformálního vzdělávání včetně zájmového (registrační číslo: CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_032/000816; projektová výzva Budování kapacit pro rozvoj škol II), zkrácený název FNV (NIDV, 2020).

K dispozici je také publikace „Propojování formálního a neformálního vzdělávání. Přínosy, metody a formy spolupráce mezi školou a organizací neformálního vzdělávání" od Jiřího Zajíce a kolektivu autorů, již vydal Národní pedagogický institut České republiky v roce 2021 (NPI, 2021).

2 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

2.1 Legislativní ukotvení – právní definice dospělosti

Český občanský zákoník, konkrétně zákon č. 89/2012 Sb., obsahuje termín zletilost, jež se nabývá dovršením osmnáctého roku věku. Zákon říká, že zletilý člověk je plně svéprávným, což znamená, že jest způsobilý nabývat pro sebe vlastním právním jednáním práva a zavazovat se k povinnostem. Před nabytím zletilosti se plné svéprávnosti nabývá přiznáním svéprávnosti, či uzavřením manželství.

2.2 Dospělý v oblasti andragogiky

Dospělý věk bývá v odborné literatuře vymezován různě, přičemž roli hraje to, z jakého úhlu na něj pohlížíme. V principu je možno definovat, že dospělý člověk je takový, jehož vývoj je aspoň relativně dokončen v oblasti sociální, biologické a psychické (Barták, 2021).

Beneš (2014) rozlišuje tyto definice dospělosti z hlediska různých disciplín:

- Biologicky dospělý je ten, jenž dosáhl fyzické zralosti.
- Po právní stránce je dospělost získání povinností a práv (plnoletost, volební právo, právní zodpovědnost, atd.);
- Pedagogika pokládá dospělého za vychovatele následující generace.

Zormanová (2017) klasifikuje dospělého člověka jako samostatného a zodpovědného, nesoucího odpovědnost za důsledky svých rozhodnutí a jednání a rozhodujícího sám za sebe.

Vágnerová (2007, in Zormanová, 2017) charakterizuje dospělého člověka jako ekonomicky nezávislého jedince, jenž se osamostatňuje od svých rodičů.

Dle Machalové (2004) představuje jádro dospělosti psychosociální zralost osobnosti a ne každý, jenž dosáhl určitého věku, je i skutečně psychicky dospělý. Naproti tomu Hartl a Hartlová (2000) zmiňují rovnou více znaků zralosti, mezi nimi například volbu zaměstnání, ztotožnění se s vlastním já, vytváření heterosexuálních zájmů …

2.3 Definice vzdělávání dospělých

Terminologické vymezení – cizojazyčné názvy:

- Adult education (AJ)
- Erwachsenbildung (NJ)

Veteška (2016) považuje vzdělávání dospělých za vzdělávací proces, jenž zajišťuje všechny vzdělávací aktivity realizované dospělými jedinci v rámci neformálního a formálního vzdělávání.

Dvořáková et al. (2014) definují vzdělávání dospělých jako vzdělávací proces, jenž zahrnuje všechny vzdělávací aktivity uskutečněné dospělými jedinci v oblasti formálního i neformálního vzdělávání.

V souvislosti se vzděláváním dospělých se objevuje pojem „andragogika“, který s největší pravděpodobností poprvé použil německý pedagog Alexander Kapp (1799 – 1869) ve své knize z roku 1833 Platonova nauka o výchově jako pedagogika pro jednotlivce a stát (Barták a Demjanenko, 2021).

Veteška a Tureckiová (2008) upozorňují, že je několik různých definic pojmu vzdělávání dospělých. Komise „Vzdělávání dospělých: na vzdělávání není nikdy pozdě“ vymezuje vzdělávání dospělých jako všechny formy vzdělávání, kterými projdou dospělí lidé po dokončení počátečního vzdělávání a odborné přípravy, a to bez zřetele na to, jak daleko takový proces dospěl.

Podle Zormanové (2017) vzdělávání dospělých plní následující funkce:

1. humanizační
2. integrační
3. kvalifikační

Průcha (2012) jmenuje země s dlouhou tradicí vzdělávání dospělých, přičemž jde zejména o Německo, Česko, skandinávské země a USA.

Barták (2021) míní, že edukace dospělých reprezentuje roli činitele dotváření osobnosti dospělého člověka a děje se v kontextu celoživotního vývoje osobnosti člověka.

Průcha a Veteška (2014) odkazují na pět základních rysů učení se v dospělosti:

1. Dospělí mají mnohem bohatší zkušenosti nežli děti a dospívající, a tudíž je jejich přístup k učení zodpovědný,
2. Dospělí si jsou lépe vědomi svých vlastních potřeb a jejich přístup k učení je selektivní,
3. Dospělí mají přímý požadavek, aby jejich učení bylo smysluplné, tudíž jejich vzdělání směřuje k zamýšlenému cíli,
4. Jelikož dospělí jsou většinou buď v pracovním procesu, rodinném nebo partnerském svazku, přistupují k učení časově efektivně,
5. Učení dospělých je nejčastěji sebeřízené a umožňuje kontrolu nad výsledky učení.

Obecné cíle vzdělávání a výchovy dospělých lze dle Knězů a Hyhlíka (1969 in Veteška, 2016) vytyčit následovně:

- prohlubování a rozšiřování všeobecného vzdělávání,
- zvyšování odborné způsobilosti,
- zvýšení znalostí a budování vlastností nutných pro zdárné vykonávání společenských funkcí,
- potřeby kultivace lidské osobnosti,
- rozvoj, prohlubování a uspokojování individuálních zájmů a potřeb.

Co se týká vzdělání dospělých, za zajímavost stojí uvést, že podle výzkumu z roku 1972 celkem 38% generálních ředitelů, 30% jejich náměstků a 34% vedoucích oddělení nemělo ani maturitu (Simonová, 2011).

2.3.1 Profesní vzdělávání dospělých

Podle Průchy (2014) je problematika dalšího profesního vzdělávání dospělých v české andragogice dost intenzivně rozvíjena, přičemž to vyplývá z ekonomického vývoje a tlaku na realizaci celoživotního vzdělávání / učení.

Beneš (2014) rozumí pod dalším odborným vzděláváním předpoklad společenské a osobní prosperity, přičemž jeho význam se zvyšuje stejně jako počet účastníků a použitých prostředků.

Mužík (1999, in Zormanová, 2017) popisuje jako záměr dalšího profesního vzdělávání docílení souladu mezi požadavky kladenými na danou profesi a vlastní způsobilostí jedince. Mužík (1999, in Zormanová, 2017) dále specifikuje, že další profesní vzdělávání zahrnuje:

- další odborné vzdělávání (školení, kurzy, semináře atd.)
- odborný trénink (rozvoj manuálních i intelektuálních dovedností vázaných k vykonávané profesi)
- kombinované vzdělávání (hlavně graduální či pregraduální studium na vysoké škole)

2.3.2 Občanské vzdělávání dospělých

Beneš (2014) konstatuje, že občanské vzdělávání rozšiřuje záběr působnosti. Podle něj se jedná o vytváření schopnosti rozeznat a vysvětlit podmínky fungování společnosti, o porozumění souvislostí mezi osobními, politickými, sociálními a společenskými událostmi a o kritické rozeznání nedostatků společnosti s cíli:

- rozvíjení demokracie,
- upevňování demokracie,
- působení při rozvoji společenských struktur,
- rozvíjení alternativy ke stávajícímu systému.

Zormanová (2017) jako občanské vzdělávání definuje vzdělávání, jež se týká role občana, kdy cílem je podpora občanského jednání, formování povinností a práv v občanských, politických a společenských rolích.

Veteška (2010, in Zormanová, 2017) dodává, že občanské vzdělávání směřuje k uspokojování zájmů a společenských potřeb občanů.

Rabušicová a Rabušic (2008, in Zormanová, 2017) pokládají občanské vzdělávání za jednu z priorit, poněvadž cílem je vytvořit společnost aktivních, zodpovědných, solidárních a informovaných občanů.

2.3.3 Zájmové vzdělávání dospělých

Rabušicová a Rabušic (2008) považují zájmové vzdělávání za aktivitu, již lidé většinou uskutečňují ve svém volném čase. Volný čas se rozumí jako prostor pro různé aktivity, jež mohou být zájmové, jako například relaxační, integrační nebo rekreační.

Opaschowski (1994, in Rabušicová a Rabušic, 2008) definuje volný čas dospělých jako optimální sociální prostor pro seberozvoj osobnosti skrz svobodně volené činnosti.

Zájmové vzdělávání dospělých „vytváří širší předpoklady pro kultivaci osobnosti na základě jejich zájmů, uspokojuje vzdělávací potřeby v souladu s osobním zaměřením. Dotváří osobnost a její hodnotovou orientaci a umožňuje seberealizaci ve volném čase“ (Rabušicová a Rabušic, 2008, str. 173).

Jak uvádí Veteška (2016), zájmové vzdělávání dospělých náleží do neformálního vzdělávání. Zahrnuje poznávací, výchovně-vzdělávací, rekreační a další jednorázové i dlouhodobé aktivity, které provádí dospělí lidé mimo zaměstnání.

Šerák (2009, in Veteška, 2016) stanovil základní funkce zájmového vzdělávání dospělých:

- všeobecně vzdělávací, světonázorové, sociálně adaptační, sociálně integrační a kontrolní, propagandistické, kompenzační, popularizační, ekonomické, kvalifikační, konzervační, relaxační, seberealizační, expresivní.

Šerák (2009, in Veteška, 2016) člení zájmové vzdělávání dospělých podle obsahu následovně: kulturní a estetická výchova, environmentální (ekologická) výchova, náboženská a duchovní výchova, pohybová a sportovní výchova, cestování a turistika, vědecko-technické vzdělávání, zdravotní výchova, jazykové vzdělávání.

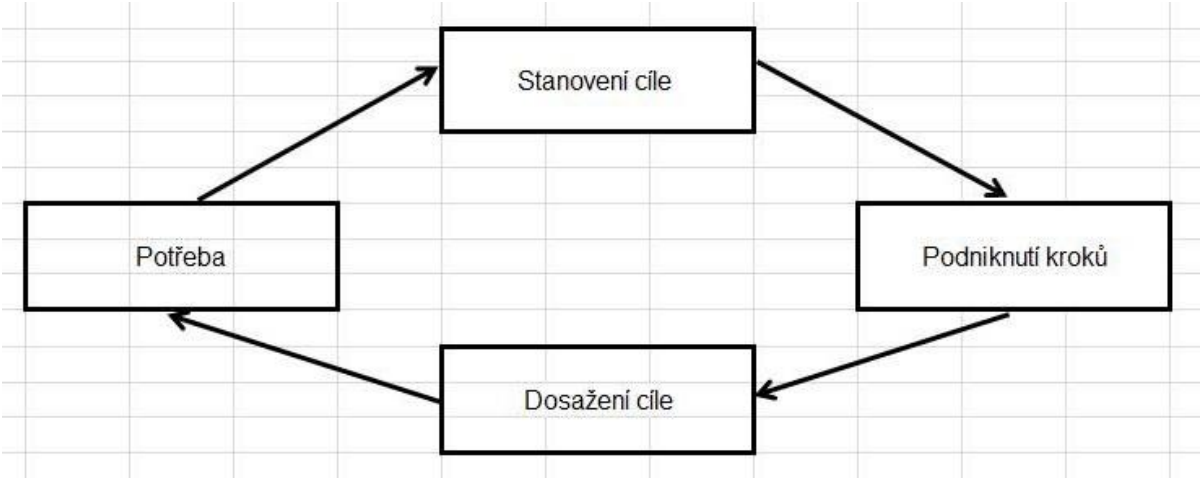
Knotová (2008, in Průcha 2014) pomocí metody dotazníkového šetření zjistila, že zvažujíc pohlaví u zájmového učení převládají ženy (64%) nad muži (36%), z hlediska věku je pak nejvyšší účast u nejmladší věkové kategorie (20 – 29 let), z hlediska vzdělání mají největší zájem dospělí se středoškolským vzděláním (56%), s vysokoškolským vzděláním (24%), s vyučením (16%) a nejméně se základním vzděláním (4%).

2.3.4 Environmentální vzdělávání dospělých

Environmentální vzdělávání je oblast vzdělávání, jež se formovala v druhé polovině 20. století, přičemž toto vzdělávání vyplynulo z potřeb vzniklých v důsledku vývoje lidské civilizace (Rabušicová a Rabušic, 2008). Podle těchto autorů se jedná o mladý, dynamicky se

vyvíjející, multidisciplinární obor, a tudíž tento pojem není stále jednoznačně vymezen. Dvojice autorů mimo to zmiňuje, že environmentální vzdělávání má svůj počátek spojený s vytyčeným cílem ochrany životního prostředí jako reakcí na projev negativních důsledků rostoucího průmyslového znečištění, což se událo v 60. letech 20. století, přičemž od 90. let je zřejmý fokus na reflexi sociálních, ekonomických a též politických hledisek environmentálních otázek. V naší zemi byla data o poškození životního prostředí za bývalého režimu tajena, na konci 80. let se začal aplikovat pojem „ekologická výchova“ a až od 90. let se oblast environmentálního vzdělávání vyvíjí na bázi aktivit Center ekologické výchovy a současně několika pedagogů, jež se pro environmentální vzdělávání nadchli (Rabušicová a Rabušic, 2008).

2.4 Motivace ke vzdělávání dospělých



Obrázek 1 - Proces motivace (zdroj: Armstrong, 2007 in Zormanová, 2017, s. 46)

Deshler (1996) rozumí motivaci ke vzdělávání dospělých jako obecný stav připravenosti k učení.

Perhács (2011) konstatuje, že rozhodujícím faktorem pro to, aby se dospělý člověk učil, změnil své osobní vlastnosti a své jednání, je motivace. Dále doplňuje, že společnost ještě dostatečnou měrou nedoceňuje význam vzdělávání dospělých. Dle jeho výroku výzkumy potvrdily, že mnohem více lidí je s to vzdělávat se v dospělém věku, než těch, jež se vzdělávání v dospělém věku skutečně účastní.

Podle Průchy (2014) se u motivace dospělých k učení jedná o jejich vnitřní psychickou pohnutku, rozhodnutí či důvod, jež mohou vyústit v jejich účast v některé formě vzdělávání.

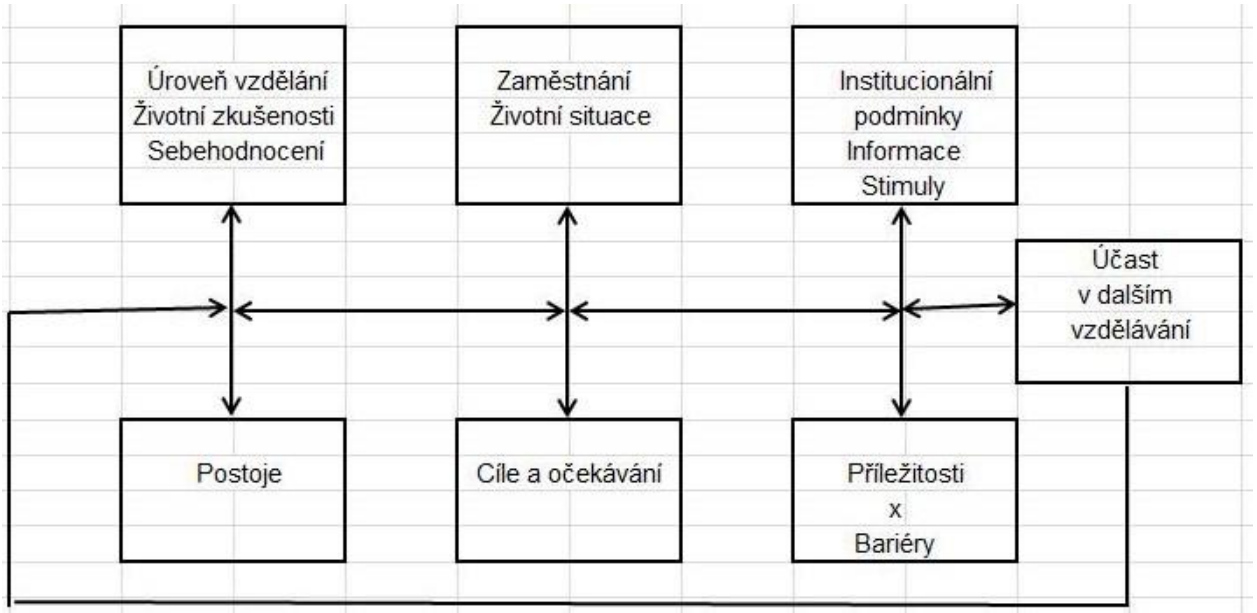
Na motivaci ke vzdělávání dospělých se podílí vnitřní i vnější faktory, kdy vnější faktory zahrnují influenci daného sociálního okolí, participaci na politickém životě, vnější očekávání, společenské vztahy, osobní situaci, dosažený stupeň vzdělání a v neposlední řadě pracovní pozici a naproti tomu vnitřní faktory obsahují zájem o předmětnou problematiku, osobnostní charakteristiku, uvědomování si vlastního hodnotového žebříčku, kognitivní zájmy (Mužík, 2004).

Motivy k dalšímu vzdělávání dospělých se liší dle věku, pohlaví, životní fáze, rodinného stavu, počtu dětí, vzdělání (Zormanová, 2017).

Rabušicová a Rabušic (2008) u neformálního vzdělávání oddělili pracovní a mimopracovní motivaci a vnitřní a vnější motivaci. Největší podíl pracovní motivace našli u profesního vzdělávání. Co se týká vnější a vnitřní motivace, pak shledali největší podíl motivace u jazykového vzdělávání.

Beneš (2014) přichází s výrokem, že ve většině případů působí celý komplex motivů, jenž prochází vývojem a změnami. Zásadní fakt je, že učení se dospělých je realizováno nikoliv především za účelem uspokojení poznávacích zájmů, nýbrž v důsledku potřeby řešit dané problémy. Beneš potvrzuje tímto tvrzením studii americké badatelky C. Aslanian z roku 1980, jejímž výsledkem je, že se většina dospělých neučí z radosti z učení samotného, nýbrž za účelem řešení konkrétních problémů.

Matějů et al. (2010) konstatuje, že faktory a situace, jež mají vliv na účast dospělých ve vzdělávání, jsou navzájem podmíněné. Model souvislostí zpracovala K. P. Crossová, přičemž tento model pokládá jednotlivce za výchozí bod rozhodování o účasti ve vzdělávání, kdy hrají roli dva zásadní momenty, a sice postoje a sebehodnocení, jež se odráží ve vytyčení osobních cílů očekávání.



Obrázek 2 - řetězec faktorů ovlivňující účast v dalším vzdělávání (zdroj: P. Cross 1981, Matějů et al., 2010)

2.5 Specifika vzdělávání žen

Zormanová (2017) přichází s výrokem, že z důvodu genderových stereotypů se ženy dalšího vzdělávání účastní méně než muži, neboť ve srovnání s muži jsou ženy více zodpovědné za péči o domácnost a děti. Podle Zormanové (2017) ženy představující věkovou kategorii 25 – 34 let mají také náročnější přístup ke vzdělávání než muži, hlavně se v menší míře účastní kurzů neformálního vzdělávání, a co se týká samostudia, tomu se české ženy věnují skoro v totožné míře jako muži.

Zormanová (2017) dále dodává, že některé vzdělávací projekty pro ženy s malými dětmi probíhají formou webinářů a e-learningu. Také Karberová (2011) potvrzuje, že e-learning je nejvhodnější formou vzdělávání žen na mateřské dovolené, jelikož mají omezení při studiu prezenčním.

Právě na mateřské dovolené je vzdělávání žen velmi důležité, neboť je hrozba toho, že ženy „zakrní“ a navíc během několika let doma jde sebevědomí rychle dolů a je tedy důležité, aby si ženy našly čas na kurzy (Zormanová, 2017).

V rámci genderového srovnání je třeba podotknout, že dívky mají ve vlastním procesu vzdělávání nižší sebevědomí než chlapci, což je zapříčiněno tím, že dívky jsou k sobě kritičtější než chlapci (Švanda, 1989, Gilligan, 2001 in Zormanová, 2014).

2.6 Bariéry ve vzdělávání dospělých

Bariéry jsou existující překážky, jež dospělým brání věnovat se celoživotnímu učení.

Bočková (2000) uvádí následující bariéry celoživotního vzdělávání:

- tradiční vnímání vzdělávání jako vzdělávání dětí a mládeže.
- starší generace má menší účast na celoživotním vzdělávání než mladší generace.
- větší účast na celoživotním vzdělávání mají lidé s vyšším vzděláním.
- ústavy, jež se zabývají celoživotním vzděláváním, jsou situovány hlavně ve větších městech.
- bariérou na celoživotním vzdělávání mohou být pracovní povinnosti.
- bariérou na celoživotním vzdělávání mohou být rodinné povinnosti.
- nabídka vzdělávacích aktivit nekoresponduje se zájmem a potřebami jednotlivců.
- finanční dostupnost některých vzdělávacích aktivit.
- zdravotní problémy.

Rabušicová a Rabušic (2008) prezentují níže uvedené bariéry v účasti na neformálním vzdělávání:

Situační bariéry

- nedostatek finančních prostředků 53%
- velké pracovní zaneprázdnění znemožňující účast na neformálním vzdělávání 48%
- kvůli jiným koníčkům nedostatek času na další neformální vzdělávání 39%
- nedostatek času na další vzdělávání kvůli starostem a péči o děti nebo rodinu 33%
- zdravotní důvody 17%

Institucionální bariéry

- nedostatek informací o vhodných vzdělávacích kurzech 31%
- nedostatek samotných kurzů 28%
- poměrně nízká kvalita kurzů 24%

Osobnostní bariéry

- nevidím smysl v účasti ve vzdělávacích kurzech 49%

- obavy z nezvládnutí kurzu 36%
- pochybnosti o nedostatečném vzdělání pro další vzdělávání 32%

Z analýz z několika výzkumů z let 1981 až 2001 (Cross 1981, Beinart, Smith 1998, La Valle, Blake 2001 in Matějů et al., 2010) vyplynulo, že bariéry v dalším vzdělávání dospělých se moc nemění a nejvýznamnějšími překážkami jsou náklady a čas, kdy se bariéry žen týkají zejména rodinných povinností a u mužů se bariéry vztahují k práci, přičemž muži navíc přiznávají, že se zajímají o jiné věci než o vzdělávání.

Prokop (2022) konstatuje, že schází podpora péče o děti do tří let – hlídání a dětských skupin, jež je často nedostupná nebo finančně nákladná.

Matějů et al. (2010) se zřetelem na rodiče, jež jsou s dětmi na rodičovské nebo mateřské dovolené, zmiňují velké potíže s překonáváním vnějších bariér, kdy hlavní problém je nedostatek času a finanční problémy.

důvody neúčasti v (dalším) vzdělávání	**nejdůležitější důvod**			**možnost uvést více důvodů** (součet převyšuje 100 %)		
	celkem	dle účasti ve formálním či neformálním vzdělávání v předchozích 12 měsících		**celkem**	dle účasti ve formálním či neformálním vzdělávání v předchozích 12 měsících	
		účastnili se	**neúčastnili se**		**účastnili se**	**neúčastnili se**
nepotřebuji další vzdělávání	68	62	73	68	62	73
osobní důvody (např. nedostatek času)	11	15	7	16	21	11
rodinné povinnosti	6	5	7	8	8	9
cena - vzdělávání bylo příliš drahé	3	5	2	5	7	4
nevyhovující čas konání výuky	3	4	1	5	8	3
zdravotní důvody	2	1	4	3	1	4
nebyla k dispozici vhodná vzdělávací aktivita	2	2	1	2	3	2
nedostatek podpory zaměstnavatele či veřejných/státních institucí	1	1	1	2	2	1
důvody spojené s věkem	1	0	1	1	1	2
nesplňoval/a jsem nezbytné (kvalifikační) předpoklady	1	1	1	1	1	1
vzdálenost	1	1	1	2	3	2
nemám přístup k počítači či internetu potřebným pro vzdělávání	<1	<1	<1	<1	<1	<1
špatná zkušenost s předchozím vzděláváním	<1	<1	<1	<1	<1	<1
žádný z výše uvedených důvodů	2	2	2	2	2	2

Tabulka 3 - Důvody nezapojení se do (dalších) vzdělávacích aktivit dle účasti v dalším vzdělávání (18–69 let) (Zdroj: AES 2016, ČSÚ, ČSÚ, 2018, s. 44)

2.7 Metody ve vzdělávání dospělých

Veteška (2016) přichází s rozlišením metod ve vzdělávání dospělých podle mír aktivity a samostatnosti:

- dialogické (například rozhovor)
- výkladově ilustrativní (například přednáška)
- problémové (například brainstorming (bouření mozků), řešení případových studií, hraní rolí)

Koubek (2015, in Veteška, 2016) dělí podle místa realizace metody ve vzdělávání dospělých na metody vzdělávání mimo pracoviště a metody vzdělávání na pracovišti.

Malach (2003, in Zormanová, 2017) člení výukové metody následovně:

- metody podle vztahů participantů k praxi
- metody podle zdroje informací
- metody podle postavení účastníka a učitele
- metody podle logického zřetele
- metody podle osvojované látky

Šerák (2009, in Zormanová, 2017) specifikuje výukové metody pro zájmové vzdělávání dospělých:

- metody kombinované (např. koncerty, festivaly)
- metody organizační (exkurze)
- metody dialogické (např. semináře, rozhovory)
- metody monologické (např. přednášky)

3 AZYLOVÉ DOMY PRO MATKY S DĚTMI

3.1 Azylové domy

Azylové domy poskytují v souladu se zákonem č. 108/2006 Sb., o sociálních službách § 57 pobytové služby na přechodnou dobu osobám v nepříznivé sociální situaci spojené se ztrátou bydlení nepřevyšující zpravidla 1 rok. Základní činností vyplývající ze zákona při poskytování služeb v azylových domech je vytvoření podmínek pro samostatnou přípravu stravy. S ubytováním souvisí umožnění celkové hygieny těla a vytvoření podmínek pro úklid, praní a žehlení.

Podle Kozlové (2005) azylové domy reprezentují komplex služeb, jejichž cílem je pomoci druhému člověku samostatně řešit náročnou vzniklou sociální situaci a stát se nezávislým na systému sociální pomoci nebo tuto závislost na systému sociální pomoci minimalizovat. Jsou určeny pro takové osoby, které se dostaly do nepříznivé sociální situace z důvodu ztráty bydlení, a tuto vzniklou nepříznivou sociální situaci nejsou samy schopny vyřešit.

Conwayová (2007) uvádí, že některé ženy by mohly bydlet v azylových domech, ovšem nejsou připraveny na život v takovém zařízení. Zřejmě mají tyto ženy obavu, jaké to tam bude, protože takovou formu bydlení ještě nikdy nezažily. Dále to může být z toho důvodu, že tyto ženy mají strach, kde budou žít dlouhodobě.

Azylový dům je zejména bezpečné místo, kam se dotčené ženy mohou na přechodnou dobu uchýlit a využít ho jako odrazový můstek pro vybudování nového života, a dostane se jim zde rady i podpory (Conwayová, 2007).

3.2 Charakteristika žen v azylovém domě

Je obecně známo, že značnou část klientek azylových domů tvoří ženy – oběti domácího násilí. Právě ženy jsou totiž nejčastějšími oběťmi domácího násilí, a to až z 92 – 98%. V důsledku dlouhodobého násilí trpí hodně žen různými depresivními poruchami a duševní poruchou nazvanou posttraumatická stresová porucha (Čech et al., 2011).

Klientky v azylových domech se také potýkají s finančními problémy a dluhy (Bednářová et al., 2009).

Matoušek et al. (2007) říká, že obvyklými klienty azylových domů pro matky s dětmi jsou matky dětí mladších než 3 roky, jež byly ohrožovány manželem čí partnerem nebo na ně působil jiný nepříznivý vliv.

Bednářová at el. (2009) upozorňuje, že se ženy v azylových domech těžko smiřují s faktem, že se dostaly na úroveň „sociální případ“, a ztratily svoji vizi šťastné rodiny, přičemž ženy přišly o svůj domov, věci a lidi, které znají a přišly do neznáma, mezi cizí lidi, s nimiž musí žít a dodržovat pravidla azylového domu. Bednářová at el. (2009) doplňuje, že ženy většinou z domova odchází bez finančních prostředků, mnohdy navíc s dluhy a bez trvalého zaměstnání a často musí čelit výhružkám ze strany partnera a pokud mají ženy obstát, musí se naučit činit samy rozhodnutí, být samostatně, budovat sebevědomí, vytvářet si nové kontakty atd.

3.3 Pobyt žen v azylovém domě

Bednářová et al. (2009) uvádí, že pobyt žen v azylovém domě se člení do fází, jež garantují určitá privilegia a zatěžují povinnostmi plynoucími z provozních podmínek daného zařízení zřízeného na komunitních principech. Během úvodní fáze pobytu v azylovém domě se ženy aklimatizují v novém prostředí. Žena má možnost poznat pracovníky i jeho další obyvatelky. Cílem této fáze je zmapovat problémy ženy, zklidnit ji a dosáhnout odstup od případných traumatických zážitků. Dále se tato první fáze využívá k obnově sil, ozřejmění současné situace a zvážení individuálních cílů, které chce klientka během pobytu docílit. Klientce se věnují zaměstnanci azylového domu, jež ji podporují v dosažení individuálních cílů.

Bednářová et al. (2009) dále rozvádí oblasti v životě klientky, jež je nutno podrobit mapování:

- ohrožení agresorem (v situaci, kdy žena odešla do azylového domu z důvodu domácího násilí)
- vztahy v rodině
- finance
- zaměstnání
- děti
- zájmy a koníčky
- zdravotní stav

Bednářová et al. (2009) k tomu uvádí, že během další fáze pobytu v azylovém domě se řeší sociální situace klientky. Klientka se sociální pracovnicí vyhotovuje takzvaný „Individuální

plán“, jenž zahrnuje formulaci dílčích cílů. Plán se následně průběžně vyhodnocuje a dle vývoje sociální situace klientky může být individuální plán upravován.

Individuální plán pojímá následující oblasti:

- sociální oblast (zaměstnání, bydlení, finanční zajištění)
- sociálně právní oblast (děti, manželství ..)
- vzdělávací aktivity (rukodělné práce, výuka PC, výuka cizího jazyka …)
- práce s dětmi (arteterapie, hry matek s dětmi, …)
- užitečnost pro zařízení (zvelebování společných prostor, pomoc s organizací akcí …)
- osobnostní růst

Současně by se během závěrečné fáze pobytu v azylovém domě měla klientka připravovat na odchod z azylového domu a odpoutávat se od komunitního společenství. Klientka se seznamuje s místem dalšího pobytu. Cíle v individuálním plánu jsou stanoveny se zřetelem na brzké ukončení pobytu klientky v azylovém domě (Bednářová et al., 2009).

PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Po teoretické části této práce následuje výzkumné šetření v oblasti problematiky neformálního vzdělávání žen v azylových domech. Výzkum zahrnuje tvorbu výzkumných otázek, stanovení výzkumných cílů, specifikaci výzkumného vzorku, metodu sběru dat, metodu analýzy dat a etické ukotvení výzkumu.

4.1 Výzkumné otázky

Po zralé úvaze byly zvoleny následující výzkumné otázky:

- O jaké vzdělávání mají ženy v azylovém domě zájem?
- Jaké jsou zdroje, které ženy v azylovém domě používají při hledání neformálního vzdělávání?
- Jaké jsou bariéry, které brání dalšímu vzdělávání žen v azylových domech?

4.2 Výzkumné cíle

Zhodnotit, jaké jsou potřeby žen v azylovém domě v oblasti neformálního vzdělávání. Následně na základě výsledků výzkumného šetření navrhnout opatření pro praxi.

4.3 Výzkumný vzorek

Jak vyplývá z vlastního názvu bakalářské práce, výzkumný vzorek představují ženy pobývající toho času v azylovém domě. Bylo dbáno na dobrovolnou účast ve výzkumu a etická pravidla včetně zachování anonymity respondentek. Jelikož respondentky jsou klientky v azylových domech, bylo počítáno s tím, že se narazí na početní limit.

Pro účely tohoto výzkumného šetření byly osloveny klientky ze dvou azylových domů nacházejících se ve Zlínském kraji. Rozhovory byly realizovány přímo v prostorách obou azylových domů, což mi umožnily vedoucí pracovnice obou těchto zařízení, jimž jsem

za jejich vstřícnost a ochotu umožnit mi realizovat předmětný výzkum moc vděčná. Jelikož některé klientky reagovaly velmi citlivě na zachování anonymity, nebudou v této práci uvedeny názvy těchto azylových domů a samozřejmě utajena budou i jména všech respondentek, aby je nebylo možno identifikovat.

4.4 Metoda sběru dat

Jako výzkumná strategie byl zvolen kvalitativní výzkumný design. Podstatou kvalitativního výzkumu je široce rozprostřený sběr dat bez toho, že by na začátku daného výzkumu byly stanoveny základní proměnné. Hypotézy či teorie vzniklé na bázi kvalitativního výzkumu však není možné zobecňovat. Je třeba respektovat, že jsou platné právě jen pro vzorek, na kterém byla příslušná data získána (Švaříček a Šeďová, 2014).

Podle Průchy (2014) je kvalitativní výzkum charakteristický snahou popsat a objasnit zkoumané jevy v jejich jedinečnosti. Zkoumají se jednotlivé případy, a to velmi podrobně. Kvalitativní výzkum čerpá z vnitřních, subjektivních stavů, okolností.

Hendl (2005, 2009 in Průcha, 2014) a Ferjenčík (2000, in Průcha, 2014) se zabývají výhodami a nevýhodami kvalitativního výzkumu, přičemž mezi výhodami uvádí možnost podrobného vhledu do jednotlivých případů, dále výzkum v přirozeném prostředí, citlivost na místní podmínky, a nevýhody zahrnují časově náročný sběr dat, možnou neochotu subjektů, a to, že poznatky nelze zobecnit na jiné subjekty …

Jako výzkumný nástroj byly zvoleny polostrukturované rozhovory. V rámci polostrukturovaných rozhovorů byl před vlastním interview připraven okruh otázek („jádro interview“), jež byly posléze komunikačním partnerům pokládány a na něž se nabalovaly další a další otázky vyplývající z průběhu rozhovoru (Glumbíková, 2020). Průcha (2014) k polostrukturovaným rozhovorům dodává, že výzkumník klade připravené dotazy, ovšem respondent má širší volbu odpovědí nežli u rozhovoru strukturovaného.

4.5 Metoda analýzy dat

Byla zvolena metoda „otevřené kódování“. Otevřené kódování je technika, jejíž vývoj proběhl v rámci analytického aparátu zakotvené teorie, avšak díky své jednoduchosti a současně účinnosti se používá ve velmi široké škále kvalitativních projektů. Kódování reprezentuje operace, s jejichž pomocí jsou údaje analyzovány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Text je rozložen na dílčí jednotky, přičemž těmto jednotkám jsou přiřazena

jména, a s takto nově pojmenovanými částmi textu se potom dále pracuje (Švaříček a Šeďová, 2014).

4.6 Etické ukotvení výzkumu

Zásadní náležitostí každého výzkumného šetření je důsledné dodržení etických pravidel s cílem ochránit všechny zapojené účastníky výzkumu před eventuální újmou. V rámci tohoto výzkumu byla všem participujícím účastnicím zaručena naprosto dobrovolná účast. Na žádnou z účastnic nebyl vyvíjen ani nejmenší nátlak s úmyslem přimět ji k účasti na výzkumu nebo k zodpovězení otázek, jež by jí byly nepříjemné. Účastnice výzkumu též dobrovolně podepsaly přímo na místě konání šetření informovaný souhlas. Každé účastnici byl nejdříve verbálně objasněn hlavní předmět výzkumu, co je stanoveným cílem výzkumu a rovněž byly účastnice ve stručnosti obeznámeny s obsahem výzkumných otázek. Respondentky byly hned v úvodu informovány, že jimi poskytnuté údaje budou zpracovány exkluzivně pro účely této bakalářské práce.

Současně byly všechny účastnice výzkumu obeznámeny s potřebou nahrávání rozhovoru a jejich výslovný souhlas byl esenciální podmínkou k zahájení rozhovoru. Všem respondentkám se dostalo ujištění, že nebudou použity žádné osobní údaje, které by mohly vést k jejich identifikaci. Osobní údaje tudíž budou důsledně anonymizovány. Účastnicím výzkumu bylo nabídnuto, že mohou u kterékoliv otázky využít možnost na ni neodpovědět, nebo kdykoliv od výzkumu odstoupit, a to i bez uvedení důvodu, aniž by jejich již poskytnutá data byla nadále zpracována.

Žádná z oslovených žen účast neodmítla, a ani nevyjádřila námitky proti pořízení audiozáznamu. Pro úplnost je třeba poznamenat, že žádná respondentka nebyla za svou účast ve výzkumu honorována.

Všechny požadavky na etická hlediska byly v tomto výzkumu dodrženy.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Shrnutí výsledků výzkumného šetření

Tato kapitola slouží ke stručné prezentaci participantek zapojených do výzkumného šetření. Celkový počet dobrovolně zapojených účastnic činí 7 a jedná se o klientky dvou azylových domů ve Zlínském kraji v měsíci březnu 2023. Z důvodu bezpečnosti a utajení identity jsou místo vlastních jmen účastnic aplikována označení R1 až R7. Pořadí respondentek odpovídá sledu, v jakém byly rozhovory vedeny.

Respondentka	**Věk**	**Vzdělání**	**Počet dětí v péči**	**Zaměstnání**
RESPONDENTKA **(R1)**	25	Základní vzdělání	4	Rodičovská dovolená
RESPONDENTKA **(R2)**	70	Střední vzdělání s maturitou	0 (poznámka: měla v péči jednoho vnuka, ale vzhledem k jejímu vysokému věku soud zrušil rozsudek o svěření vnuka do její péče, a tak jí byl vnuk odebrat)	Starobní důchodkyně
RESPONDENTKA **(R3)**	Přes 30	Základní vzdělání	1 (poznámka: jedno dítě je v dětském domově)	V evidenci úřadu práce
RESPONDENTKA **(R4)**	51	Střední odborné bez maturity	1	V evidenci úřadu práce
RESPONDENTKA **(R5)**	28	Střední vzdělání s maturitou	2	Rodičovská dovolená
RESPONDENTKA **(R6)**	41	Střední odborné vzdělání s výučním listem	5 (respondentka v pokročilém stupni těhotenství očekávajíc narození osmého dítěte, poznámka: dvě děti nemá v péči)	V evidenci úřadu práce
RESPONDENTKA **(R7)**	33	Střední odborné vzdělání s výučním listem	1 (respondentka těhotná očekávajíc narození druhého dítěte)	V evidenci úřadu práce

Tabulka 4 - přehled respondentek výzkumného šetření (zdroj: vlastní výzkum)

Kategorie

Kategorie č. 1	„O jaké vzdělávání mají ženy v AD největší zájem“
Subkategorie	Profesní vzdělávání
	Občanské vzdělávání
	Zájmové vzdělávání
Kategorie č. 2	„Příčiny pro nedosažení vyššího stupně vzdělání žen v AD“
Subkategorie	Těhotenství a děti
	Nezájem
	Nástup do zaměstnání
Kategorie č. 3	„Co se líbilo ženám v AD na předchozím vzdělávání“
Subkategorie	Kolektiv
	Nic
	Dočasný zájem
	Nemožnost vybavení si
	Úroveň poskytovaného vzdělávání
Kategorie č. 4	„Jaké jsou motivace ke vzdělávání žen v AD“
Subkategorie	Pracovní motivace
	Mimopracovní motivace
	Vnitřní motivace
	Vnější motivace
Kategorie č. 5	„Jaké jsou bariéry ve vzdělávání žen v AD“
Subkategorie	Situační bariéry
	Institucionální bariéry
	Osobnostní bariéry

Kategorie č. 6 „Jaké jsou zdroje pro získání informací o možnostech vzdělávání žen v AD“

Subkategorie Internet
Úřad práce
Sociální pracovnice
Žádné

V této části mé bakalářské práce prezentuji konkrétní výsledky vycházející z výpovědí účastnic výzkumu.

Kategorie č. 1 „O jaké vzdělávání mají ženy v AD největší zájem“

Respondentky se v rámci výzkumného šetření svěřily, o jaké vzdělávání mají největší zájem v rámci profesního, občanského i zájmového vzdělávání.

Profesní vzdělávání

Respondentky R1, R2 a R7 nemají zájem o profesní vzdělávání, které zahrnuje zvýšení kvalifikace. Respondentka R1 svůj nezájem o profesní vzdělávání odůvodnila následujícími slovy: *„To né! No, kdybych měla hlídání, tak bych šla vyloženě i do práce, jako třeba brigádně a tak, ale učit se, to pro mě nemá smysl a nemám na to ani čas.“* Respondentka R2 v seniorském věku se vyjádřila adekvátně ke své věkové skupině: *„Už o žádné. Já už jsem na to stará.“* Respondentka R7 dala jasně najevo svůj nezájem o profesní vzdělávání následujícím komentářem: *„Ne, žádné školy už nepotřebuju. Stačí mně, co umím.“*

Zbývající 4 klientky, a to R3, R4, R5 a R6 jsou zainteresovány na profesním vzdělávání.

Respondentka R3 s ukončeným základním vzděláním překvapivě uvedla, že má zájem o studium v oblasti práv, přičemž toto přání formulovala jedním slovem: „*Právo.“*

Participantka R4 s nadšením a s úsměvem na tváři pronesla: *„Malování jako lidí to mě baví. Rekvalifikaci na kosmetičku bych chtěla.“*

Účastnice výzkumu R5 se středním vzděláním ukončeným maturitní zkouškou by si velmi přála absolvovat floristický kurz, přičemž o svém přání informovala těmito slovy: *„Jo, jo, měla. Já sem aj uvažovala. V Kroměříži jsem si aj našla kurz floristický, ale postrádala jsem penízky na něho.“*

Respondentka R6 přišla s originální představou o svém profesním vzdělávání, když se v hloubkovém rozhovoru otevřeně vyjádřila: *„No, asi to stavebnictví bych si přála.“*

Občanské vzdělávání

Dále byly klientky dotázány na preferovaný kurz v oblasti občanského vzdělávání, jako je například oblast práva, politiky, životního prostředí atd.

Participantky R1, R2 a R7 nemají zájem o žádný kurz z oblasti občanského vzdělávání. A jak to okomentovaly? Respondentka R1 argumentovala: *„No víte co, já nemám asi ani tolik toho času. Asi nic z toho.“* Respondentka R2 promptně reagovala: *„Nic, žádný takový kurz ani o právu ani o politice ani o životním prostředí nepotřebuju.“* A svůj nezájem otevřeně vyjádřila i respondentka R7, jež přiznala: *„Asi žádný. Co bych z takového kurzu měla?“*

Mezi respondentkami, které mají zájem o občanské vzdělávání, se těší největšímu zájmu vzdělávací kurz z práva, který preferují účastnice výzkumného šetření R3, R4 a R6.

Respondentka R3 si vybrala dva kurzy z oblasti občanského vzdělávání: *„Aj to právo, aj to životní prostředí.“* Respondentka R4 má zájem výhradně o právo, jelikož řekla: *„Asi ty práva.“* Respondentka R5 nejistě sdělila: *„Asi to životni prostředí třeba.“* Pro všechny kurzy v oblasti občanského vzdělávání se vyjádřila pouze jediná respondentka R6: *„Asi všecko dohromady.“*

Zájmové vzdělávání

V oblasti zájmového vzdělávání projevily respondentky největší zájem o kurz na ruční práce a numerologii.

Věkově nejmladší z respondentek R1, jež dorazila na výzkumné šetření s časopisem o módě, reagovala dle očekávání: *„Určitě bych chtěla kurz o módě. Abych se dozvěděla něco nového. Třeba co se nosí a co se už nenosí.“* Respondentka R1 zůstala ve své volbě kurzu o módě osamocena.

Kurz na ruční práce si zvolily respondentky R3, R4, R5 a R6. Když jsem viděla na chodbách vystaveny výrobky klientek azylového domu, tak tato většinová volba respondentek není nijak překvapující.

Stejný počet respondentek, jako si zvolil kurz na ruční práce, si vybral taky numerologický kurz. Konkrétně se jedná o participantky R3, R4, R5 a R7.

Většina respondentek se nadchla rovnou pro více kurzů z oblasti zájmového vzdělávání, nicméně respondentka R6 projevila zájem jen o kurz ruční práce říkajíc: „*Ruční práce by mě nejvíc bavily, pokaždé, když si potřebuji odpočinout, tak mě nabíjí.“*

Také respondentka seniorského věku si vybrala z kurzů zájmového vzdělávání jenom jeden kurz, a to kurz zaměřený na ovládání mobilních telefonů, jelikož neumí používat všechny funkce mobilního telefonu. *„Mobily. Nic jiného. No víc to umět. Já umím jenom napsat esemesku, zavolat a nic jinýho.“*

Respondentka R3 má zájem hned o čtyři kurzy: *„Tak ten počítačový kurz, fotografování, numerologie, ten kurz ručních prací. Všechno.“* Stranou nestála ani respondentka R4, jež si vybrala také rovnou několik různých kurzů: *„Kurzy o cestování - to by mě bavilo, vyšívání, pletení. Numerologie, horoskopy ano, to ano.“*

Chvályhodný je přístup k zájmovému vzdělávání respondentky R5, která konstatuje: *„Tak třeba ty ruční práce, ta numerologie, klidně i to fotografování. Já si myslím, že všechno, co člověk umí, mu nikdo nevezme*.“ U respondentky R5 je evidentní, že si plně uvědomuje přínos jakéhokoliv vzdělávání pro svůj rozvoj.

„Cestopisné kurzy, numerologie, fotografování … Tak to pletení a vyšívání umím. Moje máma mě to učila,“ uvedla celou paletu kurzů respondentka R7.

Po shrnutí výsledků lze konstatovat, že zájem respondentek o zájmové vzdělávání je značný.

Kategorie č. 2 „Příčiny pro nedosažení vyššího stupně vzdělání žen v AD“

Dosažený stupeň vzdělání hraje zpravidla poměrně zásadní roli v životě člověka, jak jsme se mohli přesvědčit již na základě odpovědí v tomto výzkumu. Do výzkumu byla rovněž zařazena otázka, jaké jsou příčiny, proč klientky nedosáhly vyšší stupeň vzdělání, než který aktuálně mají. Otázka byla relevantní, jelikož žádná z klientek nedosáhla ani vysokoškolské bakalářské vzdělání, tudíž prostor k dalšímu vzdělávání mají všechny klientky.

Jak vyplynulo z realizovaného výzkumu, hlavními důvody, proč respondentky nedosáhly vyšší stupeň vzdělání, je jejich vlastní nezájem o vzdělávání (R3, R4, R6), a u stejného počtu

respondentek (R1, R2 a R7) byla jako příčina, proč nepokračovaly v dalším vzdělávání, uvedena těhotenství a děti.

Respondentka R5 jako jediná nepokračovala v dalším vzdělávacím procesu, poněvadž nastoupila do zaměstnání a respondentka R6 vedle nezájmu o další vzdělávání uvedla i špatné podmínky ke studiu v domácím prostředí.

Níže následují výpovědi respondentek, které nepokračovaly v dalším vzdělávání z důvodu těhotenství a péče o dítě/děti:

25-letá respondentka R1 se základním vzděláním se svěřila: *„Potom sem nepokračovala, protože pak sem byla těhotná a měla sem děcka jedno po druhém.“*

Respondentka seniorského věku R2 se středním vzděláním s maturitou nedosáhla vysokoškolské vzdělání, což odůvodňuje tvrzením: *„Na vysokou jsem nechtěla, já už jsem potom měla dvě děcka.“*

33-letá respondentka R7 s výučním listem prozradila: „*Měla sem malé a neměla sem čas. Každý, kdo má malé děcka, ví, kolik práce s nima je.“*

Respondentka R3 je ve věkové kategorii 30+ a má pouze základní vzdělání. Na otázku, co bylo příčinou, proč nemá vyšší vzdělání, odpovídá stručně a jasně: *„Nechtělo se mi.“*

K této respondentce R3 se přidává i respondentka R4, která je ve svých 51 letech v evidenci úřadu práce a má střední odborné vzdělání bez maturity. Odpověď této respondentky č. R4 zní: *„Nechtěla sem pokračovat dál, prostě mě to ani nešlo. Neměla sem o to zájem.“*

Do třetice se s nezájmem o další vzdělávání přidává respondentka R6, která „má v kapse výuční list“, a tvrdí: „*Škola mě nebavila. Ani doma sme neměli dobré podmínky na učení.“*

28-letou respondentku R5 se středním vzděláním s maturitou odvedla z cesty dalšího vzdělání jistota vlastního příjmu z výdělečné činnosti. Respondentka upřímně sděluje, že výdělek je příčinou, proč už nechtěla studovat dále: *„Protože jsem začala vydělávat. Po škole jsem šla vydělávat, hlídala jsem děti a měla jsem příjem. A za ten rok jsem si na to tak zvykla, že se mi už nechtělo.“*

Kategorie č. 3 „Co se líbilo ženám v AD na předchozím vzdělávání“

Výsledek zpracování odpovědí respondentek na položenou otázku znějící: „Co se Vám líbilo na předchozím vzdělávání?“ je docela znepokojivý.

Odpověď, jež zazněla z úst participantek výzkumného šetření nejčastěji, je, že se jim na jejich předchozím vzdělávání nelíbilo nic. V tomto smyslu se vyjádřily rovnou tři respondentky, a to R1, R6 a R7, přičemž jedna z těchto respondentek má základní vzdělání a dvě respondentky mají střední odborné vzdělání s výučním listem. Pokud se těmto respondentkám na jejich předchozím vzdělávání nelíbilo nic, nelze se víceméně ani divit tomu, že jejich stupeň dosaženého vzdělání není vyšší. Nemůžeme samozřejmě objektivně posoudit, jaké jsou příčiny, proč se respondentkám nic nelíbilo na vzdělávacím procesu, a to i z toho důvodu, že tento pocit nezajímavosti může být vnímán z pohledu respondentek subjektivně.

U respondentky R1 není zatím vyhlídka zvýšení kvalifikace – tedy vyššího než základního vzdělání, protože tato respondentka je ráda, že je ze školy pryč. Jedním hlasem objasňuje svůj postoj k tomu, co se jí líbilo ve škole: *„Ježkovy voči. No co by se mi líbilo? Já jsem ráda, že už jsem z tama pryč.“*

Sedmdesátiletá respondentka v seniorském věku R2 si bohužel už nevzpomíná, co se jí na jejím vzdělávacím procesu líbilo, a nostalgicky konstatuje: *„Ježíši, tož to už je tak dlouho, že si to už nepamatuji.“*

U respondentky R3 původní nadšení ze vzdělání opadlo a tato respondentka přiznává: *„Bavilo mě to ze začátku, ta škola, pak už ne.“*

Dvě respondentky, a to R4 a R5 souhlasně uvedly, že se jim na předchozím vzdělávání líbil kolektiv a respondentce R5 se navíc ještě líbila úroveň poskytovaného vzdělávání. Obě respondentky podaly velmi podobná tvrzení. Respondentka R4 se vyjádřila: *„Ano. Jinak bych se to neučila. Líbil se mi hlavně kolektiv.“* A respondentka R5 pochválila ještě onu úroveň vzdělávání se slovy: *„Jo, ten kolektiv ve škole byl v pohodě aj ta úroveň jako no.“*

Kategorie č. 4 „Jaké jsou motivace ke vzdělávání žen v AD“

Šetření našeho reprezentativního vzorku se týkalo motivace respondentek k profesnímu vzdělávání. Výsledky této výzkumné otázky nejsou příliš optimistické, neboť tři respondentky, a to R1, R2 a R7 nemají zájem o profesní vzdělávání.

Respondentka R3 je poháněna svojí vnitřní motivací, neboť se chce ve svém životě posunout dále, když tvrdí: *„No určitě bych chtěla být někde jinde, chci se někam posunout.“*

U respondentky R4 je též zřejmá vnitřní motivace a altruistické cítění, neboť tato respondentka jako svoji motivaci ke vzdělávání sděluje: *„Jako kosmetička bych chtěla dělat radost lidem. Mám radost, když můžu někoho potěšit a udělat ho šťastnějším. Třeba právě tím malováním.“*

Respondentka R5 má pracovní motivaci, protože věří tomu, že díky lepšímu vzdělání se lépe prosadí na trhu práce. *„Když budu mít vyučení, vzdělání, tak budu mít větší možnosti,“* očekává tato respondentka R5.

Respondentka R6 má pracovní motivaci k dalšímu vzdělávání, jelikož na rovinu prohlašuje: *„Chci se dále vzdělávat, abych měla více informací o tom stavebnictví. To je něco, co mě doopravdy baví.“*

Kategorie č. 5 „Jaké jsou bariéry ve vzdělávání žen v AD“

Situační bariéry

Nedostatek financí na vzdělávací aktivity

Situační bariéry se ve stručném shrnutí vztahují například k nedostatku finančních zdrojů, nedostatku času v souvislosti s výkonem zaměstnání nebo péče o děti a taky k možným zdravotním důvodům.

Co se finanční stránky týká, ani jedna z účastnic výzkumu není výdělečně činná. Všechny jsou závislé na podpoře či na sociálních dávkách. Žádná respondentka se tedy nevyjádřila ve smyslu, kolik by mohla za vzdělávací aktivitu platit.

Tři účastnice výzkumu (R1, R5, R7) se jednoznačně vyjádřily pro vzdělávání zdarma, zatímco čtyři respondentky (R2, R3, R4 a R6) naznačily nepřímo, že by chtěly vzdělávání taktéž zdarma.

25-letá respondentka R1 se čtyřmi dětmi řekla: *„Tak tak vyžiju. Na nějaké vzdělávání fakt nemám peníze.“*
Respondentka seniorka R2 odvětila následovně: *„No radši kdyby to bylo zadarmo, protože jako já zas peněz nemám moc.“* V podobném smyslu se vyjádřila taky respondentka R2, jež odpověděla: *„Spíš zadarmo.“* Respondentka R4 pobírající sociální dávky prezentovala odpověď odpovídající její stávající situaci: *„Asi zadarmo, tož já jsem na sociálních dávkách.“*

Participantka R5 požaduje vzdělávání jednoznačně zdarma, stejně jako respondentka R7, která mluví na rovinu: „*Zadarmo, na toto opravdu peníze nemám.“*

Péče o děti

Tři respondentky ze vzorku 7 žen přiznaly, že je dítě respektive děti omezují v rámci vzdělávacích aktivit. Jedná se o dvě respondentky s nejvyšším počtem dětí. Respondentka R1 se 4 dětmi, dále respondentka R6 s 5 dětmi a k nim se přidává respondentka R3 s jedním malým dítětem.

Respondentka R5 se 2 dětmi má kvůli dětem částečné omezení v rámci vzdělávacích aktivit.

Respondentka R2 bez dítěte, respondentka R4 s jedním dítětem a respondentka R7 s jedním dítětem nemají žádná omezení kvůli dětem v oblasti vzdělávacích aktivit.

Finanční možnosti respondentek týkající se možné platby za hlídání dětí během vzdělávacích aktivit

Všechny respondentky, které omezují děti v rámci vzdělávacích aktivit, a to konkrétně respondentky R1, R6, R3 a R5, požadují hlídání dětí během vzdělávacích aktivit zdarma.

Žádná z respondentek výzkumu si nemůže dovolit placené hlídání dětí.

Například respondentka R3 se v této věci vyjádřila těmito slovy: *„Bezplatně, ale taky ho nesvěřím jenom tak někomu, no jako prostě že bych ho někomu strčila, to určitě ne, toho člověka musím znát.“*

Bariéry ze strany zaměstnání respondentek

Ani jedna respondentka není v zaměstnaneckém poměru, a tudíž neexistují žádné překážky ze strany zaměstnání respondentek.

Zdravotní bariéry

Respondentka R2 ve věku 70 let je podle svých slov již „stará“, a má zdravotní stav odpovídající věku. *„Za prvé mám moc roků. Prácu už stejně nezvládnu. Takže možete tam napsat, že zdravotní stav nemám nějaký moc ideální.“*

Zbývajících šest respondentek nemá taková zdravotní omezení, jež by znemožňovala jejich vzdělávání.

Osobnostní bariéry

Očekávání respondentek v souvislosti s jejich účastí na vzdělávacích akcích

Respondentka R1 nemá žádné očekávání v souvislosti s účasti na vzdělávacích akcích. Tato respondentka otevřeně přiznává: *„Já mám v hlavě úplně jiné starosti. Jo, poslechla bych si to.“*

Respondentka R7 si není jistá ohledně významu účasti na vzdělávacích akcích, přičemž její pochybnosti vyplývají z jejího tvrzení: *„Možná by mně to vzdělání něco přineslo, já nevím.“*

Respondentky R2, R3 a R6 mají za to, že by jim účast na vzdělávacích akcích pomohla.

„Tak já si myslím, že by mně to pomohlo. Přece jenom trošku člověk se musí furt vzdělávat, že. Člověk se učí celej život takže“ (R2).

„Možná by mi to aj pomohlo, si myslím“ (R3).

„Já si myslím, že tam je nějaký smysl a že by to pomoct mohlo, a že by mi to něco dalo“ (R6).

Respondentka R4 by se těšila a respondentka R5 očekává přínos od účasti na vzdělávacích akcích.

„Těšila bych se na to. To je jasné“ (R4).

„Určitě vzdělání nebo zkušenosti, jak jsem říkala, to člověku nikdo nevezme¨ (R5).

Důvěra respondentek v sebe sama, zda by zvládly vzdělávací akci

Tři respondentky, a to R1, R3 a R4, mají důvěru v sebe sama, že by vzdělávací akci zvládly.

Respondentky R2 a R5 mají o sobě menší pochybnosti, co se zvládnutí vzdělávací akce týká a respondentky R6 a R7 mají největší míru pochybností a nejistoty.

Souhrnně ale převládá důvěra respondentek v sebe sama, že by vzdělávací akci zvládly.

Institucionální bariéry

Vlastní posouzení, zda mají respondentky dostatek informací o vzdělávacích aktivitách, kterých by se mohly zúčastnit

Z provedeného výzkumného šetření vyplynulo, že vyjma respondentky R3, jež ví, že kurzy jsou, ale je nutno za ně zaplatit (v souvislosti s placeným kurzem zprostředkovaným přes úřad práce), zbývajících šest participantek výzkumného šetření postrádá informace o vzdělávacích aktivitách, jichž by se mohly zúčastnit.

„Na nástěnce jsou spíše finanční nabídky. Nabídka není dostatečná,“ míní respondentka R1. Že nabídky na vzdělávací akce schází, konfirmuje také respondentka R2, jež tvrdí: *„Ne, nejsou žádné nabídky.“*

Respondentka R4 dodává v podobném smyslu: *„Jejda, myslím, že informace nejsou.“*

Respondentka R5 by uvítala nabídky na vzdělávací kurzy, přičemž konstatuje: *„Ne, kdyby tady byly vyvěšeny nějaké kurzy, já bych to uvítala. Nabídka není.“*

Respondentka R6 se zájmem o stavebnictví také dodává svůj komentář: *„Informace o tom nejsou Ohledně stavebnictví asi ne.“*

A respondentka R7 potvrzuje výroky dalších pěti respondentek ohledně scházejících informací k vzdělávacím aktivitám: *„Ne, nemám žádné informace o takových aktivitách.“*

„Vím, že kurzy jsou, ale je třeba zaplatit za to“ (R3).

Kategorie č. 6 „Jaké jsou zdroje pro hledání nabídek na vzdělávání během pobytu žen v AD“

Co se týká hledání nabídek na vzdělávání během pobytu v azylovém domě, zjištění z výzkumu dokládají, že čtyři respondentky (R1, R2, R4 a R6) by použily pro hledání nabídek na vzdělávání Internet, tři respondentky (R1, R4 a R5) by se obrátily na sociální pracovnici a respondentka R3 se již obrátila na úřad práce. Respondentka R7 nemá zájem o nabídky na vzdělávání.

Respondentka R1 si vyhledává informace na Internetu a taky se obrací na sociální pracovnici. Poskytla níže uvedenou odpověď: *„No zatím jsem nic ke vzdělávání nehledala. Víte, nemám na to čas. Na nástěnkách mají spíše vystavené informace ohledně pomoci s bydlením, finanční stránkou … Používám aj sama internet, ale když nevím, a potřebuju se poradit, jdu za sociální pracovnicí.“*

Nejstarší účastnice výzkumu, seniorka R2, ráda pracuje s počítačem, a tak její stanovisko koresponduje s touto její zálibou: *„Spíš na tom internetu bych si našla všechny ty informace. Ale šak vidíte, v mojem věku se už vzdělávat nepotřebuju“* (R2).

Respondentka R3 se jako jediná již „pídila“ po informacích ohledně možností vzdělávání na úřadech práce, ale narazila na situační bariéru: *„Já jsem se ptala už na úřadech práce, nabízeli mi, ale zase si to člověk musí prostě zaplatit.“*

Participantka R4 by ohledně hledání zdrojů pro vzdělávání postupovala následovně: *“Zeptala bych se sociální pracovnice nebo bych se zeptala na internetu na kurz“* (R4).

Na sociální pracovnici by se s dotazem ohledně vzdělávacího kurzu obrátila respondentka R5: *„Na nástěnce jsem si k takovým kurzům ničeho nevšimla. Myslím, že by mi poradila sociální pracovnice, kdybych se jí optala.“*

Na internetové vyhledávání nabídek se vzdělávacími kurzy by se obrátila respondentka R6: *„Já jsem tady jenom chvilku, ale asi bych si to hledala na internetu.“*

A respondentka R7 nabídky na vzdělávání vůbec nepotřebuje: *„Nevím, na nástěnce k tomu asi nic není. Já ale žádný takový to vzdělávání nepotřebuju.“*

6 DISKUZE VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Realizace výzkumného šetření na téma „Neformální vzdělávání žen v azylovém domě“ pro mě představovala velkou výzvu, jelikož jsem během shromažďování odborných zdrojů při zpracování teoretické části bakalářské práce zjistila, že přímo tato konkrétní problematika v jejím rozsahu není dostatečně pojednána a pokryta výzkumnými šetřeními, a já vnímám, že je tuto mezeru třeba vyplnit a věnovat problematice vzdělávání žen v azylových domech více pozornosti.

Ostatně i Průcha (2014) dospěl k závěru, že kompletní oblast učení dospělých – nechť v rámci formálního vzdělávání, tak v rámci neformálního vzdělávání, není v české andragogice dostatečně prozkoumána.

Vacínová (2011, in Průcha, 2014) přidala svůj kritický vhled a specifikovala jako slabá místa české andragogiky následující problémy:

- Empirické výzkumy jsou nedostatečně rozvíjené, témata jsou zejména tradiční, účelová.
- Andragogický výzkum je nekoordinovaný, nemá stanoveny priority.
- Schází centrální evidence andragogických výzkumů.

Zajímalo mě tedy, zda se provádí nějaké výzkumy ve věci neformálního vzdělávání žen v azylových domech v sousedních zemích, a to v Německu a na Slovensku. Odeslala jsem emailovou zprávu na organizaci působící v oblasti pomoci ženám v Německu. Pracovnice této organizace mi sdělila, že jí nejsou známy žádné studie k neformálnímu vzdělávání žen v německých domech pro ženy. (Z důvodu GDPR neuvádím název této organizace ani jméno pracovnice, jež mi odpověděla na můj email.)

Kontaktovala jsem emailem také podobné zařízení pro pomoc ženám v tísni na Slovensku, od něhož jsem obdržela zprávu, z níž vyplynulo, že na Slovensku mají takzvané Bezpečné ženské domy, ale zřejmě se skupinové vzdělávání nekoná, protože ženy mají individuální potřeby a málo času … (Na základě GDPR nezmiňuji název této organizace ani jméno pracovnice, která odvětila na moji emailovou zprávu.)

Doufám tudíž, že moje práce může být v málo prozkoumané oblasti neformálního vzdělávání žen v azylovém domě přínosná, ovšem uvědomuji si, že můj vzorek je pouze reprezentativní, ale se zřetelem k tomu, že se nacházíme v ekonomicky náročné době, jež obzvláště tíživě dopadá na matky – samoživitelky, lze pokládat za zdar, že se výzkumu zúčastnilo sedm klientek dvou azylových domů, jež se pod tlakem ekonomického vývoje a jevy jako inflace, zvyšování cen, nárůst výdajů, určitě aktuálně zabývají jinými problémy než svým vlastním vzděláváním, a přitom právě vyšší stupeň dosaženého vzdělání je to, co by těmto klientkám mohlo pomoci v pomyslném „odrazu ode dna".

Pro úplnost je třeba uvést, že již během vedení vlastních rozhovorů s respondentkami se projevila problematika hlídání jejich dětí, protože ve dvou případech byly „aktivními účastníky" výzkumu i malé děti, které si musely respondentky vzhledem k jejich nízkému věku a absenci možnosti hlídání vzít k výzkumným rozhovorům s sebou, přičemž v jednom případě děti celkem rušily (dá se to pochopit, neboť přihlížet takovému výzkumu není pro malé děti zajímavé).

Díky aktivní spolupráci všech sedmi zapojených respondentek během vedených výzkumných polostrukturovaných rozhovorů se podařilo naplnit cíl této práce, a to zhodnotit, jaké jsou potřeby žen v azylovém domě v oblasti neformálního vzdělávání. Rovněž byly nalezeny odpovědi na výzkumné otázky, které se týkají toho, o jaké vzdělávání mají ženy v azylovém domě zájem, jaké jsou zdroje, které ženy v azylovém domě používají při hledání neformálního vzdělávání a jaké jsou bariéry, které brání dalšímu vzdělávání těchto žen.

Nyní k jednotlivým výzkumným otázkám.

U výzkumné otázky: „*O jaké vzdělávání mají ženy v azylovém domě zájem?"* je třeba přihlížet k vzdělanostní struktuře respondentek z daného vzorku, jež ovlivňuje jejich další vzdělávací potřeby. Tři respondentky mají střední vzdělání bez maturity, dvě účastnice mají střední vzdělání s maturitou a dvě respondentky dosáhly jenom základního vzdělání. Žádná respondentka nedisponuje vysokoškolským vzděláním.

Vzorek z mého výzkumu koresponduje se zjištěním šetření EU-SILC 2018 (Dudová, 2020), že sólo matky měly častěji pouze základní vzdělání či byly jenom vyučené a v menší míře dosáhly vyšší než maturitní vzdělání.

Dle Prokopa (2022) zhruba polovina občanů v aktivním věku, jež mají vzdělání bez maturitní zkoušky, má v České republice nízký sociální i ekonomický kapitál.

Dudová (2020) při vyhodnocení výsledků šetření EU-SILC 2018 upozorňuje na to, že hlavním znevýhodňujícím faktorem vztahujícím se k riziku nezaměstnanosti bylo v roce 2018 nižší vzdělání. Jak středoškolské tak vysokoškolské vzdělání redukovalo „šanci" na nezaměstnanost u matek o více než 91%, vyučení pak o 72% proti těm, jež měly jen základní vzdělání.

Všechna shora uvedená zjištění z posledních let a z naší země jsou natolik závažná, že by měla být respektována a rozhodně by neměla být brána na lehkou váhu. Je zřejmé, že u vzorku respondentek v této bakalářské práci existuje prostor ke zvýšení kvalifikace, nicméně tři respondentky nemají zájem na zvýšení své kvalifikace a u zbývajících čtyř se představy o zvýšení kvalifikace liší.

Respondentka ve věkové skupině 30+ se základním vzděláním si chce zvýšit kvalifikaci v oblasti práva. Míním, že u této klientky by se měl nejdříve vyřešit scházející „mezičlánek" – chybějící středoškolské vzdělání. Zvyšovat si kvalifikaci v oblasti práva po ukončené základní škole „zřejmě" náš vzdělávací systém ani neumožňuje. Takže u této respondentky by bylo radno doplnit si nejdříve střední vzdělání, a až pak navázat studiem práv.

Respondentka ve věku 51 let, středoškolsky vzdělaná bez maturity, dlouhodobě evidována na úřadu práce a matka již dospělé dcery, by uvítala rekvalifikační kurz na kosmetičku, pokud by jí ho někdo zaplatil. Toto přání respondentky se jeví jako racionální, jelikož vychází z jejich předpokladů – respondentku baví „malování" lidí. Mám za to, že pomoc této klientce spočívající v úhradě rekvalifikačního kurzu na kosmetičku by nebyla jenom pomocí této klientce, nýbrž by se ulehčilo i státu a vlastně celé společnosti, neboť kvalitní kosmetické služby jsou velmi poptávané a klientka, která je nyní závislá na dávkách od státu, by se stala výdělečně činnou a tedy i přínosnou pro stát a společnost.

Podobná situace se týká také 28-leté respondentky s dosaženým vzděláním ukončeným maturitní zkouškou a toho času na rodičovské dovolené. Tato respondentka pracovala jako floristka bez odpovídajícího vzdělání a přála by si získat kvalifikaci jako floristka. Ještě než se dostala do azylového domu, chtěla si tato respondentka udělat floristický kurz, ale neměla na něj peníze. Domnívám se, že by pro všechny strany – jak respondentku a její děti, tak stát i společnost – bylo přínosné floristický kurz respondentce zaplatit, a zvýšit tak její šance na trhu práce, kde to jako matka se dvěma dětmi po ukončení rodičovské dovolené nebude mít jednoduché.

Z klasické představy o pracovním uplatnění žen se poněkud vymyká poslední čtvrtá respondentka, jež má zájem o zvýšení kvalifikace. Tato 41-letá respondentka s více dětmi má zájem o zvýšení kvalifikace v oboru stavebnictví. Zde by zřejmě byla vhodná domluva a přesvědčení této respondentky, aby si zvolila nějakou jednodušší profesi bez rizik, jaká sebou nese práce na stavbách. Zvažujíc, že respondentka má několik malých dětí, na trhu práce to snadné mít nebude.

Že je situace se zaměstnáváním sólo matek více než vážná, dokládá i zjištění z realizovaného šetření EU-SILC 2018 (Dudová, in Kodyšová, 2021), kdy byli v době pandemie covidu 19 v zimě 2020–21 zaměstnavatelé více vybíraví než předtím a odmítali zaměstnat sólo matky, což jsou také klientky azylových domů.

Další znepokojující tvrzení týkající se sólo matek přináší Prokop (2022), jenž upozorňuje na fakt, že chudoba v České republice závisí více než je evropský průměr na stupni dosaženého vzdělání a vůči Evropě se chudoba ve větší míře objevuje mezi matkami samoživitelkami.

Ztotožňuji se s doporučením Kodyšové (2021) realizovat do budoucna v rámci opatření mimo jiné financování programů určených pro sólo matky vedoucích ke zvýšení sebevědomí a podpoře dovedností pro uplatnění v perspektivních oborech na trhu práce.

Dále k otázce na *preferované volnočasové kurzy* byl mezi respondentkami největší zájem o kurz zaměřený na ruční práce a numerologický kurz. Ruční práce jsou populární volnočasová činnost, zde je tedy zájem respondentek předvídatelný. Volba numerologického kurzu je docela překvapující. Jsem přesvědčena, že upřednostnit by se měl kurz na ruční práce, který by pomohl zlepšit manuální dovednosti respondentek, zvýšit jejich sebevědomí a také schopnosti při zvládání vlastní domácnosti. Zde bych opět doporučovala úhradu tohoto kurzu buď přes státní rozpočet, nebo nějaký dotační projekt EU.

Další výzkumná otázka zní: *Jaké jsou zdroje, které ženy v azylovém domě používají při hledání neformálního vzdělávání?* Odpověď na tuto otázku dokládá, že neformální vzdělávání respektive vzdělávání jako takové není v popředí zájmu respondentek. Ze sedmi klientek se zatím pouze jedna respondentka informovala ohledně vzdělávacích kurzů na úřadech práce, kde jí bylo řečeno, že by si kurz musela zaplatit sama. Ostatních šest klientek se zatím o vzdělávací kurzy nezajímalo. Co se týká hledání nabídek na vzdělávání během pobytu v azylovém domě, nejčastěji by respondentky použily Internet a pak by se

obrátily na sociální pracovnici. Podle předložených vyjádření respondentek na nástěnkách v azylových domech jsou umístěny informace, které klientkám mohou pomoci a poradit, ovšem nejsou zde nabídky na vzdělávací kurzy. Rovněž při hledání zdrojů o možnostech neformálního vzdělávání mohou klientky narazit na limity, protože podle Matějů et al. (2010) osoby s vyšším vzděláním se lépe orientují v informacích, umí je lépe vyhodnocovat a aktivněji hledat než osoby s nižším vzděláním.

Dále bylo zkoumáno, *jaké jsou bariéry, respektive co respondentkám brání ve vzdělávání.* Pokud vyjdeme z bariér v účasti na neformálním vzdělávání, jak je specifikovali Rabušicová a Rabušic (2008), tak respondentky se potýkají s následujícími druhy bariér:

Situační bariéry

- nedostatek finančních prostředků
- nedostatek času na další vzdělávání kvůli starostem o děti nebo rodinu

Institucionální bariéry

- nedostatek informací o vhodných vzdělávacích kurzech
- nedostatek samotných kurzů

Osobnostní bariéry

- nevidím smysl v účasti ve vzdělávacích kurzech (částečně)
- obavy z nezvládnutí kurzu (částečně)

Ačkoliv Rabušicová a Rabušic (2008) a Bočková (2000) uvádí mezi bariérami celoživotního a neformálního vzdělávání také zdravotní důvody, vyjma seniorky nemá žádná ze zbývajících šesti respondentek žádnou tak závažnou zdravotní bariéru, jež by jí bránila ve vzdělávání. Zdravotní stav respondentek z výzkumu k této bakalářské práci lze hodnotit pozitivně, neboť i Dudová (2020) při zpracování výsledků šetření EU-SILC 2018 uvedla, že sólo matky posuzovaly svůj zdravotní stav hůře nežli matky s partnerem, přičemž skoro pětina sólo matek uvedla, že se potýká se zdravotním problémem, jenž je omezuje velmi nebo do jisté míry, vůči desetině matek s partnerem.

Všech sedm účastníc výzkumu se vyjádřilo ve smyslu preferovaného vzdělávání zdarma. Argumentace zahrnovala například, že respondentka je na sociálních dávkách nebo nemá na vzdělání peníze. To je v souladu s výrokem, že většina ze sólo matek nedisponuje zdroji jako finance na získání soft a hard skills, které by zvýšily jejich šance na existujícím trhu práce (Kodyšová, 2021).

Matějů et al. (2010) uvádí, že čím vyšší je úroveň dosaženého vzdělání, tím je pravděpodobnější, že se daný člověk bude dále vzdělávat. Podobně se vyjadřuje i Průcha (2014), podle něhož čím vyšší úroveň formálního vzdělání člověk dosáhne, tím častěji se účastní i neformálního vzdělávání.

Matějů et al. (2010) dodává, že málo kvalifikovaní lidé také obtížně zvládají vnější bariéry na dalším vzdělávání. Nižší vzdělávání vede častěji k nezaměstnanosti nebo práci na nekvalifikovaném místě s nižším finančním ohodnocením a tito lidé mají menší možnosti platit si náklady na kurzy.

Špatnou ekonomickou situaci neúplných rodin potvrzuje i zjištění, kdy Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, v. v. i. (VÚPSV) konstatoval, že v roce 2019 se potýkalo s materiálními problémy 42 % neúplných rodin (Paloncyová, 2019). Prokop (2022) dále uvádí, že každá šestá samoživitelka je postižena těžkou chudobou.

Větší polovina participantek výzkumu k této bakalářské práci, tedy čtyři, je evidována na úřadě práce. Tato skutečnost potvrzuje informaci, že nižší vzdělání a neúplnost rodiny představují rizikové faktory nezaměstnanosti matek (Kodyšová, 2021).

Jedna respondentka se během rozhovoru vyjádřila, že by i nastoupila do práce, pokud by měla hlídání. Toto je evidentně problematická oblast, protože dle Kodyšové (2021) zamezuje nedostatek volných míst pro děti mladší než tři roky v mateřských školách a dětských skupinách návratu matek z rodičovské dovolené dříve než po uplynutí tří let.

Mimo výše uvedené je třeba brát zřetel na to, že matky ve výzkumném vzorku do jisté míry předurčují osud svých dětí, neboť podle Prokopa (2022) rodiče většiny dětí – vysokoškoláků sami dosáhli vzdělání ukončené maturitou. Ostatně to potvrzuje i výzkum Medianu pro Charitu České republiky z roku 2018, z něhož vyplývá, že lidé do třiceti let, jejichž rodiče nemají vzdělání ukončené maturitní zkouškou, čelí chudobě přibližně dvakrát častěji než jejich vrstevníci, jež mají rodiče s vyšším vzděláním (Median, 2018).

Podle Prokopa (2022, s. 38) „samoživitelky necháváme spadnout do azylových domů.“ Prokop (2022) dále upozorňuje, že tento přístup sebou nese více nákladů a dokládá to údajem, že azylový dům na jednu samoživitelku vyjde na dvacet pět až třicet tisíc korun měsíčně, a Prokop vidí pomoc pro ženy samoživitelky v předškolních skupinách dostupných na několik hodin za den od dvou let dítěte a v částečných úvazcích.

Kodyšová (2021) navrhuje následující opatření mířící ke zlepšení situace sólo matek: finanční a materiální podporu, podporu v psychosociální stránce, podporu pro sladění práce a péče a rovněž podporu při realizaci změny pracovního uplatnění. Domnívám se, že pokud by byla tato opatření realizována, pomohlo by to i ženám z mého výzkumného vzorku.

Moje navržená opatření pro praxi:

- Instruovat sociální pracovnice v azylových domech, aby klientkám zdůraznily význam kvalifikovanosti pro lepší budoucnost nejen jejich, nýbrž i jejich dětí
- Na nástěnky v azylových domech vyvěšovat plakátky informující o plánovaných vzdělávacích akcích
- Pořádat besedy s klientkami azylových domů a zjišťovat, o jaké vzdělávání mají konkrétní klientky zájem
- Pořádat bezplatné vzdělávací akce a rekvalifikační kurzy pro klientky azylových domů (buď zajistit financování přes sponzory nebo státní rozpočet nebo EU dotace)
- Zajistit zdarma hlídání dětí klientek během konání vzdělávacích akcí
- Obsahy vzdělávacích akcí volit dle zájmu matek a možné upotřebitelnosti – například kurz ruční práce, kosmetika (obecně pro ženy)
- Případně zapojit psychologa – pracovat na zvýšení sebevědomí matek

Jako přílohu číslo 3 k této práci jsem vytvořila návrh plakátu ke vzdělávacímu kurzu „Ruční práce“ pro klientky azylových domů.

7 ZÁVĚR

Cíl této bakalářské práce, a to zhodnotit, jaké jsou potřeby žen v azylovém domě v oblasti neformálního vzdělávání, byl dosažen, byť na reprezentativním vzorku respondentek, jenž je v souladu s tím, že se jedná o kvalitativní výzkumný design.

Podařilo se zjistit, jaké jsou potřeby žen v azylovém domě v oblasti profesního, občanského i zájmového vzdělávání. Z hlediska profesního vzdělávání měla část klientek zájem o rekvalifikaci. Co se týká občanského vzdělávání, je třeba respondentky podpořit v zájmu o aktivní sledování politického dění jak v Česku, tak v zahraničí a rovněž k většímu zapojení se do společenského života, například k účasti ve volbách, a je třeba je podpořit, aby se nestaly oběťmi populismu a dezinformací. V oblasti zájmového vzdělání pak vyjádřila většina respondentek zájem o ruční práce a numerologii.

Na základě realizovaného výzkumu a rovněž četby příslušné literatury vztahující se k problematice mé bakalářské práce si uvědomuji, že jsem vkročila do málo probádané oblasti, jíž představuje problematika neformálního vzdělávání žen v azylovém domě. Relevantních literárních zdrojů i provedených výzkumů pokrývajících tuto specifickou oblast je poskrovnu.

Zdá se tedy, že vzdělávání žen v azylových domech a jeho výzkumy jsou spíše marginální záležitostí. Přesto si jsem jista, že si tato problematika zaslouží patřičnou pozornost. Nejde jenom o samotné ženy, které se octly v nouzi, ale také o jejich děti.

Osobně bych si přála, aby se v této těžké době, kdy se hledají úspory ve všech oblastech, našly finance na pomoc těmto ženám a úhradu rekvalifikačních i volnočasových kurzů pro ně. Formou vzdělávání pomoci těmto ženám v jejich osobním růstu.

Zajímavé by bylo získat s časovým odstupem zpětnou reflexi od žen, které by prošly bezplatnými vzdělávacími akcemi – zda jim tyto akce pomohly, a jak atd.

Podle mého názoru by bylo rovněž interesantní, pokud by například pod záštitou orgánů Evropské unie probíhala výzkumná šetření ohledně vzdělávání žen v azylových domech či Frauenhäusern nebo Bezpečných ženských domech nebo obdobných zařízeních pro ženy v jednotlivých státech Evropské unie a provedlo se srovnání, a z této konfrontace by mohla vyplynout zlepšení v oblasti vzdělávání žen v jednotlivých zemích. Samozřejmě je otázka,

zda a do jaké míry vzdělávání žen v azylových zařízeních pro ženy v jednotlivých státech vůbec probíhá.

Ačkoliv realizace tohoto výzkumu s klientkami azylových domů nebyla jednoduchá, jelikož si žádala citlivý přístup vůči jednotlivým ženám, pokládala bych za výzvu zopakovat si podobný výzkum někdy příště a porovnat, zda došlo k nějakému systémovému posunu, co se vzdělávání žen v azylových domech týká. Musím na tomto místě uvést, že pro mě bylo hodně inspirativní vidět velké nasazení a neutuchající zápal zaměstnanců v azylových domech, jež s trpělivostí a obrovskou pokorou přistupují ke své práci a berou ji jako poslání a ne jako povinnost.

Jako altruistka nemohu být šťastná, když vidím, že lidé, jimž by se dalo více pomoci, žijí ne v zcela „růžovém světě“. Ženy v azylových domech a jejich děti si rozhodně zaslouží větší pozornost a vzdělávání může představovat jeden ze základních stavebních kamenů jejich šťastnější budoucnosti.

Jsem plna naděje, že se problematika neformálního vzdělávání žen v azylových domech časem dostane do popředí zájmu jak celé společnosti tak přímo žen v azylových domech a potěší mě, pokud budou realizována některá moje nebo nějaká jiná navržená opatření v této oblasti. Rozhodně je krajně důležité pro to, aby se v budoucnosti odbouraly bariéry, zejména pak institucionální bariéry, jako například malá informovanost a nedostatek kurzů. Neméně závažné jsou také situační bariéry, jež zahrnují nedostatek financí, času – hlavně z důvodu péče o děti a absence hlídání dětí. Nesmíme však zapomenout ani na osobnostní bariéry, čímž je myšleno hlavně zvýšit sebevědomí žen v azylových domech, aby si více věřily a dosáhly pocitu zdravého sebevědomí, což jim pomůže překonávat překážky a dodá více odvahy k absolvování vzdělávacích aktivit.

Smyslem této práce bylo pomoci vyplnit „mezeru“ v oblasti neformálního vzdělávání žen v azylovém domě a přispět tak k pokroku v málo probádaném tématu a současně markantně důležitém pro udržení sociální stability v naší společnosti. Jedná se o velkou výzvu do budoucna, která se dotýká nás všech, ačkoliv si to nemusíme uvědomovat. Já osobně tuto problematiku budu velmi ráda sledovat, poněvadž mě toto téma naprosto přesvědčilo o tom, jak je důležité pomáhat této skupině spoluobčanů s mnohdy specifickými příběhy a osudy, neboť nesmíme opomenout, že každý jedinec je stejně důležitý pro řádné fungování naší společnosti jako celku. Pojmy altruismus, solidarita, respekt a sociální cítění by měly patřit k našemu každodennímu životu, protože právě to nás dělá lidmi.

8 SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZŮ

BARTÁK, Jan, 2021. Sociální andragogika : andragogika v procesu socializace člověka. 1. vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3997-7.

BARTÁK, Jan a Milan DEMJANENKO, 2021. Sociální andragogika : andragogika v procesu socializace člověka. 1. vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3997-7.

BEDNÁŘOVÁ, Zdeňka et al., 2009. Domácí násilí. Zkušenosti z poskytování sociální a terapeutické pomoci ohroženým osobám. 1. vydání. Praha: Acorus. ISBN 978-80-254-5422-0.

BENEŠ, Milan, 2014. Andragogika. 2. aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4824-5.

BERTL, Ivan, 2016. Finanční gramotnost v kontextu rozvoje celoživotního učení dospělých. 1. vydání. Praha: Česká andragogická společnost. ISBN 978-80-905460-3-5.

BOČKOVÁ, Věra, 2000. Celoživotní vzdělávání – výzva, nebo povinnost? 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0155-X.

CONWAYOVÁ, Helen, 2007. Domácí násilí. 1. vydání. Praha: Albatros nakladatelství, a.s. ISBN 978-80-00-01550-7.

ČECH, Ondřej et al., 2011. Domácí násilí z pohledu pracovníků v oblasti sociálních služeb. 1. vydání. České Budějovice: THEIA – OBČANSKÉ SDRUŽENÍ.

ISBN 978-80-904854-0-2.

DESHLER, Donald D., 1996. Teaching Adolescents With Learning Disabilities: Strategies and Methods. Love Publishing Company. ISBN 978-0891082415.

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava et al., 2014. Aktuální témata učení a vzdělávání dospělých. 1. vydání. Praha: Česká andragogická společnost. ISBN 978-80-905460-1-1.

GLUMBÍKOVÁ, Kateřina, 2020. Reflexivita v sociální práci s rodinami. 1. vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-1381-1.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2000. Psychologický slovník. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-X.

HŘÍBEK, Martin a Ivana SHÁNILOVÁ, 2021. Dospělí jedinci v pozici andragoga a jejich vzdělávací potřeby v České republice. 1. vydání. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-7452-209-3.

KALENDA, Jan, 2021. Vratký triumf : vývoj účasti na neformálním vzdělávání dospělých v České republice v letech 1997 až 2016. 1. vydání. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. ISBN 978-80-7454-955-7.

KOLÁŘ, Zdeněk et al., 2012. Výkladový slovník z pedagogiky. 583 vybraných hesel. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOZLOVÁ, Lucie, 2005. Sociální služby. 1. vydání. Praha: nakladatelství TRITON, s.r.o. ISBN 80-7254-662-7.

KUCHAŘOVÁ, Věra a Kristýna JANUROVÁ (PEYCHLOVÁ), 2016. Velikost a struktura skupin osob bez domova a osob vyloučených z bydlení. 1. vydání. Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, v. v. i. ISBN 978-80-7416-228-2.

MACHALOVÁ, Mária, 2004. Psychológia vo vzdelávaní dospelých. 2. vydání. Bratislava: Gerlach Print. ISBN 80-89142-07-9.

MATĚJŮ, Petr et al., 2010. Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení. 1. vydání. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON). ISBN 978-80-7419—032-2.

MATOUŠEK, Oldřich et al., 2007. Sociální služby: legislativa, ekonomika, plánování, hodnocení. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-310-9.

MUŽÍK, Jaroslav, 2004. Androdidaktika. 2. přepracované vydání. Praha: ASPI. ISBN 80-7357-045-9.

PALÁN, Zdeněk a Tomáš LANGER, 2008. Základy andragogiky. 1. vydání. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 9788086723587.

PALONCYOVÁ, Jana et al., 2019. Neúplné rodiny. 1. Vydání. Praha : VÚPSV, v.v.i. ISBN 978-80-7416-357-9.

PERHÁCS, Jan, 2011. Personalizačné a socializačné aspekty rozvoja osobnosti dospelých. 2. upravené vydání. Praha: ROZLET ve spolupráci s Českou andragogickou společností. ISBN 978-80-904824-4-9.

PROKOP, Daniel, 2022. Slepé skvrny. O chudobě, vzdělávání, populismu a dalších výzvách české společnosti. 3. Rozšířené vydání. Brno: HOST – vydavatelství. ISBN 978-80-275-1078-8.

PRŮCHA, Jan, 2012. Srovnávací pedagogika. 2. aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0191-5.

PRŮCHA, Jan,2014. Andragogický výzkum.1. vydání. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5232-7.

PRŮCHA, Jan, 2019. Odborné školství a odborné vzdělávání. Fungování systému, problémy praxe a výzkum. 1. vydání. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s. ISBN **978-80-7598-158-5.**

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA, 2014. Andragogický slovník. 2. aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4748-4.

RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC, 2008. Učíme se po celý život? O vzdělání dospělých v České republice. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4779-2.

SIMONOVÁ, Natalie, 2011. Vzdělanostní nerovnosti v české společnosti. 1. vydání. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON). ISBN 978-80-7419-070-4.

ŠEĎOVÁ, Klára a Roman ŠVAŘÍČEK, 2014. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. 2. Vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

VETEŠKA, Jaroslav, 2016. Přehled andragogiky : úvod do studia a učení se dospělých. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1026-9.

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ, 2008. Kompetence ve vzdělávání. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-1770-8.

ZORMANOVÁ, Lucie, 2014. Obecná didaktika. Pro studium a praxi. 1. Vydání. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-4590-9.

ZORMANOVÁ, Lucie., 2017. Didaktika dospělých. 1. vydání.

Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-271-0051-4.

9 SEZNAM ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ

BINT MAJID AL SAUD, Lamia a Ahmad ALHENDAWI. Opinion: Non-formal education is key to gender equality. SCOUTS. [online]. 17. března 2022. [cit. 2023-03-14]. Dostupné z: https://www.scout.org/non-formal-education-is-key-to-gender-equality.

ČSÚ. Vzdělávání dospělých v České republice: Výstupy z šetření Adult Education Survey 2016. [online]. 2018 [cit 2023-02.16]. Kód publikace: 230053-18. Dostupné z: https://www.czso.cz/documents/10180/76208655/23005318.pdf/9fe2d063-88e8-4205-b643-eac62bb481af?version=1.6.

DUDOVÁ, Radka. Analýza postavení sólo matek na pracovním trhu podle šetření EU-SILC 2018. 2020. [on-line]. [cit. 2023-04-06]. Dostupné na:

https://drive.google.com/file/d/1dx7zyWDbY5oSjhnWF7QRzaz8UwBC9mSJ/view

EURYDICE. Česká republika: Strategie celoživotního učení. In: EURYDICE [online]. EURYDICE, 2022 [cit. 2O22-08-03] Dostupné z: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czech-republic/strategie-celozivotniho-uceni.

HEINZ, Bohumír. Celoživotní vzdělávání, nebo učení? http://www.odbornecasopisy.cz/ [online]. 2006 [cit. 2022-05-28]. Dostupné z: http://www.odbornecasopisy.cz/elektro/casopis/tema/celozivotni-vzdelavani-nebo-uceni--12869

KARBEROVÁ, Eva. Nástroje pro tvorbu e-learningových jazykových kurzů se zaměřením na e-learningový kurz knihovnické angličtiny e-LKA [online]. Brno, 2011 [cit. 2023-04-15]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/tr9d2/diplomova_prace_ek.pdf. Magisterská práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Mgr. Iva Zadražilová.

KODYŠOVÁ, Eliška. Sólo matky v České republice v letech 2020–21 [online]. Aperio, 2021 [cit. 2023-04-06]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: https://drive.google.com/file/d/1dcptzui4Z1GmR16if13JXuoZb0C9NeCf/view.

MEDIAN. Chudoba mladých v ČR. [online]. Charita Česká republika. 13.6.2018. [cit. 2023-04-06]. Dostupné z: https://www.median.eu/cs/wp-content/uploads/2018/06/chudoba_mladych_TK_v01.pdf.

MŠMT ČR, 2021. Evropská spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě [online]. [cit. 8. 3. 2023]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/evropska-spoluprace-ve-vzdelavani-a-odborne-priprave.

NIDV. Propojování formálního a neformálního vzdělávání včetně zájmového. [online]. 2020. [cit. 2023-03-08]. Dostupné z: https://projekty.nidv.cz/fnv.

ŠERÁK, Michal et al., 2021. Aktuální trendy v celoživotním učení dospělých. [online]. 2021. [cit. 2023-03-08]. Dostupné z: https://www.nsmascr.cz/e_download.php?file=data/multipage/editor/editor-59-867-cs_7.pdf&original=10.-Trendy-celo%C5%BEivotn%C3%ADho-u%C4%8Den%C3%AD.pdf.

ZAJÍC, Jiří et al., 2021. Propojování formálního a neformálního vzdělávání [online]. ISBN 978-80-7578-083-6. [cit. 2023-03-08]. Dostupné z: https://www.npi.cz/images/FNV/propojovani_FV_a_NFV.pdf

PRÁVNÍ PŘEDPISY

Zákon č. 89/2012 Sb. Zákon občanský zákoník [online] 2012 [cit. 2023-03-14] Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-89

Zákon č. 108/2006 Sb., Zákon o sociálních službách [online] 2006 [cit. 2023-03-14] Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108

10 SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 - Pojem celoživotní učení (zdroj Zormanová, Didaktika dospělých, s. 22) 10
Tabulka 2 - Účast v neformálním vzdělávání ČR (zdroj Bertl, 2016) 20
Tabulka 3 - Důvody nezapojení se do (dalších) vzdělávacích aktivit dle účasti v dalším vzdělávání (18–69 let) (Zdroj: AES 2016, ČSÚ, ČSÚ, 2018, s. 44) 31
Tabulka 4 - přehled respondentek výzkumného šetření (zdroj: vlastní výzkum) 39

11 SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 - Účast dospělých ve formálním vzdělávání dle věkových kategorií, 2007-2016 (zdroj: AES 2007, 2011, 2016, ČSÚ, 2018, s. 14) 13
Graf 2 - Účast a průměrný počet hodin formálního vzdělávání měsíčně (25-64 let) - mezinárodní srovnání (zdroj: AES 2016, Eurostat in ČSÚ, 2018, s. 15) 14
Graf 3 - Účast dospělých v neformálním vzdělávání dle věkových kategorií, 2007-2016 (zdroj: AES 2007,2011,2016, ČSÚ, 2018, s. 25) 15
Graf 4 - Účast a průměrný počet hodin neformálního vzdělávání ročně (25-64 let) – mezinárodní srovnání (zdroj: AES 2016, Eurostat, ČSÚ, 2018, s. 26) 16
Graf 5 - Účast v neformálním vzdělávání dle orientace vzdělávání, věkových kategorií a pohlaví (zdroj: AES 2016, ČSÚ, 2018, s. 28) 17
Graf 6 - Účast v neformálním vzdělávání dle orientace vzdělávání, pohlaví a nejvyššího dosaženého vzdělání (18-69 let) (zdroj: AES 2016, ČSÚ, ČSÚ, 2018, s. 30) 18
Graf 7 - Účast a průměrný počet hodin strávený pracovně orientovaným neformálním vzděláváním dle ekonomického postavení (18-69 let) (zdroj: AES 2016, ČSÚ, ČSÚ, 2018, s. 31) 19
Graf 8 - Účast v mimopracovně orientovaném neformálním vzdělávání dle věkových skupin a pohlaví (zdroj: AES 2016, ČSÚ, ČSÚ, 2018, s. 38) 19

12 SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 - Proces motivace (zdroj: Armstrong, 2007 in Zormanová, 2017, s. 46).....27
Obrázek 2 - řetězec faktorů ovlivňující účast v dalším vzdělávání (zdroj: P. Cross 1981, Matějů et al., 2010).....29

13 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1	Vzor „Informovaného souhlasu“ pro respondentky výzkumu
Příloha č. 2	Přepis rozhovoru s respondentkou
Příloha č. 3	Návrh plakátu pro klientky v azylovém domě informující o vzdělávací akci

Příloha č. 1

Informovaný souhlas

INFORMOVANÝ SOUHLAS S POSKYTNUTÍM A VYUŽITÍM NFORMACÍ PRO BAKALÁŘSKOU PRÁCI NA ZÁKLADĚ REALIZACE VÝZKUMNÉHO ROZHOVORU

Výzkum probíhá za účelem vypracování bakalářské práce s názvem „Neformální vzdělávání žen v azylovém domě“ vedené na Pedagogické fakultě univerzity Palackého v Olomouci. Provádí jej Klára Machů, studentka oboru Speciální pedagogika - andragogika. Cílem výzkumu je zhodnotit, jaké jsou potřeby žen v azylovém domě v oblasti neformálního vzdělávání a navrhnout opatření pro praxi.

Spolupráce na výzkumu je dobrovolná a ve shodě s platným zákonem č. 110/2019 Sb. o zpracování osobních údajů a dále podle Nařízení Evropského parlamentu a Rady (EU) 2016/679. Všechny poskytnuté odpovědi jsou důvěrné a určené pouze pro potřeby tohoto výzkumného šetření. Jakékoliv veřejně přístupné výstupy z výzkumu a jeho analýzy budou citovány anonymně. Na kteroukoliv otázku má respondentka právo odmítnout odpovědět a rozhovor může kdykoliv ukončit.

Děkuji za ochotu!

Já, níže podepsaná, souhlasím s účastí na tomto výzkumném projektu. Dávám své svolení k pořízení audio nahrávek a využitím poskytnutých rozhovorů s tím, že bude zachována anonymita a nedojde k uveřejnění žádných údajů, které by mohly vést k mé identifikaci.

Potvrzuji, že mi byly zodpovězeny dotazy, a vím o možnosti odstoupit od výzkumu bez udání důvodu. Souhlasím se zpracováním dat pro účely bakalářské práce se zachováním anonymity.

V …….

Dne ……. Podpis výzkumníka:

Klára Machů

Jméno a příjmení respondentky:

Podpis:

Datum:

Příloha č. 2

Přepis rozhovoru s respondentkou č. R3

„Dobrý den, jsem moc ráda, že jste si našla čas na rozhovor se mnou. Jmenuji se Klára Machů a studuji třetí ročník pedagogického oboru na Univerzitě Palackého v Olomouci. A tento rozhovor potřebuji pro moji bakalářku. Nemusíte se ale bát, bude to anonymní a Vaše jméno nebude nikde uvedeno.“

„Dobrý den! To je v pohodě. Tak pojďme na to.“ (s úsměvem)

„Chtěla bych se dotázat na Váš věk. Nemusíte říkat přesně, pokud nechcete. Stačí třeba starší než dvacet, třicet …“

„Starší jak třicet.“

„Jaká je Vaše nynější situace? Jestli jste pracující, na mateřské, rodičovské dovolené, nezaměstnaná, na úřadu práce nebo například v invalidním důchodě?“

„Na úřadě práce.“

„Co se týče vzdělávání, kde jste pokračovala po základní škole?“

„Pokračovala jsem na střední škole s maturitou, ale nedodělala sem to. Takže mám jenom základku.“

„Co je podle vás příčinou, že jste tu střední školu nedokončila? Bylo to náročné, nebo do toho přišlo dítě nebo z nějakého jiného důvodu?“

„Nechtělo se mi.“

„Bavilo vás něco ve škole, jestli jste si to užívala nebo jste si to spíš protrpěla?“

„Bavilo mě to ze začátku ta škola, pak už ne.“

„Účastnila jste se v posledním roce (tedy během uplynulých dvanácti měsíců) nějakého kurzu, školení?“

„Ne.“

„Jakou profesi vykonáváte nebo jste vykonávala?“

„Nic.“

„Pokud byste měla zájem, v jaké oblasti byste se chtěla zdokonalit a třeba zvýšit odbornost, kvalifikaci?“

„Právo.“

„Jakým způsobem byste si takové zvýšení kvalifikace představovala? Školeními, rekvalifikačním kurzem, soukromými lekcemi?“

„Soukromými lekcemi.“

„Jakou byste k tomu měla motivaci? Pracovní uplatnění nebo více vědět?“

„No určitě bych chtěla být někde jinde, chci se někam posunout.“

„Jaký je Váš názor na politiku? Jestli trošku sledujete, co se v politice děje nebo vůbec ne?“

„Do prkýnka, to je hrozný, co se děje, to není ani k smíchu, to už je k pláči.“

„A o zahraniční politiku se trochu zajímáte?“

„Ne, ale vím, že tam jsou na tom určitě lidi líp, než my tady v Česku.“

„Jaký z těchto kurzů byste si vybrala? Oblast práva, politika, životní prostředí, jiný, žádný …“

„Aj to právo, aj to životní prostředí.“

Chodíte někdy k volbám nebo vůbec?

„Ne, ne, ne.“

„Vzpomenete si, jestli jste někdy v životě zapojila do nějaké dobročinné aktivity?“

„Jo, ne tady, ale jinde.“

„Jaké koníčky a zájmy si pěstujete?“

„ Hlavně aj děti. To je myslím koníček. Baví mě vesmír. Já se hodně koukám na tu Prima Zoom, tam se hodně člověk naučí.“

„Co Vám přináší koníčky a zájmy a co Vás limituje?“

„Je to určitě relax. Odpočinu si. A nic mě v tom neomezuje.“

„Jaký z následujících kurzů pro zábavu a volný čas byste uvítala? Cestopisné, kurzy ručních prací, numerologie, fotografování, počítačový kurz, jiný, žádný?“

„Tak ten počítačový kurz, fotografování, numerologie, ten kurz ručních prací. Všechno.“

„To je super. Takže od každého něco. A co byste řekla na nějaké aktivity společně s dětmi? Třeba sport, jako plavání, jízda na kole, nějaké výtvarné činnosti, hudební …?“

“Plavání určitě ne, já na sport nejsem.“

„Když jste tady v azylovém domě, jak hledáte nebo byste hledala nabídky na vzdělávání?“

„Já jsem se ptala už na úřadech práce, nabízeli mi, ale zase to si člověk musí prostě zaplatit.“
„A jak byste se chtěla vzdělávat? Vyhovovalo by Vám, kdyby někdo chodil tady a učil Vás. Nebo kdyby jste měla zapnutý počítač a někdo Vás učil takto na dálku přes počítač?“

„Spíš osobně ten kurz. Nevadilo by mi chodit do školícího centra, ale muselo by to být říkám jenom dopoledne. To je mi jedno, klidně i s více lidmi.“
„Jaká forma vedení vzdělávacích akcí by Vám vyhovovala? Kdyby to vedl nějaký cizí lektor, nebo sociální pracovnice odtud nebo je Vám to jedno?“

„Je mně jedno, jestli by to vedl cizí člověk nebo sociální pracovnice odtud.“

„V jakém časovém rozsahu by Vám vyhovovaly kurzy a vzdělávací aktivity? Kolik hodin týdně byste mohla?“

„Tři hodiny dvakrát týdně.“

„Koho byste uvítala z hlediska pohlaví jako vedoucího vzdělávací aktivity? Ženu, muže nebo třeba i jiné pohlaví?“

„Tož mne to je jedno.“

„Jaké jsou Vaše finanční možnosti na vzdělávací akce?“

„Spíš zadarmo.“

„Kolik máte u sebe dětí v azylovém domě? A omezují Vás děti v rámci vzdělávacích aktivit?“

„Já mám dvě děti, ale DÍTĚ (jméno dítěte z důvodu anonymity vynecháno) mám teda jako tady. Je ještě docela malý, a tak mě určitě omezuje.“

„Jaké hlídání dětí byste si mohla dovolit, abyste se mohla zúčastnit vzdělávacích aktivit?“

„Bezplatně, ale taky ho nesvěřím jenom tak někomu, no jako prostě že bych ho někomu strčila, to určitě ne, toho člověka musím znát.“

„Míníte, že nemáte žádné zdravotní komplikace, které by znemožňovaly Vaše vzdělávání?“

„Ne, nemám.“

„Co čekáte od Vaší účasti ve vzdělávacích akcích? Jste plna naděje, že Vám mohou pomoci v osobním či profesním životě, nebo si myslíte, že nemají smysl?“

„Možná by mi to aj pomohlo, si myslím.“

„Věříte sama sobě, že byste vzdělávací akci zvládla nebo máte pochybnosti?“

„Určitě bych to zvládla.“

„Jaký druh vzdělávací akce byste si dokázala představit v návaznosti na Vaše předchozí vzdělání?“

„Třeba kurz na ty gelové nehty, protože ten kurz zas tak těžkej není a třeba soukromě to dělat. Já jsem si vlastně dřív dělávala nehty a já jsem měla aj tu sadu a neumím třeba to ruční malování, no to by mě mohl někdo naučit to dělat rychlejc.“

„Myslíte si, že máte dostatek informací o vzdělávacích aktivitách, kterých byste se mohla účastnit?“

„Vím, že kurzy jsou, ale je třeba zaplatit za to.“

„Tak to by bylo všechno. Moc Vám děkuji za Vaši laskavost a přeji Vám všechno dobré.“

„Já Vám také děkuji a nech Vám to dobře dopadne. Nashle!“

Příloha č. 3

Milé dámy,
přijďte mezi nás!

Kurz
ruční práce

pod vedením zkušené švadlenky

každou středu
od 9 do 11 hodin
přímo zde v azylovém domě.

Kurz je pro Vás zdarma včetně zbytků textilií a šicích pomůcek.

K dispozici bude po dobu konání kurzu hlídání dětí zdarma přímo zde v azylovém domě.

Začínáme již ve
středu
19. dubna 2023
a těšíme se na Vás!

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Klára Machů
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Iva Koribská, Ph.D.
Rok obhajoby:	2023

Název práce:	Neformální vzdělávání žen v azylovém domě
Název v angličtině:	Nonformal learning of women in shelter
Anotace práce:	Bakalářská práce „Neformální vzdělávání žen v azylovém domě“ pojednává o problematice potřeb žen v azylovém domě v rámci neformálního vzdělávání. Teoretická část obsahuje informace o vzdělávání a problematice azylových domů. Empirická část zjišťuje za pomocí polostrukturovaného rozhovoru, jaké jsou skutečné potřeby žen v azylovém domě, co se týká neformálního vzdělávání, o jaké vzdělávání mají ženy zájem a jaké jsou zdroje a bariéry, které brání neformálnímu vzdělávání. V závěru je předmětný výzkum vyhodnocen pomocí otevřeného kódování.
Klíčová slova:	ženy, neformální vzdělávání, azylový dům
Anotace v angličtině:	The bachelor's thesis "Non-formal learning of women in shelter" deals with the issue of the needs of women in an shelter within the framework of non-formal education. The theoretical part contains information about education and the issue of shelters. Using a semi-structured interview, the empirical part investigates the real needs of women in the shelter, what concerns non-formal education, what education women are interested in, and what are the resources

	and barriers that prevent non-formal education. At the end, the subject research is evaluated using open coding.
Klíčová slova v angličtině:	women, non-formal education, shelter
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 Informovaný souhlas Příloha č. 2 Přepis rozhovoru s respondentkou č. R3 Příloha č. 3 Návrh plakátu na Kurz ruční práce
Rozsah práce:	69 stran
Jazyk práce:	český