

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM**

2019-2021

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Karel Schilhabel**

**Motivace dospělých k dalšímu formálnímu vzdělávání**

Praha 2021

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Tereza Vacínová, Ph.D.

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

**MASTER COMBINED STUDIES**

2019-2021

**DIPLOMA THESIS**

**Karel Schilhabel**

**Motivation of adults for further formal education**

Prague 2021

The Diploma Thesis Work Supervisor: PhDr. Tereza Vacínová, Ph.D.

## **Prohlášení**

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

Karel Schilhabel

## **Poděkování**

Děkuji vedoucí diplomové práce Tereze Vacínové za podnětné rady, metodickou a odbornou pomoc při zpracování mé práce.

## **Anotace**

Práce se zabývá dalším formálním vzděláváním dospělých a jejich motivací k němu. Hlavním cílem práce je určit motivační faktory, které mají vliv na rozhodnutí o dalším absolvování formálního vzdělávání dospělých. Dílčím cílem je poté pojmenovat případné bariéry, které dospělí lidé vnímají jako překážky při absolvování tohoto dalšího vzdělávání. Práce se zabývá popisem konceptu celoživotního učení, jeho vývoji, formy a problematice dospělého jako účastníka formálního vzdělávání. Dále práce zhodnocuje význam vzdělávání v současné společnosti. V závěru práce je popsáno šetření AES z roku 2016, které se zabývá vzděláváním dospělých. V práci jsou popsány výsledky tohoto výzkumu a jsou prezentována zjištěná data v České republice. Výsledky tohoto výzkumu odpovídají na otázky a cíle, které si stanovila tato práce.

## **Klíčová slova**

vzdělávání dospělých, motivace ke vzdělávání, bariéry při vzdělávání dospělých, průzkum AUS, celoživotní učení, význam vzdělání, vývoj učení, formy učení, metody vzdělávání dospělých

## **Annotation**

The thesis deals with further formal education of adults and their motivation for it. The main goal of this thesis is to determine the motivational factors that affect the decision to continue formal education of adults. The partial goal is then to name possible barriers that adults perceive as obstacles in completing this further education. The thesis deals with the description of the concept of lifelong learning, its development, form and problems of the adult as a participant in formal education. Furthermore, the work evaluates the importance of education in today's society. At the end of the work is described the AES survey from 2016, which deals with adult education. The work presents the results of this research and presents the data obtained in the Czech Republic. The results of this research answer the questions and goals set by this work.

## **Keywords**

adult education, motivation for education, barriers in adult education, AUS survey, lifelong learning, importance of education, development of learning, forms of learning, methods of adult education

<b>ÚVOD.....</b>	<b>9</b>
<b>1 ANDRAGOGIKA .....</b>	<b>11</b>
1.1 Historický vývoj andragogiky .....	11
1.2 Andragogika a její definice .....	12
1.3 Identifikace vzdělávacích potřeb .....	15
<b>2 CELOŽIVOTNÍ UČENÍ.....</b>	<b>16</b>
2.1 Charakteristika celoživotního učení .....	17
2.2 Vývoj celoživotního učení.....	19
2.3 Formy celoživotního vzdělávání .....	22
<b>3 DOSPĚLÝ ČLOVĚK VE FORMÁLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....</b>	<b>24</b>
3.1 Jak dospělého člověka vnímá andragogika .....	24
3.2 Specifika učení se v dospělosti.....	26
3.3 Další vzdělávání dospělých .....	31
3.4 Vzdělávání dospělých v Evropě .....	32
3.5 Metody vzdělávání dospělých .....	34
3.5.1 Monologické metody .....	35
3.5.2 Dialogické metody .....	36
3.5.3 Problémové metody .....	37
3.5.4 Výcvikové metody (praktické).....	37
3.5.5 Interaktivní metody .....	38
3.5.6 Prakticky názorné metody.....	39
3.5.7 Výběr metody.....	40
<b>4 MOTIVACE DOSPĚLÝCH K DALŠÍMU FORMÁLNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ</b>	<b>40</b>
4.1 Vymezení motivace .....	41
4.2 Překážky ve vzdělávání dospělých.....	46
<b>5 ŘEŠENÍ VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH V ČESKÉ REPUBLICĚ (2016) .....</b>	<b>50</b>
5.1 Šetření AES .....	51
5.1.1 Formální vzdělávání v rámci AES .....	56
5.1.2 Zapojení dospělých do formálního vzdělávání .....	59
5.1.3 Charakteristika účastníků formálního vzdělávání .....	60
5.1.4 Přístupy a postoje k dalšímu vzdělávání .....	62

<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>67</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....</b>	<b>69</b>
<b>SEZNAM ZKRATEK .....</b>	<b>74</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ .....</b>	<b>75</b>



## ÚVOD

Současný svět a jeho společnost se neustále rychle vyvíjí a obklopuje nás tak trvalá konkurence. Je nezbytné, abychom si tyto skutečnosti dostatečně uvědomovali a byli na ně připraveni. Toho můžeme dosáhnout zejména získáváním nových informací a prohlubováním již získaných znalostí a dovedností. Neustálý nástup nových generací, které se daleko rychleji přizpůsobují aktuálnímu společenskému dění, nás nutí k přehodnocení našich vlastních schopností. Nejen z tohoto důvodu je populárním tématem současnosti celoživotní učení, kdy se do vzdělávacího procesu zapojují dospělí i senioři.

Již delší dobu je jasné, že vzdělání dosažené během školní docházky a jednou získané znalosti, není vzhledem k měnící se a vyvíjející se společnosti a s jejími nároky dostačující pro celý život. V prostředí současné společnosti vědění je důležité ovládat schopnost zacházení s celou škálou informací, jejich využívání, reakce na změny, a tak neustále držet tempo s vývojem společnosti. Reakce na strmý vývoj informačních a komunikačních technologií je u každého člověka jiná. Pro některé je přizpůsobení se novým sociokulturním podmínkám bez problémů, své vzdělání považují za dostačující. Protipólem jsou lidé, kteří cítí potřebu rozšířit si nebo doplnit vědomosti a dovednosti již získané v rámci předešlého studia. Tyto nové vědomosti jsou využívány napříč všemi oblastmi našeho života, zejména však v prostředí trhu práce a umožňují například kariéerní postup nebo posílení konkurenceschopnosti jako uchazeče o nové zaměstnání. Velmi podstatná je v každém konkrétním případě správná motivace člověka ke studiu.

Ve své práci se zabývám motivační problematikou dospělých. Cílem je identifikace různých motivačních faktorů, které ovlivňují dospělé jedince při rozhodování o absolvování dalšího formálního vzdělávání. Dílčím cílem je specifikace nejčastějších bariér, které mohou nastat v průběhu vlastního studia.

Teoretická část popisuje koncept celoživotního učení, jeho vývoj, formy a zároveň se věnuje problematice dospělého jedince jako účastníka formálního vzdělávání. Zahrnuto je i zhodnocení významu vzdělávání v současné společnosti. Tu v současnosti charakterizuje neustálý a rychlý vývoj. Pro dostatečnou orientaci v množství informací a nových technologií, je nezbytné, abychom neustále aktualizovali své znalosti a získávali

nové informace. Tato obnova znalostí a dosažené vzdělání je důležité nejen pro jedince samotné, ale i pro společnost jako takovou. Vyšší stupeň vzdělání jednotlivců je významný pro udržení stabilní ekonomiky, konkurenceschopnosti atd.

Závěr je věnován šetření AES, které probíhá jednou za čtyři roky. Uvedeno je poslední sledované období z roku 2016, které se zabývá vzděláváním dospělých v České republice. Jsou prezentovány podrobné výsledky tohoto průzkumu včetně tabulkových a grafických dat.

Pro zpracování jsem použil z hlediska teoretických východisek zejména dokumenty o celoživotním učení a vzdělávání dospělých na národní i evropské úrovni. Jeden z klíčových zdrojů, ze kterých jsem čerpal, je Strategie celoživotního učení ČR a zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Cenné informace jsem získal z odborných publikací zejména českých autorů, z části jsem využil i zahraničních zdrojů. Důležitým zdrojem dat byla analýza Adult Education Survey, který komplexně zmapoval situaci ve vzdělávání dospělých v České republice a její výsledky.

# 1 ANDRAGOGIKA

Andragogika je disciplína, která se zabývá vzděláváním dospělých. Vzhledem k tématu této práce považuji za nutné, aby zde byly vymezeny základní pojmy s touto disciplínou související.

## 1.1 Historický vývoj andragogiky

Jako první použil pojem andragogika v roce 1833 Alexander Kapp, kdy se ve svém spisu pokusil popsat andragogiku jako disciplínu, která je odlišná od pedagogiky. Ve svém díle tuto disciplínu ale blíže nerozebíral a soustředil se spíše na její pojmenování, kdy vycházel z řeckého slova andros, které znamená muž. Další zmínka o andragogické potom přichází až v roce 1921, kdy pedagog Eugen Rosenstock-Husey ve své práci popisoval specifika vzdělávání dospělých a potřebu toto vzdělání vymežit. Jeho názory ale byly odmítnuty. Postupně se k němu ale přidávali další pedagogové, kteří se o toto téma zajímali. Mezi ně patřil např. John Dewey, E. L. Thorndike, kteří poukazovali na to, že vzdělávání dospělých vede k větší profesionalizaci, a že i dospělí jsou vzdělávání schopni.

Andragogika jako samostatná disciplína se začala rozvíjet až v polovině 20. století, kdy byla po druhé světové válce velká potřeba rozvoje vědy a vzdělávání dospělých. Revolučním v tomto ohledu je dokument z roku 1951, který sepsal H. Hanselmann s názvem *Andragogy – Nature, Possibilities and Boundaries of Adult Education*, kde je popsána andragogika jako samostatná vědní disciplína a také koncepce pozitivního formování člověka, a to ve třech složkách. První z nich je péče, poté vedení a nakonec vzdělávání.

Od 50. let 20. století probíhá také rozvoj této disciplíny formou četných konferencí na toto téma či významných publikací. Probíhají také výzkumu v této otázce, kdy je andragogika rozebírána z mnoha pohledů, a to nejen z pedagogického. Nicméně andragogika se stále setkává s řadou odpůrců, ale těší se i stále rostoucímu počtu příznivců. Největší rozmach zažívá andragogika v západním světě v 60. a 70. letech, kdy

bylo potřeba přizpůsobit se stále většímu hospodářskému rozmachu. V této době získaly investice do vzdělání stejný význam jako investice jiné. Začala se také měřit tzv. vzdělanostní společnost. Andragogika také začal pronikat do pozornosti vysokých škol. Probíhaly četné empirické výzkumy, které začala upozorňovat na její význam. Andragogika začala také získávat podporu světových organizací jako je Rada Evropy, OECD apod.

Na významu začaly získávat také mezinárodní dokumenty, které se vzděláváním dospělých zabývaly. Mezi tyto dokumenty patří Delorova zpráva, materiál OECD pro Celoživotní učení pro všechny, Bílá kniha EU o vzdělávání apod. Andragogika se tedy více a více dostává do povědomí jedinců. Každopádně je potřeba zmínit, že Reischmann (2004, s. 52) upozorňuje na to, že andragogika je stále v mnoha státech chápána odlišně a také přístupy k ní se liší. V rámci české republiky se andragogika začíná rozvíjet po roce 1989, kdy se ČR po pádu komunismu připojuje svým rozvoje k západním zemím, kde již byla potřeba andragogiky rozpoznána.

## **1.2 Andragogika a její definice**

Jak již bylo řečeno, andragogika je věda, která se zabývá výchovou a vzděláváním dospělých lidí a zároveň se tak snaží o respektování specifik, která se vzděláváním této skupiny jedinců souvisí. Tureckiová (2008, s. 19) dodává, že andragogika má silný vztah k praxi a má pomáhat dospělým utvářet jejich osobnost. Průcha (2009, s. 18) doplňuje, že andragogika vzniká vedle klasické pedagogiky a čerpá z více oborů jako je psychologie, ekonomie apod. Průcha také upozorňuje na pozornost, kterou si andragogika získává. Podle něj se jí z vědeckého hlediska zabývají vysoké školy již od 60. let a na toto téma vznikly také mnohé odborné časopisy, pořádají se pravidelné konference apod. Ačkoli v praxi se spíše setkáváme s pojmem „vzdělávání dospělých“ než s pojmem andragogiky, je tato disciplína stále více rozšířená. Tuto disciplínu zde také studovat nebo získané znalosti využívat při práci s lidskými zdroji apod. Zajímavý pohled má na andragogiku Beneš (2008, s. 11), který tvrdí, že v dnešní době a společnosti jsou dospělí jedinci zodpovědní za své vzdělávání a kvalifikaci, a že andragogika se zaměřuje právě na to jim

toto vzdělávání poskytnout. Bartoňková a Šimek (2009, s. 29-30) nahlíží na andragogiku jako na vědu:

- „*Aplikovanou – využívá se v rámci společnosti;*
- *Induktivní – nejprve je vyhledán problém a poté se k němu hledá řešení a teorie;*
- *Normativní – sleduje a dosahuje předem definované cíle pomocí různých metod a prostředků;*
- *Procházející různými vědními obory.“*

Na základě mého názoru a vlastní osobní zkušenosti považuji za nutné dodat, že andragogika nepředstavuje pouze vymezení určité disciplíny a vzdělávání dospělých. Podle mého názoru se jedná také o životní postoj, který člověk vůči vzdělávání zaujme a také postoj, který k němu zaujme společnost. Díky tomu, že andragogika pracuje s mnoha jinými vědami, aby dospělému člověka poskytla co nejvíce komplexní vzdělání, můžeme se domnívat, že člověk procházející vzděláváním v dospělosti také zažívá pocit spokojenosti s vlastním životem, a to jako důsledek zvyšování kvality jeho života skrze další vzdělávání.

Celoživotní vzdělávání, tedy vzdělávání, které od klasické pedagogiky přechází v andragogiku, by se mělo lišit především ve změně vnímání celého vzdělávání. mezitím, co se klasická pedagogika soustředí na vzdělávání dětí nebo „mladých dospělých“ a umožňuje přechod ze studia do zaměstnání a přechod mezi institucemi vzdělávacího systému vzájemné, celoživotní vzdělávání by mělo poskytovat možnost vzdělávat se v každém stádiu svého života a to způsobem, aby byly naplněny potřeby jedince a zvýšeny konkrétní kompetence. Tedy rozdílem je především směr a smysl. Děti se vzdělávají komplexně a jejich vzdělání je předem „nalinkované“, aby ve společnosti existoval určitý standard a obecná gramotnost, mezitím co vzdělávání dospělých je již úzce zaměřeno a specializováno.

Palán (2002, s. 28–29) u celoživotního vzdělávání definuje dvě polohy, a to vertikální a horizontální polohu. Horizontální poloha znamená, že by vzdělávání mělo být dostupné po celý život člověka. Vertikální poloha znamená, že by vzdělávání mělo poskytnout takový rozsah, jaký dovolí osobnost jedince. Palán také upozorňuje, že může být obtížné

u jedince rozpoznat rozsah svých možností. Tohoto poznání lze docílit pouze vlastní zkušeností a zkoušením, kam až vlastní osobnost při vzdělávání dovolí člověku jít.

Andragogika se dělí na několik dílčích disciplín, a to na:

- Didaktickou andragogiku – jedná se o teorii výuky andragogiky, tedy vyučováním lektora a přijímáním informací na straně vzdělávaného. Vychází z obecné didaktiky, která se zaměřuje na teorii v tomto ohledu. Andragogická didaktika je specifická v tom, že uvažuje specifika dospělého člověka a jeho potřeb ve vzdělávání. předmětem andragogické didaktiky jsou cíle, obsah, formy a metody vzdělávání.
- Komparativní andragogika – tato disciplína se zabývá srovnáváním vzdělávacích systémů v ostatních zemích vůči ČR. Tímto způsobem shromažďuje poznatky o andragogice v jiných zemích a umožňuje ČR zapojovat v rámci evropského kontextu. Je to samostatná disciplína, která má význam především v rozvoji andragogiky jako celku.
- Gerontagogika – tato disciplína se zaměřuje na vzdělávání seniorů, tedy vzdělávání mnohdy již ekonomicky neaktivních jedinců. To staví tuto disciplínu do zvláštního postavení, kdy jsou vzdělávání jedinci, kteří již nemají „ekonomický přínos“, nicméně jejich další vzdělávání může pomoci setřít demografické rozdíly a vzdělanostní rozdíly ve společnosti. V současné chvíli existují dva základní směry vzdělávání seniorů, a to všeobecné seniorské vzdělávání, které má za cíl sdružovat stejně motivované jedince a vzdělávat seniory např. ve výpočetní technice, jazykových dovednostem, paměti apod. A dále na Obnovení odborných znalostí a dovedností, které seniorům pomáhá udržovat získanou kvalifikaci a zapojovat je do společnosti.

Cílovou skupinou andragogiky a vzdělávání dospělých je tedy souhrnně řečeno každý dospělý člověk, který se touží vzdělávat a dále zdokonalovat. Tyto cílové skupiny můžeme poté z bližšího pohledu rozdělit např. na skupiny, které se sdružují v rámci firem, zájmových spolků či obdobně. V podstatě lze z obecného hlediska říct, že všichni dospělí mají k dalšímu vzdělávání obdobné motivace a pohnuty. Mezi ty patří především snaha

o větší kvalitu života, a to jak z hlediska snahy o zlepšení kvalifikace a zvýšení uplatnitelnosti na trhu práce, tak z hlediska touhy po vlastním osobním rozvoji.

Tuto úvodní část práce lze tedy zakončit myšlenkou, že andragogika a její význam bude v rámci společnosti v čase pravděpodobně stále zesilovat, a to z mnoha důvodů. Osobně se domnívám, že právě andragogika a další celoživotní vzdělávání může jedinci pomoci lépe se adaptovat na stále více globalizující se společnost a pomůže mu udržovat tempo s dobou, která klade stále větší nároky na odbornost a profesionalitu. Především ale andragogika může značně pomoci zvýšit kvalitu života jedince, a to skrze poznání a pochopení nejen svého oboru, ale také světa kolem sebe.

### **1.3 Identifikace vzdělávacích potřeb**

V krátkosti považuji za užitečné zmínit identifikaci vzdělávacích potřeb dospělého jedince. Domnívám se, že v praxi mohou nastat dva hlavní případy, ve kterých se stává vzdělávání dospělých a jeho efektivní výběr důležitou otázkou. První z těchto případů je rozhodnutí samotného jedince k dalšímu studiu, kdy je předpoklad toho, že jedinec sám své vzdělávací potřeby zná. Pakliže touží po rekvalifikaci nebo rozšíření svých kompetencí, je pravděpodobné, že ví, kterým směrem se vydat a jaké vzdělávání si zvolit. Jiná situace ale může nastat v druhém případě, který se vzděláváním dospělých a celoživotním učením souvisí, a to v tom, kdy se o vzdělávání svých zaměstnanců snaží firma. V takovém případě nemusí být jednoduché rozhodování pro vhodné vzdělání vzhledem k rozdílnosti osobností zaměstnanců, jejich znalostí a zkušeností, ale také vůči dalším faktorům, které s firemním vzděláváním souvisí.

Firemní vzdělávání je procesem, kdy je vzdělávání organizováno organizací, a to v rámci podniku samotného nebo i mimo něj. Bartoňková upozorňuje, že firemní vzdělávání je specifické v tom, že (za ideální situace) mají zaměstnanci stejné hodnoty, zaměření a pravděpodobně také stejný cíl, a tím je rozvoj firmy. Armstrong (2015) toto doplňuje o myšlenku, že v rámci profesního vzdělávání by se měla změnit úroveň znalostí pracovníků, jejich dovednosti a také motivace. Aby mohlo být vzdělávání dospělých v rámci společnosti dobře vybráno a identifikováno, lze k tomu využít tzv. analýzu vzdělávacích potřeb.

Tato analýza by měla vést k identifikaci a vyhodnocení potřeb v oblasti učení. Analýza by se tomuto měla věnovat jak v rámci celých týmů, tak v rámci jedince samotného. Potřeby mohou být různorodé a čím specifičtěji budou zaměřeny, tím vyšší bude efektivita výsledného vzdělání. Z obecného hlediska tedy analýza vede k porovnání kýženého výsledného stavu s realitou a pojmenování způsobu, jakým snížit tento rozdíl. Následně se stanoví vzdělávací strategie a po proběhlém vzdělávání proběhne analýza znovu a identifikují se případné odchylky od kýženého stavu, které přetrvávají a může být navrženo další vzdělávání. při hodnocení vzdělávání by se tedy společnost měla zaměřit podle Průchy (2014, s. 23) především na:

- původní stanovené cíle,
- efektivitu z hlediska financí,
- naplnění vzdělávacích potřeb,
- splnění cílů školení a účastníků,
- zlepšení pracovního výkonu.

K analýze potřeb lze využít v rámci firmy např. formou ankety nebo dotazníku. Tyto metody jsou doporučovány v případech, kdy je potřeba analyzovat souhrnné potřeby společnosti. Výhodou je rychlost zpracování a relativně jednoduché vyhodnocení. Naopak nevýhodou může být absence osobních názorů nebo postojů zaměstnanců, proto je doporučováno doplňovat tyto techniky o rozhovory a osobní kontakt s respondenty. Tyto techniky by ale měla vždy doplnit souhrnná analýza potřeb, ve které si společnost určí, jakého cíle pomocí vzdělávání chce dosáhnout, stanovení priorit či vyhotovení SWOT analýzy.

## 2 CELOŽIVOTNÍ UČENÍ

„Musíš se učit tak dlouho, dokud je na světě něco, co nevíš.“

*(Latinské přísloví)*



První kapitola mé práce vysvětluje pojem celoživotní učení, hlavní formy vzdělávání a charakteristiku dospělých jedinců v tomto procesu. V současnosti je dosaženému vzdělání přisuzován velký význam, na což je zaměřen závěr této části práce.

Historické prameny zaznamenávají původ celoživotního vzdělávání už v době antiky. Jedním z významných představitelů celoživotního vzdělávání je bezpochyby Jan Amos Komenský, který vytvořil strukturu výchovného systému pro všechny věkové kategorie. Celoživotní učení je nezbytné pro vývoj osobnosti, formuje lidský charakter a kulturu, nejedná se tedy jen o rozumovou stránku výchovy člověka. (Komenský, 1992, str. 38-39)

V dnešní době se celoživotní vzdělávání posuzuje z ekonomického hlediska, ale současně i z hlediska sociální soudržnosti. Je nutné si uvědomit, že znalosti a dovednosti, které zaměstnavatelé na trhu práce vyžadují není možné získat pouze v rámci školní docházky. Proto je cílem celoživotního učení rozvíjet také politiku lidských zdrojů. (Veteška a kol., 2009, str. 25-30) Podíl celoživotního učení je důležitý a tento proces nikdy nekončí. Není jen významným faktorem kvality života jednotlivce, ale je i hlavní složkou života celé současné společnosti. (Šerák, 2009, str. 13)

## 2.1 Charakteristika celoživotního učení

„Každá vzdělávací činnost uskutečněná v průběhu života s cílem zlepšit poznatky, způsobilost a schopnosti v rámci osobnostní, občanské, společenské a/nebo se zaměstnáním související perspektivy.“ (Dudová, 2003).

Charakteristika o celoživotním učení je definována i v memorandu o celoživotním učení jako veškeré učení, které se uskutečňuje během lidského života s cílem zlepšit znalosti, kompetence a dovednosti, a tím umožnit člověku jeho osobnostní růst, profesní, občanské a sociální uplatnění. (MŠMT, 2001, str. 6) Strategie celoživotního učení ČR tuto definici rozšiřuje, že celoživotní vzdělávání znamená změnu v pojetí vzdělávání, a to především v tom, že je možné „svobodně migrovat“ mezi zaměstnáním a vzděláváním, či dokonce tyto dvě složky propojit, a to po celý život člověka (MŠMT, 2007, str. 8) Rovněž dokument Learning: The Treasure Within (nazvaným Delorova zpráva) proklamuje návrh učení během celého života – tzv. „**Učíci se společnost**“. Tady se ovšem nejedná o

jakékoliv učení, ale učení, které přispívá ku prospěchu jedinců ve všech oblastech života, tak i komunity. (Delors a kol., 1996, str. 12-14). Problematika je rozpracována do čtyř pilířů vzdělávání, které se skládají z učení se vědět, jednat žít společně a být (Delors a kol., 1996, str. 37).

Jakoukoliv definici zvolíme, proces vždy závisí na ochotě lidí se učit. Pro každého jedince znamená učení něco jiného. Pro někoho je to formální vzdělávání ve školách, další sledují sdělovací prostředky a aktivně se účastní společenského života nebo se věnují samostudiu odborných publikací.

Celoživotní učení je podle Vetešky a Tureckiové (2008, str. 20-21) nepřetržitým procesem. V praxi se jedná o to, aby lidé byli připraveni a ochotni učit se v jednotlivých etapách svého života, v souvislosti s osobním úsilím, snahou a požadavky společnosti. Z toho důvodu znamenají změny vzdělávacích strategií na evropské úrovni inovaci, pozitivní změny, a tak se již mluví o celoživotním učení, nikoliv vzdělávání.

Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity (2006, str. 17) toto doplňuje tvrzením, že celoživotní vzdělávání vychází z premisy, že člověk se bude sám ve svém učení angažovat po celý svůj život svobodně tak, aby získávané vzdělávání pomohlo naplňovat jeho představu o kvalitním životě. Walterová (2004, str. 34) poukazuje na to, jak současná teorie celoživotního učení, vycházející z koncepce učící se společnosti, mění úlohu školy v procesu učení. Považuje celoživotní učení za proces permanentního reorganizování a rekonstruování zkušeností. Probíhat může jednak ve vertikální (časové) rovině nebo v rovině horizontální. Ta vyzdvihuje souběh učení a zdůrazňuje souběžnost učení v různých liniích života lidské společnosti.

Politická koncepce celoživotního učení vychází z aktivity a svobodného rozhodování vzdělávajících se. Zásadní odpovědnost již neleží pouze na vzdělávacích institucích, ale je vyžadován osobní přístup jednotlivců, firem a zaměstnavatelů na trhu práce. Úkolem státu by mělo být koordinování jejich spolupráce, realizace organizačních změn a různých podnětů. (MŠMT, 2001, str. 4)

Celoživotní učení je pokládáno za jeden z hlavních nástrojů, který má zajistit splnění hlavního cíle Evropské unie, a tím je budování jednotné Evropy s vysokou a setrvalou

životní úrovni. Aktuální cesta je zaměřena na různorodou základnu zjištění a schopnosti jednotlivců se aktivně zapojovat do ekonomického života, čímž je myšlena zaměstnanost.

Obvykle se přístupy k zaměstnanosti rozvíjí takto:

- podporou získání nových vědomostí a společenského uznávání odborných a profesních dovedností,
- sbližováním škol s podnikatelským odvětvím, podporou rozvoje učňovského školství,
- bojem se sociálním vylučováním, nabídnutím tzv. druhé šance,
- podporou schopnosti komunikace ve třech evropských jazycích,
- hodnocením investic do vzdělávání a hmotných investic stejné povahy. (MŠMT, 2007, str. 12)

Pojem celoživotního učení reprezentuje touhu člověka se stále aktivně učit, nejedná se ale o nepřetržité studium. Proces celoživotního učení by mimo rozvoje aktivit, mělo zahrnovat i vlastní učení v rámci osobního života. Tento proces tedy probíhá všemi životními situacemi. Z výše uvedených dokumentů plyne, že oblast celoživotního učení je velmi důležitá z hlediska konkurenceschopnosti a příznivého hospodářského rozvoje každé země. Samozřejmě mezi ně patří i Česká republika. Lidské zdroje jsou totiž nenahraditelným bohatstvím, o které je nutné se starat, podporovat ho a věnovat se jeho rozvoji.

## **2.2 Vývoj celoživotního učení**

Jak jsem se již zmínil, počátky vývoje myšlenky celoživotního učení spadají již do období antiky a židovské kultury, kde k jejímu rozvoji přispěli významní filozofové jako Platón a Aristoteles. Je možné je nalézt i v neevropských kulturách, filozofiích a náboženstvích. Další významnou osobností byl Jan Amos Komenský, který se věnoval systému výchovy pro každý věk ve svém díle Vševýchova (pampaedia). V době osvícenství byl zaznamenán vývoj této myšlenky a některých dalších, který probíhal velmi intenzivně. V moderní době se této problematice věnovali Eduard Lindeman, John Dewey, Basil

Yeaxlee a další. Skutečná expanze nastala teprve po druhé světové válce. (Šerák, 2009, str. 13).

Na konferenci UNESCO v roce 1970 v Paříži Paul Legrand přednesl informace s názvem Úvod do celoživotního učení (An Introduction to Lifelong Learning). Po dvou letech v roce 1972 již tato zpráva přinesla první výsledky mezinárodního výzkumu o charakteru vzdělávání (Learning To Be. The World of Education Today and Tomorrow). Součástí tohoto dokumentu je zdůraznění práva jednotlivce na učení v rámci celého života a současně i nutnost vzájemného provázání formálního a neformálního vzdělávání.

Je zdůrazňována kvalita vzdělávání a potřeby studujících (UNESCO, 1972, str. 189-190). Rada Evropy v roce 1971 ve francouzském Štrasburku informovala o představě konceptu nepřetržitého vzdělávání formou dokumentu Éducation permanente (CMA, 2016). Podobná myšlenka byla rozpracována organizací OECD, která v roce 1973 zveřejnila zprávu Recurrent Education: A strategy for lifelong education. Byla představena koncepce periodického vzdělávání, která zdůraznila vzájemné doplňování vzdělávacích, pracovních a volnočasových aktivit během života člověka. Byl v něm vyžadován požadavek na studijní volno poskytované zaměstnavatelem. (OECD, 1973, str. 19-24) Je důležité zdůraznit, že tato organizace výraz celoživotní učení ve svých dokumentech uváděla již od vzniku této koncepce. Celoživotní učení je posuzováno v širším úhlu pohledu, který lépe postihuje definici celoživotního získávání dovedností a znalostí. Jsou to veškeré činnosti, které ovlivňují lidské poznání člověka bez ohledu na čas a místo realizace. Na druhé straně za vzdělávání je považována pouze výuka, která nepostihuje všechny aktivity. (Vychová, 2008, str. 16).

Následující roky došlo k ústupu tohoto konceptu do pozadí, což způsobil hospodářský pokles a vrátil se až v 90. letech 20. století. (Šerák, 2009, str. 15) Vývoj však probíhal v odlišném politickém, enviromentálním a ekonomickém ovzduší a byly upřednostněny reálné cíle zaměřené na aktuální rozvoj lidských zdrojů. Plán celoživotního učení se stal významnou linií k zabezpečení existence každého jedince, umožňující lepší uplatnění na trhu práce a současně i možnost najít si své místo a vlastní osobnost ve složitých společenských vztazích. (MŠMT, 2007, str. 10-11).

V roce 2000 proběhlo zasedání Evropské rady v portugalském Lisabonu, kde došlo ke schválení tzv. Lisabonské strategie, na kterou navázalo Memorandum o celoživotním učení. Jeho účelem bylo zahájení debaty na celém území Evropy a projednání komplexní strategie při realizaci celoživotního učení. Tato strategie představila koncept „**učící se společnosti**“ a je složen ze šesti dimenzí, a to:

- nové základní dovednosti dostupné všem,
- větší investice do lidských zdrojů,
- inovace vyučování a učení, oceňování učení,
- přehodnocení poradenství,
- přiblížení učení domovu (MŠMT, 2001, str. 3).

Aktuální dokument Evropské unie, který byl vydán v roce 2010 pod názvem „Evropa 2020“ navazuje na Lisabonskou strategii. Řídí se jím i Česká republika a zahrnuje strategickou vizi pro růst a zaměstnanost. Úkolem strategie je přeměna ekonomie EU v inteligentní a udržitelný proces, který bude podporovat začlenění, vysoký růst míry zaměstnanosti, produktivity a sociální soudržnosti. Tyto cíle mají být dosaženy na základě komplexního zaměření na celoživotní učení. (MŠMT, 2010, str. 5-6)

Zahraniční vydané dokumenty inspirovaly k vytvoření české národní strategie zmíněné koncepce. Hlavním dokumentem v České republice se tak stal Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, známý jako „Bílá kniha“ z roku 2001, který upřesňuje nové myšlenky a východiska vzdělávání u nás. Je zde uvedena nutnost propojení formálního systému s méně standardními formami a zdůrazňuje rostoucí motivaci jedinců ve vzdělávacím procesu. Další celkovou koncepcí je Strategie celoživotního učení ČR z roku 2007, zahrnující zhodnocení stavu hlavní strategické linie pro další období. (Rabušicová, Rabušic a kol., 2008, str. 16-18) V návaznosti na zmíněné dokumenty byla vydána usnesením vlády ČR v roce 2014 Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, která je pokládána za základ české vzdělávací politiky. (MŠMT, 2014) Je tedy zřejmé, že rozvoj koncepce celoživotního učení ovlivňuje přeměnu českého školství, které je nutné upravit podle nových nároků moderní společnosti.

Beneš (2008, str. 19) upřesňuje, že největší nutnost vzdělávat se, nastává zpravidla v době společenské krize či jiných změn. Jak se moderní společnost vyvíjela, došlo i ke změně

důvodů, proč by se člověk měl stále vzdělávat. Změnila se zároveň i očekávání, která člověk nebo celá společnost vkládali do celoživotního učení. V různých zemích probíhá celoživotní učení různou formou. Státy s trvalými tradicemi ohledně vzdělávání dospělých jsou například Velká Británie nebo Švédsko. Naopak v některých státech, mezi které patří i Česká republika, došlo několikrát k násilné změně dobu svého trvání.

### **2.3 Formy celoživotního vzdělávání**

V České republice se tématu celoživotního učení věnuje mnoho autorů jako například Beneš, Mužík, Veteška či Raušicová a Rabušic. Stejně jako v oblasti vědních oborů i v tomto případě zastává každý z autorů odlišný názor na členění forem celoživotního učení. Komplexní podoba koncepce je obsažena ve Strategii celoživotního učení ČR, vydanou Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy v roce 2007. Ministerstvo analyzovalo základní strategické dokumenty v ČR i EU v otázkách celoživotního vzdělávání a na jejich základě sestavilo ucelenou Strategii celoživotního vzdělávání v ČR, která shrnuje hlavní myšlenky všech těchto dostupných dokumentů a skládá je do uceleného konceptu (Strategie celoživotního učení ČR, 2007, str. 5).

Získané poznatky tedy rozdělily Strategii celoživotního vzdělávání v ČR do dvou kroků, a to:

- Vzdělávání základní, střední a terciální, které probíhá „standartně“ po skončení povinné docházky a je již volitelné. Většinou ho absolvují mladí lidé „v kuse“.
- Další vzdělávání je potom jakékoli, které probíhá po vstupu na trhu. Může se tedy jednat o dálkové studium, různé kurzy, rekvalifikace a obdobně.

(Strategie celoživotního učení ČR, 2007, str. 5)

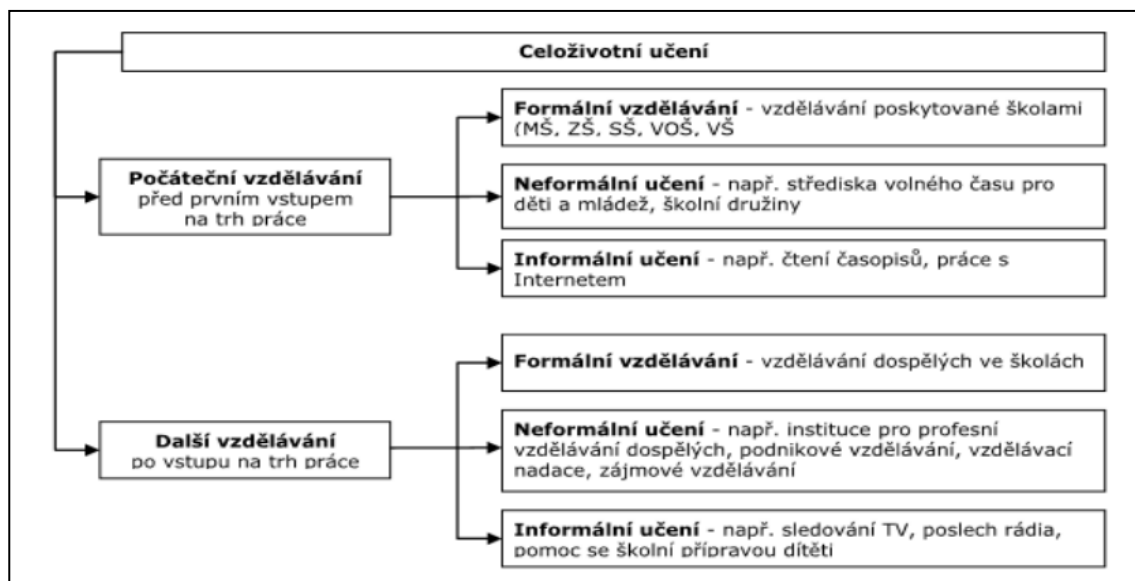
Podle Strategie celoživotního učení (MŠMT, 2007, str. 9-10) se celoživotní učení člení takto: formální vzdělávání, neformální vzdělávání a informální učení. Právní předpisy stanovují cíle, funkce, organizační formy, obsahy a způsoby hodnocení vzdělávání.

**Formální vzdělávání** probíhá prostřednictvím několika na sebe navazujících stupňů vzdělání, které jsou zakončeny příslušnou zkouškou a obdržением certifikátů, vysvědčení či diplomu.

**Neformální vzdělávání** je zaměřeno na získávání vědomostí, kompetencí a dovedností, které slouží k vylepšení pracovního a společenského uplatnění. Neformální vzdělávání poskytují zaměstnavatelé přímo ve firmách nebo privátních vzdělávacích či neziskových organizacích formou rekvalifikačních kurzů, volnočasových aktivit, počítačových kurzů, jazykových kurzů, přednášek a krátkodobých školení. Realizace neformálního vzdělávání je podmíněna účastí odborného lektora. Neformální vzdělávání neznamená získání dalšího speciálního stupně vzdělávání.

**Informální učení** slouží k získání vědomostí, osvojování si kompetencí a dovedností z každodenních zkušeností a činností v práci, v průběhu volného času nebo v rodině. Tato skupina zahrnuje i sebevzdělávání, kdy si nelze prověřit získané znalosti. „*Informální učení je neorganizované, nesystematické a institucionálně nekoordinované*“. Struktura celoživotního učení tyto tři pilíře staví na stejnou rovinu, navazují na sebe a vzájemně se propojují. (MŠMT, 2007, str. 9-10).

Obrázek 1 Etapy celoživotního vzdělávání



Zdroj: Výchová (2008, str. 14)

## **3 DOSPĚLÝ ČLOVĚK VE FORMÁLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ**

### **3.1 Jak dospělého člověka vnímá andragogika**

„Dospělého člověka“ lze v rámci různých vědních oborů definovat různě z toho důvodu, že každý z vědních odborů nahlíží na tento pojem odlišně. Biologie vidí jako dospělého člověka toho, kdo již dosáhl fyzické zralosti. Z právního pohledu dospělost označuje jedince, který získal své práva a povinnosti. Sociologie pak pokládá za dospělého jedince toho, kdo je již schopen převzít nové sociální role, jako je založení rodiny, nástup do pracovního procesu. Psychologie upozorňuje na stabilizaci forem chování, myšlení a prožívání (Beneš, 2008, str. 79). Andragogický pohled považuje pak za dospělého samostatně ekonomicky činného nebo nezávislého jedince, který je po ukončení počátečního vzdělávání připraven a také se zapojí do pracovního trhu. (Palán, 2003, str. 9).

Je důležité, aby se každý člověk dostatečně věnoval procesu celoživotního učení, bez další specifikace. Ať už se jedná o vnější faktory nebo ne. Informacemi a znalostmi, získanými v průběhu života, které si průběžně rozšiřuje a zlepšuje si svůj životní status s všeobecným přehledem. Má povědomí, které již jednou získal a zůstane nám již navždy. To potvrzuje fakt, že investovat do vzdělávání je jedna z nejcennějších hodnot.

Mužík, (2004, str. 21-23) doplňuje, že vzdělávání je celoživotní v podstatě nekončící proces. I kdybychom člověka „odstranili“ ze školského systému, musí se nadále vzdělávat, a to minimálně v přizpůsobování se změnám ve společnosti, jak tomu bylo například s příchodem počítače. Vzdělávání dospělých je součástí poslední etapy celoživotního vzdělávání a Mužík jej popisuje ve svém díle Androdidaktika.

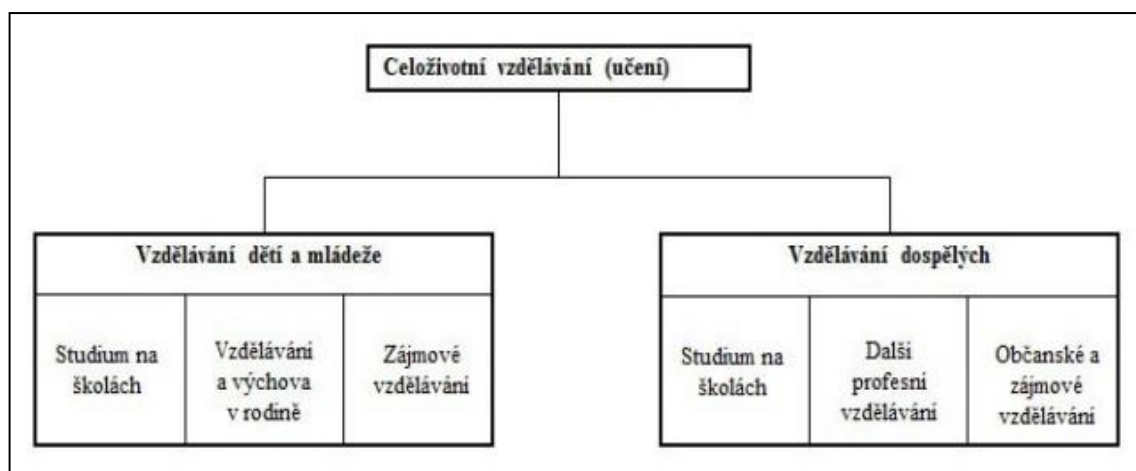
Celoživotní vzdělávání vysvětluje jako výchovný systém, probíhající v těchto konkrétních stupních:



1. předškolní výchova a vzdělávání,
2. základní výchova a vzdělávání v rámci povinné školní docházky prostřednictvím základních škol,
3. všeobecné vzdělávání absolvované na gymnáziích,
4. odborné vzdělávání, které je chápáno jako příprava na povolání, získávané prostřednictvím středních odborných učilišť, vyšších odborných škol a vysokých škol,
5. vzdělávání dospělých v průběhu jejich produktivního věku i po skončení jejich stavu ekonomické aktivity, které jsou realizovány různými subjekty, což jsou např. školy, podniky, firmy, vzdělávací instituce, rodiny, zájmovými organizacemi, soukromými osobami atd. (Mužík, 2004, str. 21-23)

Mužík upozorňuje formou grafického zobrazení procesu výchovy a vzdělávání na stále více se prosazující způsoby, které se projevují jednotlivými fázemi vývoje člověka od dětství až do období věku pozdního tzv. postproduktivního věku jedince. Je oslabena důležitost formální věkové hranice obyvatelstva, za výchozí jsou brány příslušné základní aktivity, které vždy charakterizují jednotlivou etapu lidského života – hraní v dětství, učení se do 18 let v rámci povinné školní docházky a následné přípravy na budoucí profesi, učení spojené s vykonávanou profesí atd. Celoživotní vzdělávání je velmi bohatým a rozdílným celkem viz. následující obrázek č. 2.

Obrázek 2 Celoživotní vzdělávání a učení



Zdroj: Mužík (2004, str. 22)

Jak již bylo řečeno, vzdělávání dospělých je celoživotní proces, sloužící pro lepší adaptabilitu na inovaci podmínek, technologických vynálezů, konkurenceschopnosti v rámci pracovního trhu. Tomuto tématu se věnuje i další autor. Vyšší vzdělanost lidí přispívá i k vyšší konkurenceschopnosti státu a současně jeho ekonomickému růstu. Definice Bartáka uvádí toto: *celoživotní vzdělávání je „celoživotní proces, který pomáhá jedinci se vyrovnat se změnami v oblasti ekonomického, kulturního, společenského a politického života“*. (Barták, 2008, str. 10)

### **3.2 Specifika učení se v dospělosti**

V rámci vzdělávání dospělých a průběhu učebního procesu se lidé se setkávají v různých skupinách, které jsou specifikovány na základě věku, pohlaví, profese, bydliště atd. Společnými charakteristickými znaky účastníků je dospělost, ustálený systém hodnot a chování, vytvořený způsob života, upřednostnění praxe a většinou kritický pohled na teorii, různorodost pracovních i životních zkušeností, změny paměťových a senzomotorických funkcí, špatná soustředěnost z osobních, pracovních a dalších důvodů. Bočková označuje za účastníka vzdělávání učícího se jedince a zdůrazňuje tak jeho aktivitu na vzdělávání (Bočková, 2000, str. 17). Mužík to doplňuje tvrzením, že u vzdělávání dospělých je důležitá především zpětná vazba, zdali dospělý chybuje či nikoli (Mužík, 2004, str. 25).

Základními specifiky vzdělávání dospělých jsou podle Mužíka dvě podskupiny fyzických a psychických odlišností. Podle realizovaných průzkumů v rámci přibývajících věku klesá tendence senzorických a tělesných funkcí. Příkladem je zpomalení vnímání, rychlosti úkonu, nárůst reakční doby, snadná únava organismu apod. Další výraznou odlišností, v tomto případě spíše psychickou je odlišné vnímání času a nakládání s ním. Dospělý disponuje hlubšími pocity odpovědnosti spolu s rozmyšlením životních plánů, citlivostí na ztrátu pověsti atd. Jednání dospělých se řídí určitým relativně stabilním systémem hodnot a norem. Dospělí člověk se znovu ocitá v zájmu výuky jako objekt a pro něj tak vzniká nová životní situace. Je více ovlivněn okolnostmi sociálním podmíněním studia a musí tak sladit soukromý volnočasový život se studijními povinnostmi. (Mužík, 2004, str. 28).

Dospělí promítají do svého vzdělávání jak vlastní profesní, tak i osobnostní pozici. Jsou si vědomi objektivních nároků na své znalosti, návyky či dovednosti. Obvyklým důvodem účasti na vzdělání jsou vnitřní pohnutky vedoucí k individuálnímu výběru. (Mužík, 2004, str. 27)

Dospělí vnímají potřebu se učit a současně intenzivně chtějí být součástí sebeřízení v rámci učení. Zpravidla požadují aktivní účast na plánování cílů, tvorbě učebního plánu a následné analýze. (Knowles, 1980, str. 57–58)

Jarvis (1995, str. 13) uvádí, že v případě elánu dospělých učit se, jde o přirozenou záležitost a zařadil ji v hodnotové hierarchii potřeb na vyšší úroveň. V pomyslné Maslowově pyramidě umístil potřebu učení mezi stupeň potřeby lásky a sounáležitosti a stupeň potřeby úcty a uznání.

Hartl (1999, str. 163) stanovil pro učení dospělých následující zákonitosti a principy:

- je nezbytné, aby se dospělý aktivně účastnil procesu učení,
- skupinové učení je účinnější než individuální,
- zvládnutí nových poznatků je snadnější, pokud mají návaznost s tím, co dospělý již zná,
- téměř každý dospělý pocítí fázi stagnace,
- je vhodné poskytovat dospělému informace o dosaženém pokroku v učení,
- osvojené znalosti je doporučeno využít vzápětí v praxi.

Dispoziční schopnosti k učení jsou rozdílné v dětství a dospělosti. Vzdělávání dospělých je podmíněno individuálními vlastnostmi, schopnostmi, dovednostmi, duševním a tělesným zdravím, potřebami i osobní motivací a v neposlední řadě i vlivem rodiny, přátel a jejich postoji. Dospělí člověk má výhodu vyšší schopnosti soustředění na rozdíl od dětí a mládeže. Pokud je správně motivován a má veškeré potřebné učební podmínky je schopen udržet pozornost až 45 minut. Dospělí lépe vnímají z toho důvodu, že o uplatnění získaných znalostí do praxe přemýšlejí a vyvozují z nich závěry. V dospělosti dochází k oslabení mechanické paměti, což ale vyváží logická paměť, která zvyšuje schopnost zapamatovat si nové zjištění. Logické myšlení má totiž trvalejší a rychlejší úroveň, a tak nevyžaduje časté opakování. (Procházka, Somr, 2008, str. 13).

Mužík (2004, str. 32) toto tvrzení doplňuje o fakt, že dospělý člověk dává přednost spolupracujícímu, partnerskému prostředí a je přirozeně pragmatický a schopný hodnotit jevy z hlediska jejich užitečnosti, tj. možnosti sloužit jako prostředek k dosažení zvoleného cíle. Dospělého člověka obvykle motivuje k výuce okamžitý prospěch a dosahuje těch nejlepších výsledků, v tom případě, že pro něj má téma bezprostřední hodnotu.

Dospělý člověk je speciálním objektem výuky, který lze posuzovat z rozmanitých pohledů. Fyziologické průzkumy ukázaly klesající tendenci sensorických a tělesných funkcí souvisejících s vyšším věkem – např. klesá rychlost vnímání a úkonů. Dospělý člověk vnímá čas a pocit odpovědnosti odlišně než děti a mládež. Důvodem je podmíněné jednání stabilizovaným systémem hodnot a norem. Dospělý, který se vzdělává obtížněji vnímá situace sociálního podmiňování studia a je nutné, aby přizpůsobil svůj soukromý život studijním povinnostem (Mužík, 2004, str. 28). Zásadním poznatkem je i skutečnost, že dospělý člověk, který se dlouhodobě systematicky nevzdělával, většinou bagatelizuje své schopnosti se učit, a to mu znemožňuje kompletně využít vlastní potenciál. (Knowles, 1980, str. 55)

V době dospělosti dochází k odlišnému vnímání zkušeností, kdy dospělí lidé v rámci svých zkušeností dedukují svou totožnost. Na druhé straně vnímání dětí spočívá v tom, že své zkušenosti pokládají za vnější události, které je ovlivňují, ale nejsou jejich součástí. Dospělí se tedy cítí být tím, co dosud vykonali. Na základě toho se ocitají v pozici učebního vzoru pro sebe sama i pro jejich okolí. Význam nových zkušeností pak spojují prostřednictvím jejich aplikace na staré zkušenosti. Současně mají již mnoho osvojených návyků a způsobů přemýšlení, a tak mohou být odmítaví k novým názorům. (Knowles, 1980, str. 50)

Vychová (2008, str. 23) podotýká, že dospělí upřednostňují neformální vzdělávání před vzděláváním formálním. Autorka upozorňuje na negativní stránky formálního vzdělávání dospělých, jimiž jsou ušlé příjmy, rostoucí věk a s tím zkracující se doba realizace výnosů, vyšší náklady obětované příležitosti, negativní vliv na výši starobního důchodu, nejistota realizace výnosů a negativní psychické stimuly.

Pohled na vzdělávání dospělých shrnuje Mužík (2004, str. 29) takto:

- je nezbytné dospělým pomáhat k rozvíjení jejich dovednosti vzdělávání a učení se;
- je nezbytné, aby se dospělý se studiem psychicky ztotožnil a přijal ho jako součást vlastního života.

Rozdílná specifika vykazuje vzdělávání dětí a mládeže nejen ve výše uvedených oblastech, ale i chápání výchovné a vzdělávací péči. Děti a mládež jsou připravováni pro vstup na trh práce z hlediska teorie, přičemž si ale ještě nejsou vědomi, jak tyto osvojené znalosti později uplatní v praxi. Ve většině případů jim chybí vstupní informace z praxe a z toho důvodu nejsou schopni vyučujícího vyzvat, aby se orientoval na oblast, která je podle jejich názoru pro ně mimořádně problematická. Oproti tomu dospělý při vstupu do vzdělávacího procesu má již své vlastní praktické zkušenosti a je tak schopen si říct o kvalifikovanou radu při řešení konkrétního problému. Následně tedy můžeme mluvit o sociální funkci učení, při které je výuka zaměřena více individuálně. (Mužík, 2004, str. 28)

Výše uvedené tvrzení lze shrnout takto:

**Tabulka 1 Rozdíly vzdělávání dětí a dospělých**

<b>Děti, mládež</b>	<b>Dospělí</b>
Nutnost připravit se na budoucí život pomocí vzdělání	Vzdělávání jako doprovodný jev
Vzdělávání na základě norem	Vzdělávání na základě potřeb
Souhrnné učení všeho, co může být potenciálně potřebné	Učení skutečně potřebného
Nápodoba a kontrola chování	Pomoc při řešení profesních a životních problémů

Zdroj: Mužík (2004, str. 30)

Dalšími aspekty, odlišující děti, mládež a dospělé jsou příznivé a nepříznivé vlivy. Ty mají vliv na probíhající realizaci vyučování a učení dospělých. Množství nepříznivých vlivů u dospělých je větší než těch příznivých. Mezi nepříznivé vlivy lze zařadit například praktické zkušenosti, stereotypy v myšlení i jednání, střety výukových situací spolu se složitými reálnými vztahy v rámci praktického života či snaha o nalezení odpovědí na otázky praxe a života. Mezi příznivé vlivy pak patří kritičnost dospělého vůči sobě,

schopnost osvojení si poznatků v kontextu s jinými, snaha o rozřídění informací a vytváření systému poznatků či vyšší motivace k učení a uplatnění těchto poznatků v praxi. (Mužík, 2004, str. 28)

Souhrn obou skupin vlivů je obsažen v následující tabulce:

**Tabulka 2 Příznivé a nepříznivé vlivy na průběh vyučování a učení dospělých**

<b>Nepříznivé vlivy</b>	<b>Příznivé vlivy</b>
odlišné názory získané dospělými v rámci praktických zkušeností, které mohou mít vliv na odmítání přijímání prezentované učební látky	kritičnost dospělých orientovaná na přijímání poznatků i na vlastní studijní výkon
stereotypy v myšlení a jednání mají za důsledek to, že dospělý může bez zkušeností zamítnout nebo přijímat s nedůvěrou řešení problému realizované ve výuce	schopnost osvojovat si poznatky v kontextu s jinými; snaha o rozřídění informací a vytváření systému poznatků
dospělý porovnává výukové situace s problematikou reálných vztahů v praktickém životě, což ho vede k nejistotě, zda přistupuje správně a stále se utvrzuje tom, že neexistují obecně platné vzory pracovních postupů	potřeba sebeuplatnění dospělých je často spojena s vyšší motivací k učení a uplatnění poznatků v praxi
dospělý často ve výuce pátrá po odpovědích na praktické či životní otázky, což často vede v pragmatismu; dospělý člověk požaduje v rámci vyučování jen poznatky použitelné přímo v praxi, odmítá teoretické vysvětlení a zdůvodnění	

Zdroj: Mužík (2004, str. 28-30)

V rámci vzdělávání dospělých se tvoří různorodé skupiny, v nichž se jedinci liší především věkem, pohlavím, zaměstnáním či bydlištěm. Kromě rozdílů ve studijních skupinách, uvádí Bočková i několik znaků, které jsou společné pro všechny účastníky dalšího vzdělávání:

- dospělý věk,
- stabilní chování,
- zakořeněný systém hodnot,
- zaběhlý životní styl,
- preference praxe,
- různé a odlišné životní i kariérní zkušenosti,
- složitější soustředění na základě vytižení běžným životem (Bočková, 2000, str. 17)

### 3.3 Další vzdělávání dospělých

Pojem formální vzdělávání není mezi laiky prozatím ještě více rozšířen, obecně známějším z pohledu veřejnosti je spíše vzdělávání na základních, středních a vysokých školách. Ve většině případů jde o tzv. počáteční vzdělávání, které všichni absolvujeme jako nezbytné před vstupem na trh práce či v rámci povinné školní docházky z důvodu vstupu mezi ekonomicky neaktivní obyvatelstvo. Formální vzdělávání zastává však i svou nezaměnitelnou roli v procesu celoživotního vzdělávání, speciálně v následném vzdělávání dospělých. Ve Strategii celoživotního učení ČR je uvedena přesná definice formálního vzdělávání uvedena jako vzdělání, které se realizuje ve školách a odpovídá právním předpisům. Také bývá ukončeno zkouškou, diplomem či obdobně (Strategie celoživotního učení ČR, 2007, str. 8).

Kvalifikace jedince a vyšší stupeň dosaženého vzdělání neovlivňuje pozitivně nejen samotného jedince, ale zároveň i společnost jako celek. V jakékoliv státě zaměstnanost zvyšuje jeho konkurenceschopnost, ekonomickou i sociální úroveň. Podle §55 školského zákona (č. 561/2004 28 Sb.) je základní škola oprávněna realizovat kurz pro získání tohoto vzdělání pro osoby, které základní vzdělání nemají. Je třeba tuto situaci ovšem konzultovat se zřizovatelem. (zákon č. 561/2004 Sb.)

Školy mohou nabízet další formální vzdělávání, a to na základě několika možností. Ty jsou upraveny ve školském zákoně a zákonem o vysokých školách. V takových případech se často nabízí také individuální nebo distanční výuka. Prezenční výuka není jedinou možností dalšího formálního vzdělávání.

Na základě znění §25 zákona č. 561/2004 Sb. probíhá střední a vyšší odborné vzdělávání v denní, večerní, dálkové, distanční a kombinované formě vzdělávání, přičemž všechny tyto formy vzdělávání jsou rovnocenné. Časová dispozice dálkového, večerního, distančního nebo kombinovaného vzdělávání je maximálně o 1 rok delší než doba vzdělávání denní formou. Studium na vysokých školách upravuje zákone č. 111/1998 o vysokých školách (zákon č. 561/2004 Sb.). Strategie celoživotního učení uvádí, že pro osoby, které se z jakéhokoli důvodu nemohou nebo nechtějí absolvovat studium prezenční formou, je určeno distanční nebo kombinované studium. Přesné organizační

podmínky distančního a kombinovaného studia jsou zcela v kompetenci jednotlivých škol. Ve většině případů je základem distanční formy samostatné studium s využitím informačních a komunikačních technologií, v rámci semestru bývá pořádáno i osobní setkání studentů s vyučujícími. Kombinovaná forma v sobě zahrnuje jak prvky prezenčního, tak i distančního studia (Strategie celoživotního učení ČR, 2007, str. 7).

V rámci podpory celoživotního vzdělávání jsou v jednotlivých členských státech Evropské unie realizovány různé strategie. S cílem analýzy a vyhodnocení těchto strategií vytvořil Statistický úřad EU prostřednictvím Eurostatu nástroje, které poskytují soustavné formování evropských statistik v rámci vzdělávání a celoživotního učení. Harmonizované metodiky sběru dat, které se týkají celoživotního učení zahrnuje i výběrové šetření Adult Education Survey (dále jako AES). Šetření AES je realizováno v pětileté periodicitě a zabývá se sběrem údajů a dat o účasti a neúčasti dospělých osob ve věku 25–64 let na celoživotním učení. Šetření probíhá v členských státech Evropské unie. Poslední šetření AES proběhlo v roce 2016, kterého se zúčastnilo 27 členských zemí Evropské unie. V České republice byl sběr dat realizován v roce 2016 na výběrovém vzorku 7 800 domácností, které byly již dříve zařazeny do Výběrového šetření pracovních sil (VŠPS) Šetření organizoval Český statistický úřad. (Vzdělávání dospělých: specifické výstupy z šetření AES, 2013, str. 11-12)

### **3.4 Vzdělávání dospělých v Evropě**

V praktické části se věnuji vzdělávání dospělých v rámci ČR. Zajímavé je ale také srovnání vzdělávání dospělých v rámci EU a přístup jiných zemí k této problematice. V tomto ohledu se můžeme zaměřit na několik zajímavých statistik.

První z nich je statistikou Eurostatu, která hovoří o procentech dospělých, kteří se zapojili do formálního vzdělávání delšího jak 4 týdny. Evropský průměr je podle této statistiky k roku 2018 11,1 %. To je polepšení oproti roku 2013, kdy byl průměr 10,7 %. O další vzdělávání se podle této statistiky zajímá více žen než mužů. Když se podíváme na země, kde je o formální vzdělávání dospělých největší zájem, zjistíme, že se jedná o Švýcarsko (31,6 % ze všech evropských občanů účastnících se formálního vzdělávání), dále o Švédsko (29,2 %) a Finsko (28,5 %). Naopak nejméně aktivní v tomto ohledu jsou



Severní Makedonie (2,4 %), Bulharsko (2,5 %) a Řecko (2,9 %). Česká republika se potom nachází na 14. místě s 8,5 % zapojených (eurostat.eu, 2018).

Další zajímavou statistiku zprostředkovává Národní ústav pro vzdělávání. Ten zkoumá tři oblasti. První je vliv vzdělávání a dovedností na životní šance. V tomto ohledu z výzkumu vyplývá, že 22 % občanů EU nedosáhlo v roce 2017 vyššího vzdělání než základního (výzkum se týká jedinců ve věku 25–64 let). Také stejný podíl občanů má problém se základními gramotnostmi jako je čtenářská gramotnost, numerická a obdobně. Co se týče úrovně kvalifikace, tak ta potom v rámci EU s věkem roste. Mezitím co ve věkové skupině 25–34 let je 17 % osob s nízkou kvalifikací pro výkon zaměstnání, ve skupině 55 až 64 let se jedná o 32 %. Zlepšit tuto statistiku zapojením dospělých do dalšího vzdělávání by mělo vliv na sociální prostředí v EU, míru nezaměstnanosti a také na zvyšování kvality života (nuv.cz, 2017).

Z druhé části statistiky vyplývá, že se vzdělávání účastní více žen (11,8 %) než mužů (10 %). Také věkově se ho účastní spíše mladší lidé než starší, a to konkrétně 17,6 % ve věkové skupině 25–34 let a ve věkové skupině 55–64 let potom 6,3 %. Také je rozdíle ve struktuře poptávky po vzdělávání v ohledu kvalifikace. Vysoce kvalifikovaní jedinci častěji tíhnou k dalšímu vzdělávání než ti s nižší kvalifikací. Další statistikou je, že větší podíl vzdělávajících se dospělých najdeme ve městech nežli na venkově. Co se týče přístupu ze strany zaměstnavatele, potom se 64,2 % zaměstnavatelů soustředí na další vzdělávání zaměstnanců v oblasti výkonu současné pozice. Co se týče důvodu pro vstup do formálního vzdělávání, potom největší podíl dotázaných uvádí zlepšení současné pracovní pozice, následuje zlepšení znalostí v rámci vlastního zájmu, získání užitečných znalostí a dovedností pro vlastní život a následně větší šance na změnu práce nebo oboru. Zajímavé jsou také překážky ve vzdělávání, které se liší podle stupně kvalifikace. Jako tři největší překážky ve formálním vzdělávání vnímají lidé s nízkou kvalifikací rodinné povinnosti, nedostatek času a finance. Lidé s vyšší kvalifikací vnímají jako překážku nedostatek času, následně rodinné povinnosti a poté nedostatek podpory od zaměstnavatele. Závěrem také platí, že v zemích, kde jsou více využívána poradenství ohledně dalšího vzdělávání, se více dospělých vzdělává (nuv.cz, 2017).

### 3.5 Metody vzdělávání dospělých

Na kvalitu a úspěšnost vzdělávacího procesu má vliv zvolená metoda vzdělávání, forma vzdělávání a samozřejmě také osobnost učitele. Rozhodující pro výslednou kvalitu vzdělávání jsou ale také další faktory jako je atmosféra vyučovací místnost, strava, přestávky a obdobně. Zajistit optimální kombinaci všech těchto faktorů může být obtížné, ale pokud se zadaří, výsledkem může být kvalitnější vzdělávání. tato kapitola tedy bude pojednávat právě o metodách a dalších faktorech, které mají na vzdělávání vliv.

Metodu je možné obecně definovat jako cestu či způsob, jak dosáhnout stanoveného cíle. Výuková metoda je způsob aktivity vzdělavatele i vzdělávacího, kterou je možné dosáhnout vzdělávacího cíle prostřednictvím osvojení vědomostí, vytvořením dovednosti, návyku apod. Vzdělavatel dává podnět, řídí a určuje správný směr osvojovacího procesu vzdělávaných jedinců.

Za účelem uspořádání metod jsou využívána různá kritéria členění, a to například:

- na základě oblasti vzdělávání oblasti – např. metody zájmového vzdělávání, profesního vzdělávání atd.;
- na základě etapy výukového procesu – např. výukové metody expoziční, výukové metody fixační atd.;
- dle způsobu prezentace – výukové metody slovní, názorné atd. (Beneš, 1997)

Z hlediska andragogické didaktiky je za účelem přehlednosti třídění pokládáno kritérium „charakter interakce vzdělavatel – vzdělávaný“. Následuje stručný popis těchto metod.

Metoda je tedy obecně jakýsi způsob a cesta k dosažení cíle. Klasifikovat přesně metody při vzdělávání dospělých je složitým úkolem, protože se jejich rozboru věnuje mnoho teoretiků a každý z nich má svůj specifický přístup. Děli je můžeme např. na skupinové nebo individuální, nebo podle počtu účastníků, podle vyučovacího procesu nebo podle diagnostiky (způsobu hodnocení učení). Osobně mě zaujalo dělení metod podle stupně inovace. Jedná se o změnu, která se uskutečnila v rámci organizace vzdělávání. dělí se potom do sedmi stupňů, kdy platí:

do 0-3 stupňů inovace jsou zařazeny přednáška, cvičení a seminář, do 3-5 stupně inovace problémové metody, situační metody a inscenační metody, do 5-7 stupně inovace patří brainstorming, metoda strategických a řídicích her

Svůj význam má také dělení z hlediska vztahu k praxi. Tyto metody mohou být teoretické, teoreticko-praktické a praktické. Na základě poznatků uvedených v této práci můžeme říct, že pro vzdělávání dospělých má velký význam právě vzdělávání praktické, které dospělí jedinci více vyžadují. Pro vzdělávání dospělých je také podstatné jmenovat dělení metod ve vztahu k tomu, kde vzdělávání probíhá. Dospělí se totiž mohou učit jak v práci, tak mimo ni. V práci hovoříme např. o instruktáži, pracovní poradě a podobně. Mimo práci potom hovoříme o jakémkoli dalším vzděláváním mimo pracoviště. V rámci této kapitoly budou postupně popsány metody vzdělávání.

### **3.5.1 Monologické metody**

Vyučující může v první řadě využít metodu výkladově ilustrativní. Ta má své uplatnění především tam, kde se učí nová látka a problematika, tedy student na tomto poli nemá předchozí znalosti či zkušenosti. Lektor se pomocí prezentace snaží předat informace většímu množství studentů. Z praxe mohou studenti znát tuto metodu jako přednášku. Základem monologických výukových metod je jednosměrný tok informací od vzdělavatele ke vzdělávanému. Převládá i jednosměrné působení vzdělavatele na vzdělávaného. Z těchto důvodů jsou těmto metodám přisuzovány nízké až pasivní aktivity vzdělávaných, i přesto, že aktivita vzdělavatele je výrazná.

Jako příklad monologických výukových metod můžeme uvést nejčastější a nejtypičtější metodu, kterou je přednáška. Dalšími pak je výklad nebo vyprávění. Přednášku lze rozdělit na tři části, a to na úvod, kde by mělo dojít k seznámení s cílem přednášky a k motivaci studentů. Následuje jádro, kde probíhá souvislý výklad dané problematiky. V jádru je prostor na kladení otázek či další zapojení účastníků do diskuse. Kvalitu výkladu podporuje shrnování v průběhu výkladu. Přednáška končí závěrem, kdy by měly být vyzvednuty hlavní myšlenky. Výhodou je také používání různých pomůcek.

Monologické metody mají jak svá pozitiva, tak i negativa. Za pozitivní je považována:

- možnost zvládnout výklad velkého rozsahu učební látky,

- časová úspornost,
- možnost zvládnout najednou velký počet účastníků.

Oproti tomu za negativní je považována:

- velmi nízká aktivita učících se,
- jednostranné zaměření pouze na jeden smysl, a to sluch, se kterým souvisí náročnost na udržení pozornosti a rychlá únava,
- chybějící zpětná vazba formou informací pro obě strany, jak vzdělávané, tak i vzdělavatele, o průběhu a kvalitě osvojovacího procesu.

### 3.5.2 Dialogické metody

Základem dialogických výukových metod je obousměrný tok informací směrem od vzdělavatele k vzdělávanému a zpět, ale současně také mezi vzdělávanými navzájem a realizace zpětné vazby mezi jednotlivými činiteli vzdělávacího procesu. Je patrné, že se jedná o vzájemnou aktivitu všech zúčastněných, a z toho důvodu jsou tyto metody zahrnovány mezi aktivizační výukové metody.

Nejčastějšími dialogickými metodami je forma:

- výukového rozhovoru,
- dialogu v plénu,
- skupinového dialogu,
- dialogy, který je rozvíjen účastníky.

Zvláštní dialogickou výukovou metodou je metoda brainstormingu, která je stále častěji využívána a stojí na hranici mezi metodami dialogickými a problémovými metodami. Brainstorming (brain = mozek a storm = bouře) se v rámci vzdělávání dospělých používá především pro svůj osobitou schopnost rozvoje kreativity. Je realizován ve dvou etapách:

- vyvolání impulzu prostřednictvím spontánní produkce nápadů k tématu, které jsou přehledně shromážděny a zaznamenávány neutrálním způsobem,
  - takto shromážděné nápady jsou seskupeny, uspořádány a následně analyzovány.
- (Mužík, 2005)

### 3.5.3 Problémové metody

Problémové výukové metody či metody řešení problémů představují zapojení problémových situací do vzájemného působení vzdělavatele a vzdělávaného. Téma určené k výuce má podobu problému a je ho třeba řešit. V rámci řešení probíhá osvojovací proces. Obdobně jako dialogické výukové metody, tak i metody problémové se projevují aktivitou všech zúčastněných. Z toho důvodu jsou zahrnovány do aktivizačních výukových metod.

Mezi problémové výukové metody řadíme:

- metody situační, které spočívají v řešení případových studií,
- metody inscenační, které probíhají formou hraných rolí,
- metody projektové, které jsou realizovány na základě vypracování projektu.

### 3.5.4 Výcvikové metody (praktické)

Tyto metody jsou specifické vzhledem k svému postavení množství výukových metod na základě zvoleného kritéria tzv. výcvikové neboli praktické metody. Jsou založeny na praktickém osvojování dovedností až do stupně návyku. Hlavním obsahem praktické přípravy je opakující se trénink, který směřuje až k návykové realizaci aplikování vědomostí osvojovaného učiva v profesních i zájmových aktivitách. Do metod inovace vzdělávání patří nepochybně e-learning. Jedná se o vzdělávací systém využívající informačních i komunikačních technologií k vytváření kurzů, distribuci studijního obsahu, vzájemné komunikace mezi studenty a pedagogy a ke komplexnímu řízení studijního procesu.

Tyto metody rozvíjí samostatné myšlení a dobrý úsudek a vytváří praktické znalosti. K tomu je potřeba právě dialogu. Výhodou této metody je větší aktivita účastníků a okamžitá zpětná vazba ohledně jejich míry porozumění látce. Základním pilířem výuky jsou otázky a snaha o tvorbu pochopení. Tato metoda je ze strany lektora ale poměrně náročná na přípravu, a to zejména kvůli různorodé skupině studentů. Také je potřeba často střídát otázky a dynamiku dialogu. Toto vyžaduje opravdu zkušenou osobu lektora, který má znalosti v oblasti moderace rozhovoru. Diskuse mohou být panelové, pódiové, skupinové nebo u kulatého stolu.

Z obecného hlediska lze definice e-learningu rozdělit na dvě skupiny. Pro první skupinu je prioritou technologická povaha a pro druhou povaha pedagogická. Již od roku 2003 převládá pedagogický přístup, jehož základem je podle tvrzení Egera to „*e-learning je vzdělávací proces spojený s počítačem a se sítí (intranet, internet)*“. Ovšem nejedná se jen „*o pouhé předání dat na disketě nebo jen přečtení si informace z internetu bez jejího dalšího cíleného zpracování.*“ (Eger, 2005 str. 40)

Nevýhoda e-learningu je spatřována v prostorovém i časovém oddělení studentů od dalších spolužáků a vyučujícího, přesto se však mohou spojit prostřednictvím zaslání zprávy. Výhodou naopak je, že tato forma studia poskytuje svobodnou volbu studujícího ohledně času, místa, rychlosti studia, což je vyhovující zejména pro dospělé a značně vytížené jedince, kteří nemají možnost se vzdělávat prezenčně. Touto metodou je dána možnost vzdělávání široké veřejnosti včetně znevýhodněných skupin lidí.

V současnosti se metoda e-learningu využívá nejen pro další vzdělávání, profesní vzdělávání, ale i pro formální vzdělávání ve školách.

Za velmi efektivní je považováno spojení e-learningu s prezenční formou výuky. Dává možnost odlišit specifické přístupy pedagogů v rámci distančního studia. Tutorem je tak metodický zprostředkovatel distančního studia a hodnotitel průběžných výsledků. (Eger, 2005 str. 62)

### **3.5.5 Interaktivní metody**

Populární jsou také interaktivní metody, kdy jsou studenti rozděleni do skupiny a pracují na základě reálného problému, který se snaží vyřešit. Patří sem metody jako brainstorming, případové studie, inscenační metody a podobně. Tyto metody jsou hojně využívány ve vzdělávání manažerském, kdy se řeší různé reálné situace. Jsou ale také využívány kdekoli, kde je možné přiklonit se k případům z praxe. Ideální jsou praktické případy, kdy je možnost několika různých řešení. Je vhodné, aby při této metodě účastníci využívali svých předchozích zkušeností. U brainstormingu hovoříme o situaci, kdy účastníci debatují ve skupině a často ho doprovází také tzv. brainwritting, tedy sepisování nápadů na papír. Cílem je získat co největší množství nápadů k řešenému případu. Zásadou úspěchu této metody je pravidlo, že kvantita je důležitější než kvalita. Důležité

je pracovat se všemi myšlenky neohledě na jejich reálnost či proveditelnost. Právě tento rozměr stimuluje myšlení a zvyšuje pravděpodobnost získání efektivního řešení. Lektor za takové situace pomáhá diskusi řídit, hledá souvislosti mezi nápady a klade doplňující otázky. Brainstorming probíhá tak, že nejdříve proběhne příprava, kdy se uvolní atmosféra a debatuje na jiné „lehké“ téma. Poté se zadá problém a probíhá samotný brainstorming. Nápady jsou zapisovány a až se neobjevují žádné nové, tak se diskuse uzavírá. Poté se výsledky vyhodnocují.

Oblíbená je také případová studie, která vysvětluje určitý problém a dává otázky k řešení. Její výhodou je, že přímo vtáhne do situace. Účastníci analyzují konkrétní situaci a hledají pro ni řešení. Případové studie využívá například lékařství. Lektor u této metody nabádá studenty k dalším možným řešením a moderuje diskusi. Výhodou případových studií je, že pomáhají rozvíjet myšlení a také pomáhají srovnávat reálně využitá řešení s řešením teoretickým v rámci diskuse. I zde je ale velký požadavek na odbornost školitele, jeho zkušenosti s touto metodou a jeho schopnosti.

Další z metod je tzv. inscenační metoda, kdy jsou formou rolí procvičovány reálné situace z praxe. Účastníkům jsou představeny role, které mají hrát a chování, které mají hrát. Jedná se o strukturovanou metodu, kdy jsou role pevně dány a situace jsou podrobně popsány. Mnohdy se používá také kamera pro zpětné vyhodnocování průběhu. To pomáhá upozornit na neverbální komunikaci a na další vazby v rámci týmu. Hlavním přínosem je schopnost analyzovat problémy a uvědomovat si vlastní chyby. Tato metoda tedy využívá především tréninku sociálních dovedností.

### **3.5.6 Prakticky názorné metody**

V rámci těchto metod se rozvíjí dovednosti pomocí praktického vyučování. Může se ale jednat také o výkladové metody, které jsou doplněny praktickými příklady či ukázkami. Patří sem zejména metoda instruktáže. Často bývá využívána ve školách, kde je kladen nárok na praktickou stránku jako jsou odborné školy či učiliště. Probíhá nejčastěji přímo na pracovišti názornými ukázkami. Funguje tak, že instruktor je školený v rámci pracovního postupu, následně ho předvádí a předává studentovi, který napodobuje postupy a pozoruje. Jedná se o rychlý zácvik a metoda je rychlá a efektivní.

Dále sem patří také demonstrování. Jedná se v podstatě o instruktáž, která ale není provozována na pracovišti. Může to být např. zaškolení s využitím informačních technologií, тренаžerů apod. Výhodou je, že lze různé situace zkusit mimo rizikové pracoviště. Nevýhodou je potom absence samotného provádění činností.

### **3.5.7 Výběr metody**

V jakémkoli vzdělávání pravděpodobně platí, že neexistuje univerzální správná metoda vzdělávání. různé metody lze využít k různým účelům. Každá metoda má své silné a slabé stránky a ty je třeba vzít v úvahu při volbě metody a požadovaném výsledku. Tedy při volbě metody je nutné vzít v úvahu mnoho dalších aspektů jako je časová dotace, dostupné prostředky, detaily ohledně cílové skupiny a podobně. Také ale platí, že ideální je kombinace metod. Autoři také doporučují, aby volené metody byly aktivní. Existuje také úměra, že čím složitější jsou dovednosti, tím aktivnější musí být metody. Podstatná je orientace na cíl, kdy se volí metoda tak, aby bylo dosaženo daného cíle, tedy toho, co potřebuje účastník z výuky získat. Na základě tohoto cíle lze zvolit metodu a formu vzdělávání. také jisté obory nabádají k využití různých metod. Tuto kapitolu tedy lze uzavřít tak, že volba metody je závislá na mnoha faktorech a je nutné k ní vždy přistupovat individuálně a co nejvíce prakticky.

## **4 MOTIVACE DOSPĚLÝCH K DALŠÍMU FORMÁLNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ**

Tato kapitola charakterizuje pojem motivace, zejména související s oblastí dalšího formálního vzdělávání dospělých. Uvádí motivaci vnější a vnitřní, výsledky z celostátních průzkumů, které se věnují motivaci dospělých ke studiu. V závěru se pokusím přiblížit překážky a bariéry, se kterými se dospělí při vstupu do dalšího formálního vzdělávání potýkají.

Motivace je obecné označení pro všechny vnitřní podněty vedoucí k určité aktivitě či určitému chování. Motivace je pro každého člověka značně složitou a specifickou



záležitostí. Důvodem je celý komplex vzájemně souvisejících a ovlivňujících se motivů pro každého jedince. (Adair, 2004, str. 21). Podle Nakonečného (1997, str. 105) lze motivaci charakterizovat jako proces energizující chování a zejména jako proces psychický. Motivaci je možné posuzovat jako psychikou řízený typ regulace. Ten obvykle končí ve chvíli, kdy je dosažen stanovený cíl. Jde tedy o dočasný a dynamický stav. Cílem je zpravidla uspokojení subjektivních potřeb, nicméně není podmínkou. Motivace je většinou spojena s emočními prožitky, který indikuje konkrétní potřeby a je zdrojem hodnocení aktuálního stavu či případu. Tyto emoční prožitky stimulují jednání, které se zaměřuje na uspokojení potřeb. (Vágnerová, 2004, s. 168).

Rabušicová, Rabušic, Šedřová (2008, str. 97) tvrdí, že potřeba učit se se u jedince objevuje po celý jeho život. Toto tvrzení zdůrazňuje, že by naše současná vyvíjející společnost měla pracovat na zvyšování motivace dospělých k zapojení do celoživotního učení.

K podpoře motivace dospělých by mohla přispět i skutečnost, že na vzdělávání zdůrazňuje většina mezinárodních firem působících na českém trhu. Stýblo uvádí, že za základní důvod pro vzdělávání považuje změnu bohaté škály technologických postupů, výrobních procesů, změn v zařízení a vybavení až po stále intenzivnější inovace i v administrativní a řídicí oblasti. Zaměstnance s vyšším vzděláním vidí firmy jako možnost lépe konkurovat ostatním. Tyto uvedené informace potvrzuje i jeden z hlavních odborníků firmy Siemens, který na otázku, co si slibuje jejich společnost od vysoké úrovně motivace jejich manažerů ke vzdělávání odpověděl, že vzdělání a motivace k němu je v průmyslu u vysoce úspěšných firem nutností a jeden ze způsobů, jak si tvořit konkurenční výhodu (Stýblo, 1992, str. 70-71). Pokud se jedná o oblast vysoké motivace dospělých ke vzdělávání, nemusí jít vždy pouze o manažery. Prohlubování dosud získaných vědomostí je konceptem na často kvalitnější život pro nás všechny.

## **4.1 Vymezení motivace**

Proces vzdělávání dospělých včetně počátečního vzdělávání má kromě výše uvedených ještě jeden podstatný rozdíl, kterým je právě motivace. Děti i mladí žáci se do vzdělávacího procesu zapojují především z donucení či povinnosti. Pokud se jedná o účast dospělých, ta je dobrovolná. Všichni si dokážeme uvědomit veškeré obtíže, které je

čekají při návratu do školy. Pro dospělé je tedy důležitá alespoň minimální motivace, aby tento krok udělali. V této kapitole bude problematika vzdělávání dospělých a s ním spojená motivace vysvětlena.

Palán vidí motivaci jako „*dynamický intrapsychický proces, v němž vzájemné vztahy podnětů (motivace vnitřní) a prostředí (motivace vnější) vytvářejí napětí, soustředění a zaměření aktivity, která po rozhodovacím procesu vede k cíli. Vzájemný vztah a souhrn hybných faktorů (motivů, pohnutek), které podmiňují a energizují lidské jednání v určité situaci*“ (Palán, 2002, str. 125). Ve vztahu k motivaci je často zmiňován i pojem motiv. I když může vypadat, že jde o pojmy stejného významu, není tomu tak. Mnoho odborných autorů Nakonečný, Palán, Vágnerová či Řičan pokládá pojmy motivace a motiv za naprosto odlišné. Nakonečný tyto odlišnosti pojmů vidí tak, že motivace je tendence, kdežto motiv vyjadřuje pouze dispozici (Nakonečný, 2003, str. 196).

K dalšímu rozšíření této myšlenky přispěla Vágnerová, která ji doplnila o tvrzení, že chování člověka je možné ovlivnit motivy vědomými i nevědomými, případně na něj mohou mít vliv obě složky současně. Vznik aktuálních motivů souvisí se vzájemnou vazbou na vnitřní i vnější podněty. Z pohledu vnitřního stavu je původem motivu potřeba, která je impulzem k jednání. Z pohledu vnějších okolností může působit motivačně podnět vyvolávající vznik potřeby a z ní plynoucího motivu. Potřeby je možné nadále členit z hlediska jejich vzniku i zaměření na primární biologické, primární psychické a sekundární psychosociální potřeby (Vágnerová, 2007b, str. 168-169).

Další způsob členění potřeb zmiňuje kupříkladu Řičan, který tvrdí, že základní biologické potřeby pocítují všichni lidé shodně. Může jít jak o potřeby pozitivní, které jsou uspokojovány formou jídla, pití, oděvu, tak i o potřeby negativní, které jsou stejně naléhavé, nicméně jejich uspokojení si žádá zbavit se nežádoucího objektu či stavu. Do této skupiny je zahrnována potřeba bezpečí, potřeba klidu pro spánek, potřeba zbavit se bolesti atd. Druhá skupina základních potřeb zahrnuje zejména potřeby psychologické, které mají lidé biologicky pevně zakotveny, ale jsou současně značně uzpůsobovány díky učení. Sem patří především sociální potřeby, které se vztahují k ostatním lidem jako je potřeba sociálního kontaktu, potřeba napodobování, potřeba něhy. Poslední skupina je složena z potřeb sekundárních, které jsou psychologické, i přesto, že se často odvíjí od

potřeb biologických. Řadí se mezi ně například potřeba peněz. (Říčan, 2013, str. 179-186).

Dalším členěním motivů je strukturování motivů za účelem účasti na vzdělávání. Jeho autorem je Beneš a rozděluje je takto:

- „Sociální kontakt.
- Snahou účastníků je navázání či rozvoj kontaktů, pokouší se najít akceptaci ostatních, pochopit osobní problémy, zlepšit svůj sociální status, pocítují potřebu skupinových aktivit a přátelských vztahů se spřízněnými lidmi.
- Sociální podněty.
- Snahou účastníků je získání prostoru osvobozeného od každodenních tlaků a frustrací.
- Profesní důvody.
- Účastníci se snaží o zajištění nebo rozvoj vlastní pozice v zaměstnání.
- Participace na politickém, hlavně komunálním životě.
- Účastníci považují za hlavní důvod zlepšení svých schopností účasti na komunálních záležitostech.
- Vnější očekávání.
- Účastníci akceptují doporučení zaměstnavatele, přátel, sociálních pracovníků, poradenských služeb atd.
- Kognitivní (poznávací) zájmy.
- Tato motivace představuje klasickou představu vzdělávání dospělých, která vyplývala z vlastní hodnoty znalostí a jejich získávání.“ Beneš (2014, str. 62-63)

Palán rovněž upozorňuje na další dva speciální druhy motivace – pozitivní a negativní. Pozitivní motivace je podle něj motivována pocitem uspokojení. Negativní motivace je vyvolávána pocitem strachu či jinými touhami vyhnout se špatnému výsledku (Palán, 2002, str. 126).

Z hlediska hodnot, které dospělí účastníci vzdělávání přisuzují vzdělání je možné je rozčlenit do tří skupin. Toto členění stanovil Cyril O. Houle na základě výsledků

výzkumu, kterým se zabýval v souvislosti s motivací dospělých jedinců ke vzdělávání a jak se tito dospělí učí.

Studenti, kteří se orientují na cíl – tato kategorie se k dalšímu vzdělávání uchyluje z důvodu uvědomění si svých potřeb a zájmů. V případě že se vyskytne takováto potřeba či zájem, uspokojují je tito studenti absolvováním kurzů, studiem knih apod.

Studenti, kteří se orientují na aktivitu – volí možnost dalšího vzdělávání dospělých ve chvíli, kdy na ně tyto potřeby působí neúměrným tlakem. Snaží se získat zejména společenské kontakty a jejich činnosti jsou založeny na množství a typu sociálních kontaktů, který se jim nabízí.

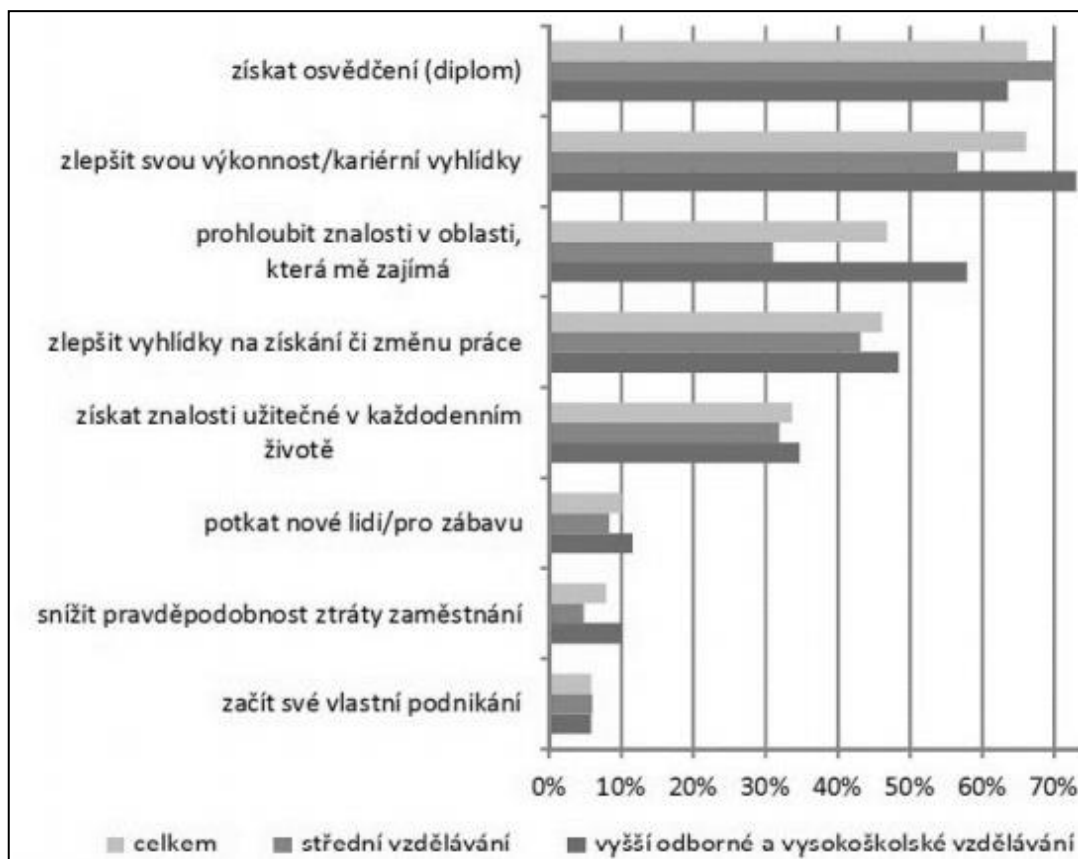
Studenti, kteří se orientují na vzdělávání – cíleně hledají znalosti a vědomosti pro své osobní zájmy. Jsou to nadšení čtenáři, stávají se členy různých skupin a organizací orientovaných na vzdělávání. S pečlivostí si vybírají jak pracovní, tak i volnočasové aktivity v souvislosti s mírou pomoci v jejich myšlenkovém růstu. (Knowles, Holton a Swanson, 2005, str. 55).

Konkrétními motivy se zabývaly výzkumy, které proběhly v České republice v minulých letech. Autoři Rabušicová, Rabušic a kol. se věnovali v rámci svého výzkumného šetření důvody, které dospělé jedince vedou k dalšímu vzdělávání. Převážná většina oslovených za důvody považuje především pracovní kontext, v 53 % případů zmínili snahu o zlepšení možnosti uplatnění na trhu práce a 17 % respondentů pokládá za hlavní důvod požadavek ze strany zaměstnavatele. Ve výčtu ostatních motivů figurovala zejména touha rozvoji vlastní osobnosti, kterou uvedlo 23 % jedinců. (Rabušicová, Rabušic a kol., 2008, str. 50)

Z výzkumu Českého statistického úřadu (2012, s. 11) *Vzdělávání dospělých v číslech* vyplývá skutečnost, že dospělí studenti, kteří se účastní formálního vzdělávání vidí jeho smysl především ve získání osvědčení/diplomu, a to zejména studenti terciárního stupně vzdělávání. Základním motivem studentů středního vzdělávání je však zlepšení vlastní výkonnosti/kariérní vyhlídky. Shodně jako ve výše uvedeném výzkumném šetření výsledky prokázaly, že významným motivem pro vzdělávání dospělých je pracovní motivace. Tato motivace byla prokázána sjednocením motivu zlepšení vlastní

výkonnosti/kariérní vyhlídky a vyhlídek na získání/změnu práce. Podrobnosti o jednotlivých motivech jsou znázorněny v následujícím grafu č. 1.

Graf 1 Důvody účasti na formálním vzdělávání podle dosaženého stupně vzdělání



Zdroj: Český statistický úřad, 2012, str. 11

Výše zmíněný projekt rovněž popisuje příčiny, které respondenty odradily od pokračování ve formálním vzdělávání ihned po ukončení střední školy. Jako nejčastější důvod uvádí spokojenost s dosaženým stupněm vzdělání (27,5 %), touhu pracovat (22,9 %) a potřebu finančních prostředků, které je donutily se zapojit do pracovního procesu (16,4 %). (Rabušicová, Rabušic a kol., 2008, str. 51).

Norští výzkumníci Marianne Daehlen a Odd Bjorn Ure se věnovali tématu motivace dospělých při vstupu do formálního vzdělávání jako součást projektu Lifelong Learning 2010. Z výsledků vyplývá, že dospělí s nízkou kvalifikací (ISCED 2, 3 a 4) jsou ovlivněni zejména vnějšími motivačními faktory, jako jsou například lepší vyhlídky na získání práce nebo nových kontaktů. Na druhé straně dospělé jedince s vyšší kvalifikací v rámci

terciální úrovně motivuje spíše zájem o obor nebo snaha obohatit život místní komunity. (Daehlen, Ure, 2009, str. 673)

## 4.2 Překážky ve vzdělávání dospělých

Motivační faktory jsou jednou stránkou vedoucí k uspokojení svých potřeb. Na opačné straně však existují faktory, díky kterým o svém rozhodnutí pochybujeme. Jedná se o bariéry, které nám zabraňují v orientaci na vytyčený cíl a v uspokojování vzdělávacích a dalších potřeb. Bariéry jsou dalšími okolnostmi, které mají přímý vliv na účast případně neúčast v dalším vzdělávání.

Cross (1981, str. 98) člení bariéry vzdělávání dospělých do tří skupin:

1. Situační bariéry, které souvisí s aktuální životní situací dospělého jedince (rodinné a sociální prostředí, finanční situace, kulturní význam vzdělávání).
2. Institucionální bariéry, které spočívají v praktikách a postupech odrazujících dospělého od účasti na vzdělávání (špatná dopravní dostupnost místa konání, nevyhovující čas konání, nedostatek informací o vzdělávacích možnostech).
3. Osobnostní bariéry vztahující se k psychologickým faktorům osobnosti dospělého člověka (věk, nedostatek sebevědomí a motivace nebo negativní vzdělávací zkušenosti v minulosti).

Odlišně klasifikují bariéry Rabušicová a Rabušic a kol. (2008, str. 105), a to jako vnější a vnitřní. Za vnější bariéry pokládají nedostatek vnějších Vnějšími bariérami je nedostatek vnějších impulzů ke vzdělávání, což mohou být chybějící finance, znevážení povahy vzdělávání nebo mizivá podpora ze strany firmy. Následně autoři popisují institucionální vnější bariéry, které představuje nevyhovující rozvrh či nedostatek vyhovujících vzdělávacích programů a informací. Pokud dospělý nemá možnost přistupovat k internetu, je pro něj značně obtížná orientace ve vzdělávacích nabídkách. Vnitřní bariéry jsou pak dány zkušenostmi dospělého jedince, jeho přesvědčením a zájmem o osobní rozvoj. Tato skupina bariér obvykle vyplývá z negativních zkušeností z předchozího vzdělávání, názoru na dostatečné znalosti, které jedinec potřebuje k výkonu svého povolání, obav z neúspěchu a z nedostatečné motivace.

Barták (2003, s 21-23) sumarizuje základní skupiny bariér vzdělávání dospělých takto:

- *percepční bariéry*, které zabraňují vnímání podstaty problému a získávání potřebných informací (neschopnosti pohledu na problém z různých hledisek či absence některého ze smyslových podnětů);
- *bariéry kultury a pracovního prostředí*, kdy dospělý člověk oproti dítěti nevyužívá přirozených instinktů a podřizuje svůj život aktuálnímu společenskému prostředí;
- *intelektuální a výrazové bariéry* vycházejí z nedostatečné míry intelektu a mnohdy jsou spjaty s užitím „nesprávného jazyka“, kdy má dospělý sklon k složitému či abstraktnímu vysvětlování jednoduchých skutečností a konkrétních problémů;
- *emoční bariéry*, které spočívají v citových překážkách v rámci volného, nespoutaného myšlení, cítěném sdělování a jednání.

Výše uvedený text však neobsahuje úplný přehled o veškerých existujících bariérách. Jedná se spíše o hlavní názory v rámci této problematiky. Některé ze zmíněných teorií se vzájemně prolínají a nedají se jednoduchým způsobem stanovit oblasti překážek při zapojení dospělých do dalšího vzdělávání.

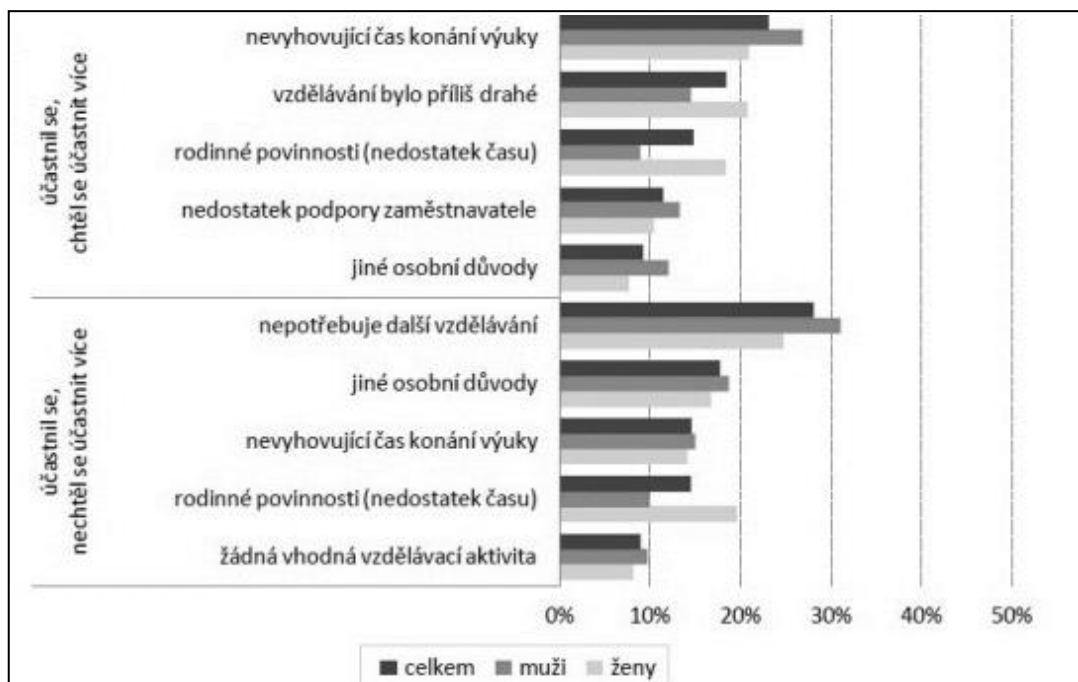
Tématu bariér v oblasti dalšího vzdělávání byly věnovány různá výzkumná šetření. Příkladem je výzkum společnosti Donath-Burson-Marsteller, kterým na základě tematických diskuzí v rámci skupin bylo zjištěno, že nejčastějšími bariérami, které se vyskytují je finanční a časová náročnost, nedostatečná motivace a informovanost, nedůvěra v efektivní smysl dalšího vzdělávání v průběhu hledání práce, popř. nižší sebevědomí u starších lidí. Tento výzkum probíhal metodou rozhovoru s respondenty, a proto není u jednotlivých odpovědí uvedena přesná hodnota v procentech. (Donath-Burson-Marsteller, 2009, str. 8)

Další výzkumné šetření Adult Education Survey z roku 2011 probíhalo formou dotazníku a zabývalo kromě jiného i překážkami ve studiu. Respondenty rozdělilo na ty, kteří se zapojují či nezapojují do dalšího formálního vzdělávání, aby získali přesnější výsledky, co se týká bariér ve vzdělávání dospělých. Dospělí, kteří se vzdělávali a jejich přáním bylo pokračovat ve vzdělávání, shledávali jako zásadní překážku místo a čas probíhající výuky, následovala finanční nedostupnost studia a povinnosti spojené s rodinou a nedostatkem času. Dospělí, kteří se dalšího vzdělávání aktivně účastnili, ale nadále se

nechtějí účastnit vzdělávacích aktivit, uvedly jako hlavní důvod, že další vzdělávání nepotřebují, anebo mají jiné osobní důvody. Často jim také nevyhovoval čas výuky. Názory žen a mužů se nepatrně rozcházel v odpovědích, obě skupiny žen jednoznačně uváděly jako bariéry ve vzdělávání rodinné povinnosti a s tím související nedostatek času. Tento výzkum se zaměřil na sloučení účastníků formálního a neformálního vzdělávání dohromady. (Český statistický úřad, 2013, s. 138). Podrobnosti o typech odpovědí vypovídá graf 2.



Graf 2 Nejčastější bariéry ve vzdělávání dospělých



Zdroj: Český statistický úřad, 2013, str. 138

Pro lepší představu a srovnání zde uvedu i výsledky výzkumu Lifelong earning: citizens views, který se uskutečnil v roce 2003 v 15 státech EU. Tento výzkum komplexně vyjádřil hlavní faktory překážek dospělých v dalším vzdělávání následovně: 21 % respondentů pociťuje nedostatek času z rodinných důvodů, 19 % uvedlo pracovní důvody a 16 % vyjádřilo neochotu vzdát se svého volného času, 14 % má pocit, že se již dále vzdělávat nechce a 13 % se pokládá za příliš staré (CEDEFOP, 2003, str. 20).

Ve chvíli, kdy dokážeme rozpoznat a specifikovat charakteristiku překážek, které brání dospělému v cestě za poznáním, je jen krok k pochopení příčin těchto překážek. A na základě jejich identifikace a pochopení je lze eliminovat, popřípadě odstranit.

## 5 ŘEŠENÍ VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH V ČESKÉ REPUBLICE (2016)

Jeden z hlavních cílů Evropské unie zajištění konkurenceschopné ekonomiky, která vychází z principů rozvoje trvale udržitelného rozvoje, dává důraz na rozvoj vzdělávání a stará se o rozvoj pracovního trhu a nabídky pracovních příležitostí. To vše v duchu zachování sociální soudržnosti. Stále diskutovanější se stává strategie tzv. flexiurity, která ukazuje současnou snahu posílit pružnost a současně i jistotu na trhu práce. Aby mohla být plně uplatněna včetně právní ochrany, aktivní politiky zaměstnanosti a moderního systému sociálního zabezpečení je nezbytné přihlížet zároveň k realizaci konceptu celoživotního učení, který existuje od poloviny 90. let a stává se stále významnějším ústředním tématem politik Evropské unie a jejích členských států.

Celoživotní učení prezentuje koncept, který obsahuje veškeré činnosti realizované v jakékoliv fázi života s účelem rozšíření znalostí, osvojení dovedností nebo získání kompetencí s následným rozvojem osobního, občanského, sociálního či pracovního života. Procesy celoživotního vzdělávání probíhají v rámci cílevědomých a organizovaných ale i náhodných aktivit s libovolnou délkou realizace a mají společný cíl, a to splnění vzdělávacích úkolů.

Pro porovnání a vyhodnocení míry úspěšnosti strategií v rámci celoživotního učení v rovině jednotlivých členských zemí připravil statistický úřad Evropské unie Eurostat nástroje, které umožňují systematicky monitorovat oblast vzdělávání a celoživotního učení. Kromě *Šetření o vzdělávání dospělých (Adult Education Survey)*, shromažďuje data o celoživotním učení samotný Eurostat v několika koordinovaných šetřeních. Je jím například *Šetření o vzdělávání zaměstnaných osob (Continuing Vocational Training Survey – CVTS)*. V rámci tohoto šetření je sledováno v pětiletých periodách vzdělávání zaměstnanců konkrétních ekonomických odvětví očima firem, u kterých je mapována politika poskytování dalšího vzdělávání svým zaměstnancům. S ohledem na to, jaké je množství firem v České republice zajišťující vzdělávání zaměstnancům a kolik zaměstnanců se ho účastní, obsahují výsledky šetření také data o jeho plánování, realizaci a následném vyhodnocování těchto vzdělávacích aktivit. Šetření dále uvádí nejčastější

tématické zaměření vzdělávacích kurzů, výši finančních prostředků, které firmy investují do vzdělávání pracovníků včetně překážek nebo omezení z pohledu firem.

Poslední vlna šetření z roku 2016 vycházela z referenčního období 2015, podrobněji posuzovala spolupráci firem a škol, a to především ve spojení s umožněním praxe studentům a zaměstnávání absolventů.

Další mezinárodně srovnatelné šetření týkající se tématu vzdělávání dospělých je *EU Labour Force Survey (EU-LFS)*, v ČR pod názvem Výběrové šetření pracovních sil, které umožňuje sledování míry zapojení jedinců do procesu formálního a neformálního vzdělávání. Prioritou tohoto šetření je pouze okrajové sledování, nicméně výhodou je kratší doba opakování, a to jednoho roku. Předmětem tohoto výzkumu a získání sekundárních dat je zejména *výběrové šetření AES* na úrovni Evropské unie.

## 5.1 Šetření AES

Formální vzdělávání představuje v porovnání s neformálním vzděláváním a informálním učením více méně ojedinělý typ vzdělávání v dospělosti. V průběhu tohoto sledovaného období jednoho roku se formálního vzdělávání účastnilo 9 % osob ve věku 18–69 let, mezi kterými jasně dominovali studenti počátečního vzdělávání. ([www.czso.cz/csu/czso/vzdelavani-dospelych-v-ceske-republice-2016](http://www.czso.cz/csu/czso/vzdelavani-dospelych-v-ceske-republice-2016))

Ve věkovém rozmezí 25–64 let se **formálního vzdělávání** v České republice účastní již jen 3 % osob. Ve srovnání s ostatními státy zemí Evropské unie je tato hodnota evidentně podprůměrná, patříme mezi čtyři státy s nejnižším zapojením dospělých do formálního vzdělávání.

Pokud srovnáme údaje s šetřením v roce 2011 poklesl počet (“starších”) studentů formálního vzdělávání jak středoškoláků, tak i vysokoškoláků, což vyplývá i z dat MŠMT. V oblasti středoškolského vzdělávání ubývá “starších” studentů zejména v nástavbovém studiu (především v počtech vyučených, usilujících o získání maturitního vysvědčení), na vysokých školách je úbytek “starších” studentů nejpatrnější na úrovni bakalářského studia.

Do formálního vzdělávání, ve kterém převažuje mezi dospělými účast ve vzdělávacích programech terciárního stupně, se u nás zapojují především vysoce motivovaní jedinci, usilující o zvýšení kvalifikace, resp. svého stupně nejvyššího dosaženého vzdělání a rozšíření svých znalostí a dovedností. Opětovné zapojení osob, které v počátečním vzdělávání dosáhly nejvýše základního vzdělání, je minimální. (www.czso.cz/csu/czso/vzdelavani-dospelych-v-ceske-republice-2016)

**Tabulka 3 Účast ve formálním vzdělávání celkem a dle stupně vzdělávání (18–69 let)**

	Účastníci se formálního vzdělávání			Neúčastníci se formálního vzdělávání
	celkem	sekundárního	terciárního	
<b>celkem (18–69 let)</b>	<b>9</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>91</b>
<b>Pohlaví</b>				
muži	8	4	5	92
ženy	9	3	6	91
<b>Věk</b>				
18–24 let	66	31	35	34
25–34 let	8	<1	7	92
35–44 let	1	<1	1	99
45–54 let	1	<1	1	99
55–64 let	<1	0	0	100
65–69 let	<1	0	0	100
<b>Nejvyšší dokončené vzdělání</b>				
základní	22	22	0	78
střední	7	2	5	93
<i>bez maturitní zkoušky</i>	2	2	0	98
<i>s maturitní zkouškou</i>	11	2	9	89
terciární	10	<1	10	90
<i>vyšší odborné, vysokoškolské bakalářské</i>	25	<1	25	75
<i>vysokoškolské magisterské a doktorské</i>	5	<1	4	96
<b>Ekonomické postavení</b>				
pracující	3	1	2	97
<i>zaměstnanci</i>	3	1	2	97
<i>podnikatelé</i>	1	:	1	99
nezaměstnaní	10	7	3	90
studenti důchodci	100	41	59	0
invalidní důchodci	0	0	0	100
na rodičovské dovolené / v domácnosti	0	0	0	100
	2	1	2	98
<b>Příjem domácnosti</b>				

1. kvintil (nejnižší)	13	6	6	87
2. kvintil	10	4	7	90
3. kvintil	7	3	4	93
4. kvintil	7	2	5	93
5. kvintil (nejvyšší)	5	1	4	95
<b>Obydlenost oblasti</b>				
hustě <sup>1)</sup>	9	3	6	91
středně <sup>2)</sup>	9	4	6	91
řídce <sup>3)</sup>	8	4	4	92

1) nad 500 obyvatel/km<sup>2</sup>

2) 100–500 obyvatel/km<sup>2</sup>

3) méně než 100 obyvatel/km<sup>2</sup>: nedostatečný počet pozorování, nízká spolehlivost údaje

Zdroj: Český statistický úřad, 2016

Tabulka 4 Účast ve formálním vzdělávání celkem a dle stupně vzdělávání (25–64 let)

(%)	Účastníci se formálního vzdělávání			Neúčastníci se formálního vzdělávání
	celkem	sekundárních	terciárních	
<b>celkem (25–64 let)</b>	3	<1	2	98
<b>Pohlaví</b>				
muži	2	<1	2	98
ženy	3	<1	2	97
<b>Věk</b>				
18–24 let	x	x	x	x
25–34 let	8	<1	7	9
35–44 let	1	<1	1	2
45–54 let	1	<1	1	9
55–64 let	<1	0	0	9
65–69 let	x	x	x	99
				100
				x
<b>Nejvyšší dokončené vzdělání</b>				
základní	<1	<1	0	100
střední	1	<1	1	99
vyšší	<1	<1	0	100
bez maturitní zkoušky	2	<1	2	98
<i>bez maturitní zkoušky</i>	8	<1	8	92
<i>zkoušky s maturitní zkouškou</i>	17	<1	17	83
<i>zkouškou</i>	4	<1	4	96

terciární vyšší odborné, vysokoškolské bakalářské vysokoškolské magisterské a doktorské					
<b>Ekonomické postavení</b>					
pracující	2	<1	2	98	
zaměstnanci	2	<1	:	98	
podnikatelé	1	<1	1	99	
nezaměstnaní	5	2	3	95	
studenti	100	0	100	0	
důchodci	0	0	0	100	
invalidní	0	0	0	100	
důchodci na rodičovské dovolené / v domácnosti	2	<1	2	98	
<b>Příjem domácnosti</b>					
6. kvintil (nejnižší)	2	1	2	98	
7. kvintil	3	<1	3	97	
8. kvintil	2	<1	2	98	
9. kvintil	3	<1	3	97	
10. kvintil (nejvyšší)	3	<1	3	97	
<b>Obydlenost oblasti</b>					
hustě <sup>1)</sup>	3	<1	3	97	
středn ě <sup>2)</sup>	2	<1	2	98	
řídce <sup>3)</sup>	2	<1	2	98	

1) nad 500 obyvatel/km<sup>2</sup>

2) 100–500 obyvatel/km<sup>2</sup>

3) méně než 100 obyvatel/km<sup>2</sup>: nedostatečný počet pozorování, nízká spolehlivost údaje

Zdroj: Český statistický úřad, 2016

Tabulka 5 Účast ve formálním vzdělávání (25–64 let), 2007–2016

	Účastníci se formálního vzdělávání		
	2007	2011	2016
<b>celkem (25–64 let)</b>	4	4	3
<b>Pohlaví</b>			
muži	3	3	2
ženy	4	4	3
<b>Věk</b>			

18–24 let	x	x	x
25–34 let	10	9	8
35–44 let	4	3	1
45–54 let	2	:	1
55–64 let	:	:	:
65–69 let	x	x	x
<b>Nejvyšší dokončené vzdělání</b>			
základní	:	:	:
střední	3	3	1
<i>bez maturitní zkoušky s maturitní zkouškou</i>	1	1	<1
<i>6</i>	6	4	2
<i>10</i>	10	10	8
terciární	x	20	17
<i>vyšší odborné, vysokoškolské bakalářské vysokoškolské magisterské a doktorské</i>	x	8	4
<b>Ekonomické postavení</b>			
pracující	4	4	2
<i>zaměstnanci</i>	4	4	2
<i>podnikatelé</i>	2	4	1
nezaměstnaní	:	:	:
studenti	94	94	100
důchodci	<1	0	0
invalidní důchodci	1	0	0
na rodičovské dovolené / v domácnosti	3	4	2
<b>Příjem domácnosti</b>			
1. kvintil (nejnižší)	2	2	2
2. kvintil	3	2	3
3. kvintil	3	4	2
4. kvintil	4	5	3
5. kvintil (nejvyšší)	6	5	3
<b>Velikost obce</b>			
hustě <sup>1)</sup>	5	6	3
středně <sup>2)</sup>	4	3	2
řídce <sup>3)</sup>	3	3	2

<sup>1)</sup> nad 500 obyvatel/km<sup>2</sup>

<sup>2)</sup> 100–500 obyvatel/km

<sup>3)</sup> méně než 100 obyvatel/km<sup>2</sup>: nedostatečný počet pozorování, nízká spolehlivost údaje.

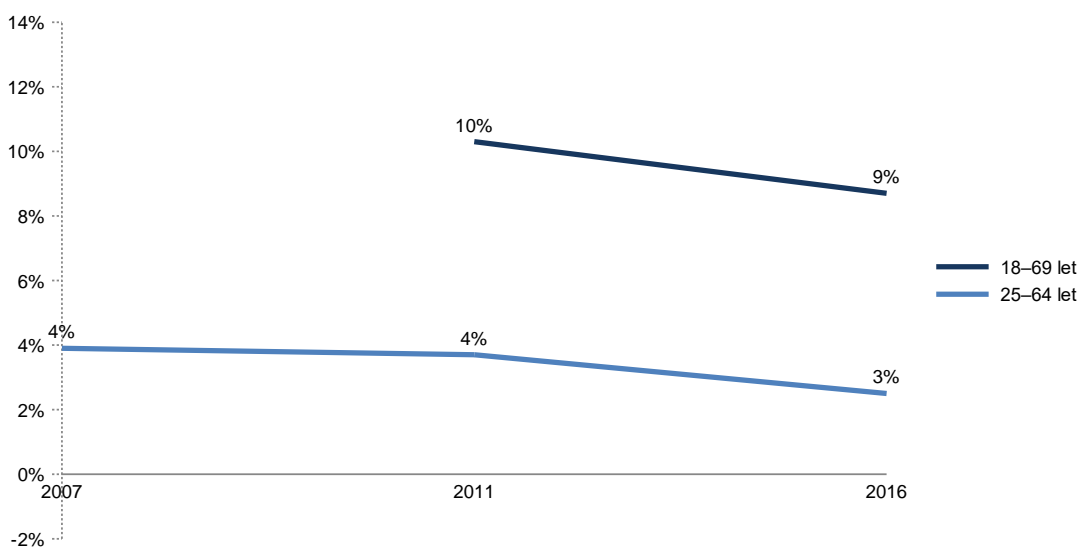
Zdroj: Eurostat, AES 2007, 2011, 2016

### 5.1.1 Formální vzdělávání v rámci AES

Za účelem průzkumu účasti dospělých jedinců z hlediska formálního vzdělávání v rámci výběrového šetření AES byli respondenti dotázáni, zda za posledních 12 měsíců absolvovali nějaké formy formálního šetření, ať už na základních, středních, vyšších odborných a vysokých školách. Výstupy vypovídají o tom, že jsou lidé schopni se do formálního vzdělávání zapojit i ve vyšším věku jen výjimečně. Z výsledků šetření v roce 2016 vyplývá, že se v tomto roce formálního vzdělávání účastnilo pouze přibližně 9 % osob ve věku 18–69 let a 3 % osob ve věkové skupině 25–64 let.

Následující graf potvrzuje výše uvedené údaje. Studentů formálního vzdělávání, jak v „mladším“, tak „starším“ věku, ubývá.

Graf 3 Účast dospělých ve formálním vzdělávání dle věkových kategorií, 2007–2016



Zdroj: AES 2007, 2011, 2016, ČSÚ

V širší definované skupině 18–69 let zahrnující i určitou část studentů počátečního středního vzdělávání a komplexní množinu terciálního vzdělávání. V tomto případě se sekundárního vzdělávání zúčastnilo 39 % (zahrnuje 3. a 4. stupeň klasifikace ISCED 2011, střední vzdělávání s výučním listem, střední vzdělávání s maturitou, nástavbové a pomaturitní studium, studium pro absolventy středních škol s výučním listem a 60 % vzdělávání terciálního formou vyššího odborného a vysokoškolského vzdělávání (zahrnuje



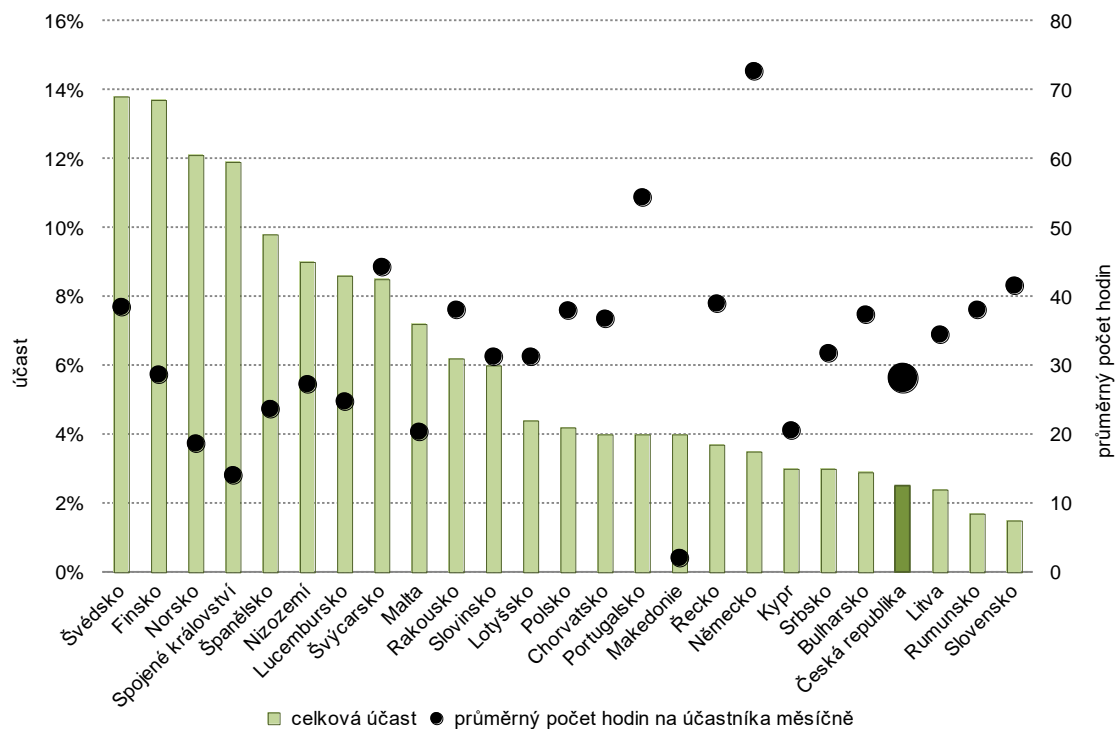
5. až 8. stupeň klasifikace ISCED 2011, vyšší odborné školy a odpovídající ročníky konzervatoří, vysokoškolské bakalářské studium, magisterské studium, doktorské studium)

V případě, že se zaměříme na jedince ve věku 25–64 let, podíl studentů terciálního vzdělávání nám z pochopitelného důvodu vzroste. V rámci této skupiny se 10 % studujících vzdělává formou sekundárního vzdělávání a 90 % v rámci programů terciálního vzdělávání

Hlavními faktory, které ovlivňují míru zapojení dospělých jedinců do počátečního i následného formálního vzdělávání je kvalita institucionálního a legislativního prostředí pro formální vzdělávání, vzdělanostní struktura populace, nabídka a úroveň vzdělávacích příležitostí a aktuální kvalifikační požadavky na trhu práce.

Rozličné konfigurace těchto faktorů v jednotlivých zemích znamenají odlišnou míru zapojení dospělých do formálního vzdělávání. Ta u dospělých ve věku 25–64 let napříč státy EU je v rozmezí od 14% zapojení do vzdělávání ve Švédsku po necelá 2 % na Slovensku v roce 2016.

**Graf 4 Účast a průměrný počet hodin formálního vzdělávání měsíčně (25–64 let) – mezinárodní srovnání**



Zdroj: AES 2016, Eurostat

Formální vzdělávání je v rámci jednotlivých států realizováno formou odlišně strukturovaných programů (modulární vs. dlouhodobé, distanční vs. prezenční vs. kombinované, primární vs. další). Tyto programy limitují hodnoty obecného srovnávání bez podrobných znalostí souvislostí výše uvedených faktorů a legislativního prostředí a potřeb jednotlivých zemí.

Konkrétní povaha programů formálního vzdělávání v jednotlivých zemích se projevuje i v indikátoru průměrného počtu hodin strávených studiem neboli výukou v rámci měsíce. Kupříkladu v Německu se formálního vzdělávání účastní pouze necelá 4 % obyvatel ve věku 25–64 let, přičemž se vzdělávají v průměru 73 hodin měsíčně, ve Velké Británii se do formálního vzdělávání zapojuje více než každý desátý a doba vzdělávání je 12 hodin. Ve Velké Británii zřejmě hraje roli vysokého zapojení do formálního vzdělávání pestrý kvalifikační rámec, který zahrnuje i rozvoj základních znalostí v oblasti čtenářské a matematické gramotnosti. Dalším významným faktorem je i modulární struktura vzdělávacích programů umožňující sladění studijních a pracovních či rodinných potřeb. Jedinci mají možnost si doplnit právě pouze ty znalosti, které považují aktuálně za potřebné.

V České republice je účast ve formálním vzdělávání ve srovnání s Evropskou unií podprůměrná a počet hodin strávený vzděláváním spíše průměrný. Je možné z toho odvodit, že ačkoliv mají dospělí u nás celou řadu příležitostí se do formálního vzdělávání zapojit v rámci veřejných vzdělávacích institucí, často zdarma, využívají tohoto ve srovnání s Evropskou unií ojediněle.

I přestože jsou k dispozici v rámci sekundárního nebo terciárního studia vzdělávací programy umožňující sladit pracovní povinnosti se studiem ve večerních, distančních či kombinovaných formách, jejich koncepce není modulární, nýbrž v rámci jednotlivých ročníků. Je tedy výrazně časově náročnější a neumožňuje flexibilní sestavování vzdělávacího obsahu na základě individuálních potřeb. Současně je to komplikováno tím, že není jednoznačně systémově upraveno uznávání výsledků předchozího učení a tím se prodlužuje celý vzdělávací program studentů. Nízká účast Čechů ve formálním

vzdělávání může být způsobena i tím, že vysoký podíl obyvatelstva nejméně středoškolského vzdělání dosáhnou již během počátečního vzdělávání.

### **5.1.2 Zapojení dospělých do formálního vzdělávání**

Podrobná analýza účastníků formálního vzdělávání v České republice přihlédla k stanoveným limitům šetření AES, které se týkaly především starších, resp. dospělých studentů formálního vzdělávání. V rámci mezinárodního charakteru šetření AES nepracuje s konkrétním konceptem studentů dalšího vzdělávání, kteří by byli definováni na základě formy studia, souběhem studia s výdělečnou činností nebo opětovným návratem do vzdělávacího systému. Za účelem zjištění podrobnějších výstupů je třeba obecné skupiny studentů starších 18 resp. 25 let nezbytné analyzovat podle jednotlivých kritérií.

Neexistuje vstupní mezinárodní koncept dalšího vzdělávání, a proto lze studenty definovat pouze např. na základě jejich opětovného zapojení do vzdělávacího systému po předchozí pauze ve vzdělávací dráze nebo podle věku překračující standardní dobu studia jednotlivých vzdělávacích programů v počátečním vzdělávání.

Druhý uvedený způsob je použit v následujícím textu, kdy je v souladu s mezinárodním pohledem zachováno dělení studentů formálního vzdělávání dle věku 18–24 let a 25–69 let.

#### **Účastníci dalšího (formálního) vzdělávání**

Pro jednotlivé stupně studia byli účastníci dalšího (formálního) vzdělávání definováni jako osoby:

- starší 23 let, studující programy
  - středního vzdělávání s výučním listem či nižšího středního vzdělávání bez maturity
  - středního vzdělávání s maturitou, nástavby či konzervatoře s maturitou
  - pomaturitního studia
- starší 26 let, studující programy
  - vyššího odborného vzdělávání či konzervatoře s absolutoriem

- vysokoškolského bakalářského studia
- starší 28 let, studující programy
  - vysokoškolského magisterského studia
- studující doktorské studijní programy (bez ohledu na věk)

**Účastníci počátečního (formálního) vzdělávání** pak byli definováni jako účastníci formálního vzdělávání starší 18 let, nesplňující výše uvedená kritéria pro studenty jednotlivých programů dalšího vzdělávání.

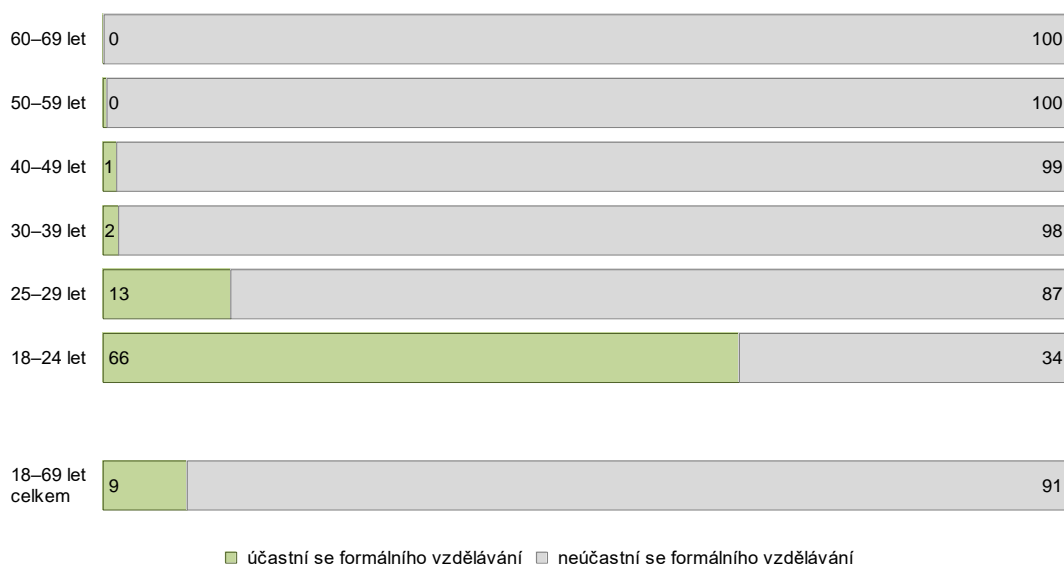
Je důležité zdůraznit, že nízké zapojení dospělých osob do formálního vzdělávání v České republice, je ve výběrovém šetření malý počet osob a tím je ovlivněna i možnost podrobnější analýzy a detailnějších charakteristik.

### **5.1.3 Charakteristika účastníků formálního vzdělávání**

Jak je zjevné z grafu č. 5 týká se formální vzdělávání v České republice stále zejména mladších jedinců, jak věková hranice stoupá, účast v tomto typu studia rapidně klesá.

V nejmladší věkové kategorii 18–24 let, která byla zahrnuta do sledování se některé z forem formálního studia věnují dvě třetiny osob, což je 66 %. Oproti tomu ve věkové kategorii 25–29 let účast ve formálním vzdělávání klesá již pouze na 13 % a i zde lze usuzovat, že se účastní většinou studenti vyšších stupňů vysokoškolského studia, kteří dokončují své počáteční vzdělávání. V kategorii nad 30 let je účast na velmi nízké úrovni zhruba 1–2 %, přičemž od roku 2011 do 2016 poklesla ze 4 %. Věková kategorie starších 50 let se zúčastňuje jen výjimečně.

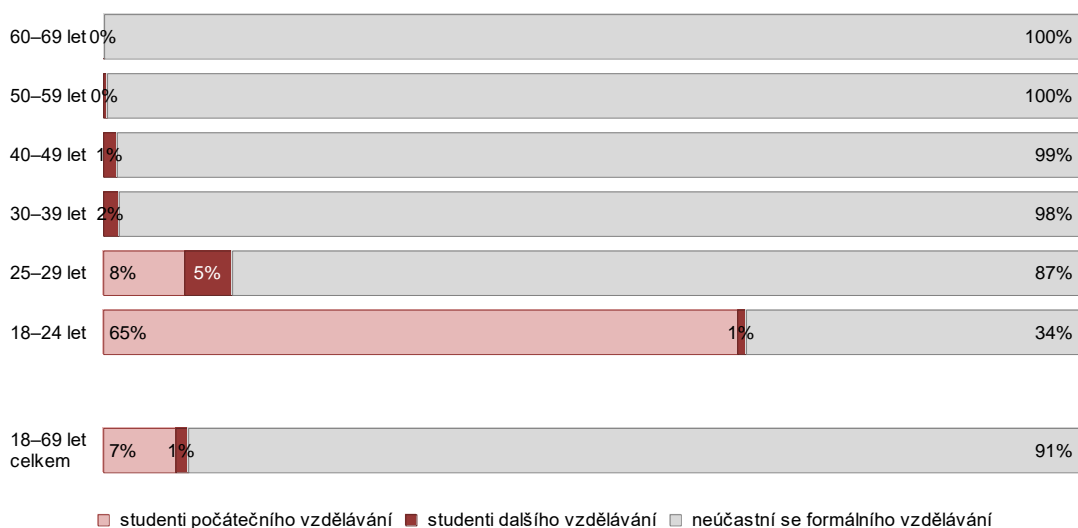
Graf 5 Účast ve formálním vzdělávání dle věkových kategorií



Zdroj: AES 2016, ČSÚ

Pokud vezmeme v potaz jen účastníky formálního vzdělávání (viz výše uvedený informační box) je zřejmé, že tyto studenti patří především do věkové kategorie 25–29 let. Z celkového počtu cca devadesáti tisíc studentů dalšího formálního vzdělávání v České republice je jich skoro polovina mladší 30 let. Co se týká pohlaví, je zastoupení téměř vyrovnané je s mírnou převahou žen, a to 55 %.

Graf 6 Účast ve formálním vzdělávání dle věku a typu vzdělávání

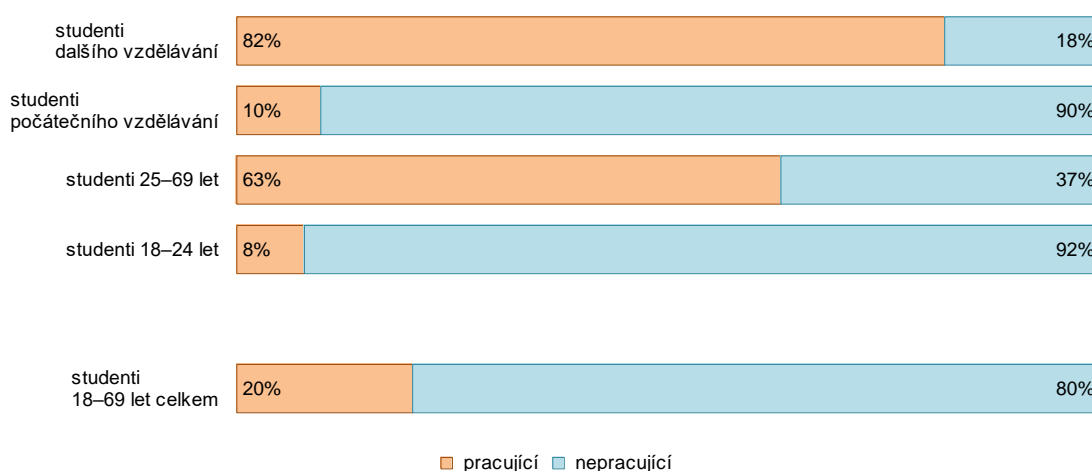


Zdroj: AES 2016, ČSÚ

Pokud se podíváme na rozdíly mezi mladšími a staršími ročníky studentů a zároveň mezi studenty počátečního a dalšího formálního vzdělávání jsou zřejmé i v rámci jejich pracovních aktivit. Mladší studenti neboli studenti počátečního vzdělávání většinou pouze v první řadě studují, pracuje jich pouze cca 10 %, v případě studentů starších 25 let oproti tomu převažují pracující, a to zhruba 63 %.

V rámci skupiny účastníků dalšího formálního vzdělávání je pak již obvyklé, že studují při zaměstnání na plný úvazek. V mnoha případech jsou k tomu i nuceni. Na částečný úvazek pracuje pouze asi 10 %. Nepracujících v průběhu formálního vzdělávání je přibližně jen 18 %. Obvyklé ekonomické postavení respondentů a jejich ekonomického statusu, do kterého se sami řadí, převažují mezi účastníky dalšího vzdělávání jedinci v domácnosti nebo na rodičovské dovolené a studenti do věku 29 let.

**Graf 7 Účastníci formálního vzdělávání dle pracovního statusu, věkových kategorií a typu vzdělávání**



Zdroj: AES 2016, ČSÚ

#### 5.1.4 Přístupy a postoje k dalšímu vzdělávání

Z veškerých výše uvedených údajů je patrné, že zapojení dospělých do dalšího vzdělávání je spjato s celou řadou ekonomických, institucionálních, kulturních i sociálních faktorů, které mají vliv na postoje celé populace k dalšímu vzdělávání. Mimo ekonomické vyspělosti jednotlivých zemí spolu s životní úrovní obyvatelstva, hraje roli i kvalita institucionálního a legislativního prostředí či struktura institucí, nabízející další vzdělávání, kvalita a dostupnost programů, které nabízejí. Za okolností, kdy je realizace

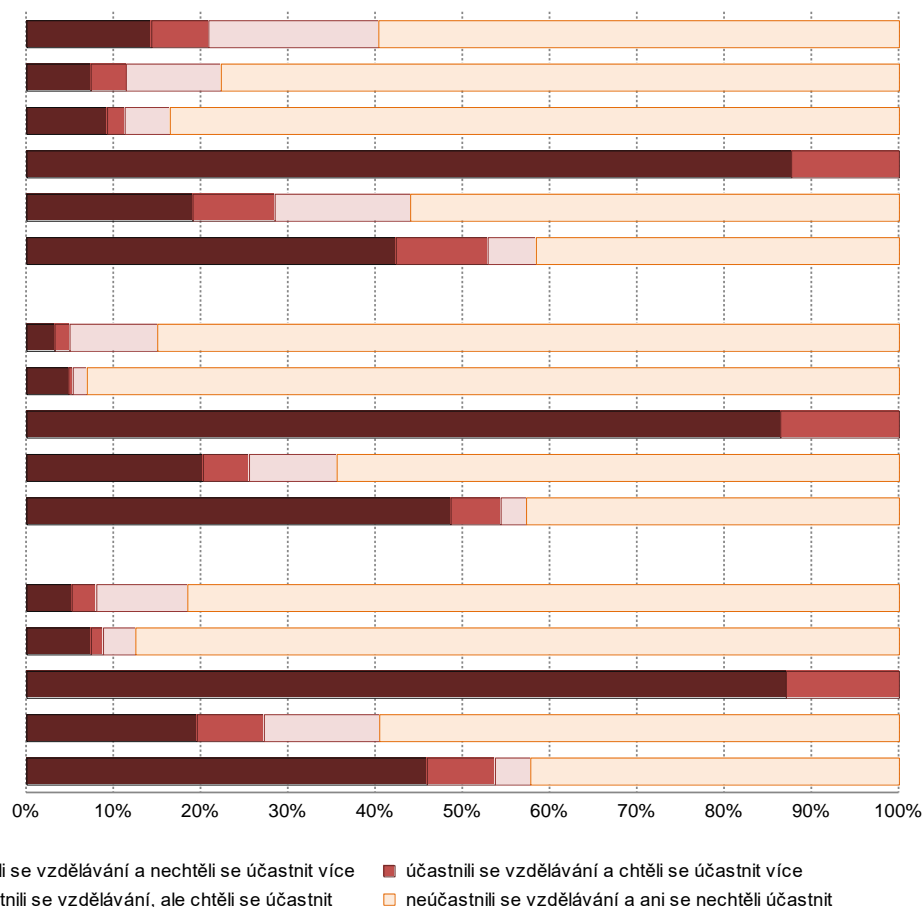
velké části vzdělávání v úzké souvislosti s konkrétní profesí či z podnětu zaměstnavatele, hrají zásadní roli vnitřní i vnější stimuly. Ty podněcují vzdělávání pracovní síly a spadá sem např. podoba trhu práce, struktura ekonomiky, technická náročnost produkce či míra zavádění inovací v podnikové sféře. Zásadní rolí je stupeň angažovanosti státu či regionálních institucí při zabezpečení přístupu populace k dalšímu vzdělávání v souvislosti s tím, jak jsou instituce schopné zapojit do vzdělávání i znevýhodněné skupiny obyvatelstva, kupříkladu nezaměstnané, osoby s nízkou kvalifikací, sociálně vyloučené či osoby vyššího věku.

Kombinování jednotlivých faktorů společně s kulturou a tradicí daného prostředí se odráží v postojích lidí považujících další vzdělávání za nezbytnou součást své kariéry i privátního života či v něm spatřují jen časové a finanční náklady, popřípadě ušlý zisk a nejistý přínos v budoucnosti.

V rámci sledované věkové skupiny populace 18–69 let se v České republice ve sledovaném období účastnilo dalšího vzdělávání 46 % osob s tím, že většina se věnovala neformálnímu vzdělávání. Velké většině z nich, celkem 39 % postačovala jejich účast na vzdělávání, účel vzdělávání z důvodu rozšíření aktivit uvedlo jen 7 % respondentů vzdělávání. 54 % jedinců ve věku 18–69 let se žádné formy dalšího vzdělávání ve sledovaném období neúčastnilo, přičemž 49 % respondentů v této věkové kategorii uvedlo, že se žádného vzdělávání ani účastnit nechtělo. Zbývajících 7 % jedinců měli sice o vzdělávání zájem, ale z nějakého důvodu se nakonec nepojili.

Většina osob cca 88 %, které žijí v České republice shledává dosavadní zapojení do vzdělání za dostačující včetně nízké či nulové účasti. Nelze brát za absolutní předpoklad, že vyšší účast v dalším vzdělávání vede k saturaci vzdělávacích potřeb a nižší potřebě dalšího zapojení do vzdělávání. Oproti tomu by o rozšíření rozsahu svého vzdělávání měli nejčastěji zájem lidé, kteří v posledním roce absolvovali hned několik vzdělávacích aktivit, vysokoškoláci, jejichž účast v dalším vzdělávání je nejvyšší a lidé mladšího a středního věku, a to 18–44 let. O svoje dosavadní zapojení nemají zájem či potřebu s nižší kvalifikací, starší osoby a ti, kteří mají za sebou jen jednu vzdělávací aktivitu, ke které je navíc donutily vnější okolnosti např. zaměstnavatel či zákon.

Graf 8 Zapojení do vzdělávání a vůle k (dalšímu) zapojení do vzdělávání dle pohlaví a ekonomického postavení



Zdroj: AES 2016, ČSÚ

Napříč všemi věkovými kategoriemi respondenti častěji zmiňují vůli účastnit se více vzdělávacích aktivit bez toho ať už se v předešlém sledovaném období nějakého vzdělávání účastnili či nikoliv – ženy. Muži dosahující vyšší míry účasti v neformálním vzdělávání než ženy, obecně projevují menší vůli účasti na vzdělávání nad rámec toho, které již mají za sebou.

Z hlediska obvyklého ekonomického postavení je možné říct, že nejvyšší zájem k dalšímu zapojení z řad těch, kteří se žádného vzdělávání neúčastnili vyjádřili nezaměstnaní, ženy v domácnosti a na mateřské či rodičovské dovolené nebo lidé v invalidním důchodu. Jde o skupiny osob, které si svoje vzdělávání jsou nuceni obvykle organizovat sami včetně toho, které souvisí s jejich kariérou, i přesto, že jim to komplikují vnější bariéry např. zdravotní komplikace, nedostatek času z důvodu péče o člena rodiny nebo nedostatek finančních prostředků. Zajímavostí je, že v kategorii seniorů do věku 69 let dle pohlaví,



se ženy důchodkyně více účastní vzdělávání, a i jejich zájem o vzdělání je celkově vyšší. Komplexně z výsledků vyplývá, že jejich úroveň zapojení je mezi starobními i invalidními důchodci poměrně nízká.

**Tabulka 6 Důvody nezapojení se do (dalších) vzdělávacích aktivit dle účasti v dalším vzdělávání (18–69 let)**

%

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

Zdroj: AES 2016, ČSÚ

Nejčastějším důvodem, který respondenti uváděli je neochota se dále vzdělávat, protože považují další vzdělávání za nepotřebné a se stávající úrovní svého vzdělání jsou spokojeni a považují ho dostatečné – cca 88 %. Ve sledované populaci svoji situaci takto posuzuje 68 % osob. Pokud se zaměříme jen na ty, kteří se žádným způsobem nevzdělávali, lze konstatovat, že osoby ve věku 18–69 let se ze 40 % nezajímaly o standardizované vzdělávání, ať už aktivně či pasivně. Jsou přesvědčeni, že další vzdělávání nepotřebují a chybí jim další vzdělanostní aspirace.

Lehce nad proporčně zde figurují především osoby ve vyšším věku starší 55 let, většinou ve starobním důchodu a osoby s nižším vzděláním – střední vzdělání bez maturity nebo základní vzdělání, nicméně tyto osoby s tímto postojem figurují ve všech věkových i vzdělanostních kategoriích.

Mimo přesvědčení respondentů, že jejich úroveň vzdělání je dostačující, které je možné chápat i jako nezáměr o další vzdělání, je nejčastější bariérou či důvodem proč se lidé nechtějí zapojit do dalšího vzdělávání ve větší míře nedostatek času. Ať už se jedná o rodinné povinnosti, nevyhovující termíny vzdělávacích aktivit nebo jiné osobní důvody. Další typy překážek v účasti na dalším vzdělávání jsou zdravotní důvody, vzdálenost od místa konání, nedostatek vzdělávacích příležitostí, finanční náklady atd. Tyto ostatní bariéry mají jen okrajový vliv a souvisí pouze se specifickými skupinami populace, přesto však představují zásadní překážky a důvody proč se i přes jejich zájem nedokážou do vzdělání více zapojit.

Lze říct, že účast v dalším vzdělávání a motivace k rozšiřování zapojení do vzdělání v České republice záleží především na osobní motivaci a obecnějších postojích ke vzdělávání, zejména pak na míře důležitosti, která je vzdělávání přiřazována. To odráží nejčastější důvody další neúčasti ve vzdělávání tzn. potvrzení přesvědčení o dostatečnosti dosaženého vzdělání či nedostatek času. Časové vytížení se jeví jako významný důvod pro řadu lidí, proč se neúčastnit dalšího vzdělávání, současně v určité míře reflektuje prioritu, která je vzdělávání obecně v životě prisuzována. Tento stav, kdy je v České republice odpovědnost za vzdělávání v dospělosti rozdělena mezi zaměstnavatele, úřad práce a vlastní iniciativu jedince však v situaci, kdy vzdělání není ceněno všemi vzdělanostními skupinami stejnou měrou, vede většinou spíše k reprodukci nerovností stanovených formálním systémem prvotního vzdělávání než k jejich narovnání.

V rámci podmínek, kdy je většina vzdělávání realizována z důvodu práce, probíhá tedy v pracovní době a úzce souvisí s postavením na trhu práce dochází dle očekávání k nerovnosti účastí pracujících, nezaměstnaných a ekonomicky neaktivních osob. Jedincům, kterým na další vzdělání zaměstnavatel neposkytne čas ani finanční prostředky, a kteří nespatřují v dalším vzdělání přidanou hodnotu se velmi obtížně do dalšího vzdělávání zapojují.

## ZÁVĚR

Cílem této práce je charakterizovat motivační problematiku a postoje dospělých k dalšímu vzdělávání. Dílčí cíl je specifikování motivačních faktorů a nejčastějších bariér v případě, které mohou nastat v průběhu realizace studia, a to v případě, že se dospělí jedinci k formálnímu studiu rozhodnou.

Teoretická část popisuje koncept celoživotního učení, jeho vývoj, formy a zároveň se věnuje problematice dospělého jedince jako účastníka formálního vzdělávání. Zahrnuto je i zhodnocení významu vzdělávání v současné společnosti. Tu v současnosti charakterizuje neustálý a rychlý vývoj. Pro dostatečnou orientaci v množství informací a nových technologií, je nezbytné, abychom neustále aktualizovali své znalosti a získávali nové informace. Tato obnova znalostí a dosažené vzdělání je důležité nejen pro jedince samotné, ale i pro společnost jako takovou. Vyšší stupeň vzdělání jednotlivců je významný pro udržení stabilní ekonomiky, konkurenceschopnosti atd.

Druhá kapitola je věnována problematice dospělého jedince jako účastníka formálního vzdělávání, jeho pojetí z pohledu andragogiky, specifickým učení se v dospělosti, formálnímu vzdělávání dospělých včetně jeho metod. Ve třetí kapitole je popsána jak motivace dospělých k účasti na formálním vzdělávání, tak i bariéry vzdělávání, které mohou dospělí pocítovat.

Závěrečná kapitola je věnována šetření AES, které probíhá jednou za čtyři roky. Uvedeno je poslední sledované období z roku 2016, které se zabývá vzděláváním dospělých v České republice. Jsou prezentovány podrobné výsledky tohoto průzkumu včetně tabulkových a grafických dat.

Ze zmíněného šetření vyplynulo, že zapojení do dalšího vzdělávání v České republice se týká 46 % osob v rámci věkové hranice 25–64 let. Pokud se jedná o mezinárodní srovnání s ostatními státy je patrné, že potenciál dalšího vzdělávání je v České republice poměrně nízký, který prezentuje nízký podíl osob se zájmem rozšíření dosavadní účasti ve vzdělávání.

Nedá se jednoznačně potvrdit, že pokud stoupne účast v dalším vzdělávání dojde i k saturaci vzdělávacích potřeb a nižší potřebě zapojení do vzdělávání. Naopak lze říct, že by se relativně nejraději vzdělávaly vysokoškolsky vzdělané osoby. Dosavadní míru svého zapojení pak častěji nemají potřebu uskutečňovat lidé s nižší kvalifikací, starší osoby a ti, kteří absolvovali pouze jednu vzdělávací aktivitu, k čemuž je často donutily okolnosti, ať už zaměstnavatel, zákon aj.

Jako nejčastější důvody, proč se neúčastní dalšího vzdělávání, uvádějí, že vzdělání nepotřebují, nemají dostatek času, což lze odvodit jako absenci vnějších bariér k dalšímu vzdělávání v České republice. V případě, že další vzdělávání není přímo vyžadováno vnějšími okolnostmi, rozhoduje pouze osobní motivace a hodnota, kterou vzdělávání individuálně přisuzují. To však ve chvíli, kdy vzdělanostní aspirace vycházejí především z nejvyššího dosaženého stupně vzdělání v rámci počátečního vzdělávání a tím i z kvalifikačního postavení na trhu práce, obvykle vedou spíše k opakování vzdělanostních nerovností, který stanoví formální vzdělávání než ke jejich poklesu prostřednictvím dalšího vzdělávání.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### Seznam použitých českých zdrojů

ADAIR, John. Efektivní motivace. 1. vyd. Praha: Alfa Publishing, 2004, 178 s. ISBN 80–86851-00-1.

BARTÁK, Jan. Základní kniha lektora/trenéra. 1. vyd. Praha: Votobia, 2003, 222 s. ISBN 80-7220-158-1.

BARTÁK, Jan. Jak vzdělávat dospělé. 1. vyd. Praha: Alfa Nakladatelství, 2008, 200 s. ISBN 978-80-87197-12-7

BENEŠ, Milan. Andragogika – teoretické základy. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2003, 216 s. ISBN 80-86432-23-8.

BENEŠ, Milan. Andragogika. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008, 136 s. ISBN 978-80–247-2580-2

BENEŠ, M. Andragogika. 2. aktul. a rozšř. vyd. Praha: Grada, 2014. 176 s. ISBN 978-80-247-4824-5.

BOČKOVÁ, Věra. Celoživotní vzdělávání – výzva nebo povinnost? 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000, 29 s. ISBN 80-244-0155-X.

MUŽÍK, Jaroslav. Androdidaktika. 2. přeprac. vyd. Praha: ASPI, 2004, 148 s. ISBN 80-7357–045-9.

MUŽÍK, Jaroslav. Didaktika profesního vzdělávání dospělých. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2005, 202 s. ISBN 80-7238-220-9

NAKONEČNÝ, M. Úvod do psychologie. 1. vyd. Praha: Academia, 2003, 507 s. ISBN 80-200-0993-0.

PALÁN, Z. Lidské zdroje. 1.vyd. Praha: Academia, 2002. 280 s. ISBN 80-200-0950-7. 19.

PALÁN, Z. Základy andragogiky. 1. vyd. Praha: Univerzita J. A. Komenského, 2003. 185 s. ISBN 80-86723-03-8.

PROCHÁZKA, Miroslav a Miroslav SOMR. Kapitoly z didaktiky vzdělávání dospělých. České Budějovice: V-Studio, 2008, 101 s. ISBN 978-80-254-1919-9.

RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC (eds.). Učíme se po celý život? o vzdělávání dospělých v České republice. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008, 339 s. ISBN 978-80-210-4779-2.

STÝBLO, J. Manažerská motivační strategie. 1. vyd. Praha: Management Press, 1992, 74 s. ISBN 80-85603-05-5.

ŠERÁK, Michal. Zájmové vzdělávání dospělých. 1. vyd. Praha: Portál, 2009, 208 s. ISBN 978-80-7367-551-6.

ŠERÁK, Michal a kol. Celoživotní učení a sociální politika: vazby a přesahy. 1. vyd. Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, 2012, 230 s. ISBN 978-80-904531-3-5

VETEŠKA, Jaroslav a kol. Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých. 1. vyd. Praha: Educa Service, 2009, 344 s. ISBN 978-80-87306-04-8.

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. Kompetence ve vzdělávání. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008, 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8.

VYCHOVÁ, Helena. Vzdělávání dospělých ve vybraných zemích EU. 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, 2008, 185 s. ISBN 978-80-7416-017-2.

### **Seznam použitých zahraničních zdrojů**

CROSS, Kathryn P. Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning. San Francisco: Jossey-Bass, 1981, 300 s. ISBN 978-0875894-91-1.

DAEHLEN, Marianne a Odd Bjorn URE. Low-Skilled Adults in Formal Continuing Education: Does Their Motivation Differ from Other Learners? *International Journal of Lifelong Education*, ISSN 1464- 519X.

JARVIS, Peter. *Adult and Continuing Education: Theory and Practise*. 2. vyd. Londýn: Routledge, 1995, 302 s. ISBN 978-04-15102-42-1.

JARVIS, Peter. *International Dictionary of Adult and Continuing Education*. 2. vyd. Londýn: Kogan Page Limited, 2002, 208 s. ISBN 978-07-49437-36-7

KOMENSKÝ, Jan A. *Vševýchova /Pampaedia/*. 1. vyd. Bratislava: Obzor, 1992, 272 s. ISBN 80-215-0216-9

KNOWLES, Malcolm S., Elwood F. HOLTON a Richard A. SWANSON. *The Adult Learner: the Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. 6. vyd. Boston: Elsevier, 2005, 378 s. ISBN 978-07-50678-37-7.

KNOWLES, Malcolm S. *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. 2. vyd. New York: Cambridge, The Adult Education Company, 1980, 400 s. ISBN 978-08-42822-13-8.

### **Seznam použitých internetových zdrojů**

MŠMT. *Hamburská deklarace a Agenda pro budoucnost* [online]. Hamburg: 1997 [cit. 2015-10-12]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/hamburska-deklarace-aagenda-pro-budoucnost-hamburk-1997>

MŠMT. *Memorandum o celoživotním učení: pracovní materiál Evropské komise* [online]. Praha: 2001 [cit. 2015-10-15]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2001/ZP01PIIa.pdf>

MŠMT. *Strategie celoživotního učení v ČR* [online]. Praha: 2007 [cit. 2015-09-08] ISBN 978-80-254-2218-2. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategiecelozivotniho-uceni-cr>

MŠMT. Bílá kniha terciárního vzdělávání. 1. vyd. Praha: Tauris, 2009, 80 s. ISBN 978-80-254-4519-8. MŠMT. Evropa 2020 [online]. Brusel: 2010 [cit. 2015-09-12]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/uploads/Zalezitosti\\_EU/Evropa\\_2020.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/Zalezitosti_EU/Evropa_2020.pdf)

MŠMT. Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 [online]. Praha: 2014 [cit. 2016-06-14]. Dostupné z: <http://www.vzdelavani2020.cz/>

MŠMT. Přehled vysokých škol v ČR [online] Praha, 2015 [cit. 2015-12-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/prehled-vysokych-skol-v-cr-3>

MŠMT. Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele [online]. Praha: 2016 [cit. 2016-03-15]. Dostupné z <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

MŠMT. Obecná informace o vyšším odborném vzdělávání [online]. Praha, 2016a [cit. 2016-02-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vyssi-odborne-vzdelavani/obecnainformace-o-vyssim-odbornem-vzdelavani>

MŠMT. Výkonové ukazatele. [online] Praha: 2016b [cit. 2016-03-19]. Dostupné z: [http://dsia.uiv.cz/vystupy/vu\\_vs\\_f1.html](http://dsia.uiv.cz/vystupy/vu_vs_f1.html)

MŠMT. Poslanci schválili novelu vysokoškolského zákona. [online] Praha: 2016c [cit. 2016-04-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/poslanci-schvalili-noveluvysokoskolskeho-zakona>

DELORS, Jacques et al. Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century [online]. Paříž: Unesco Publishing, 1996, 46 s. [cit. 2015-10-13]. Dostupné z: [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_E.PDF)

UNESCO. An Introduction to Lifelong Learning [online] Paříž: 1972 [cit. 2015-10-13]. Dostupné z: <http://www.unesco.org/images/0000/000018/00180e.pdf>

EUROSTAT. Adult participation in learning [online]. 2018 [cit. 14.2.2021] Dostupné z: [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Adult\\_participation\\_in\\_learning,\\_2013\\_and\\_2018\\_\(%C2%B9\).png](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Adult_participation_in_learning,_2013_and_2018_(%C2%B9).png)



NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. Vzdělávání dospělých v infografikách EU.  
[online]. 2017 [cit. 14.2.2021]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4940/>

## **SEZNAM ZKRATEK**

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

ČR – Česká republika

ČSÚ – Český statistický úřad

EU – Evropská unie

# SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

## Seznam obrázků

Obrázek 1 Etapy celoživotního vzdělávání ..... 23

Obrázek 2 Celoživotní vzdělávání a učení ..... 25

## Seznam tabulek

Tabulka 1 Rozdíly vzdělávání dětí a dospělých ..... 29

Tabulka 2 Příznivé a nepříznivé vlivy na průběh vyučování a učení dospělých ..... 30

Tabulka 3 Účast ve formálním vzdělávání celkem a dle stupně vzdělávání (18–69 let) 52

Tabulka 4 Účast ve formálním vzdělávání celkem a dle stupně vzdělávání (25–64 let) 53

Tabulka 5 Účast ve formálním vzdělávání (25–64 let), 2007–2016 ..... 54

Tabulka 6 Důvody nezapojení se do (dalších) vzdělávacích aktivit dle účasti v dalším vzdělávání (18–69 let) ..... 65

## Seznam grafů

Graf 1 Důvody účasti na formálním vzdělávání podle dosaženého stupně vzdělání ..... 45

Graf 2 Nejčastější bariéry ve vzdělávání dospělých ..... 49

Graf 3 Účast dospělých ve formálním vzdělávání dle věkových kategorií, 2007–2016 56

Graf 4 Účast a průměrný počet hodin formálního vzdělávání měsíčně (25–64 let) – mezinárodní srovnání ..... 57

Graf 5 Účast ve formálním vzdělávání dle věkových kategorií ..... 61

Graf 6 Účast ve formálním vzdělávání dle věku a typu vzdělávání ..... 61

Graf 7 Účastníci formálního vzdělávání dle pracovního statusu, věkových kategorií a typu vzdělávání ..... 62

Graf 8 Zapojení do vzdělávání a vůle k (dalšímu) zapojení do vzdělávání dle pohlaví a ekonomického postavení..... 64

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora: Karel Schilhabel**

**Obor: Mgr. A**

**Forma studia: kombinované studium**

**Název práce: Motivace dospělých k dalšímu formálnímu vzdělávání**

**Rok: 2021**

**Počet stran textu bez příloh: 60**

**Celkový počet stran příloh: 0**

**Počet titulů českých použitých zdrojů: 20**

**Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 7**

**Počet internetových zdrojů: 14**

**Vedoucí práce: PhDr. Tereza Vacínová, Ph.D.**