

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**DISERTAČNÍ PRÁCE**

**2022**

**Iva Seifertová**

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**DOKTORSKÉ STUDIUM**

**2019 – 2022**

**DISERTAČNÍ PRÁCE**

**Iva Seifertová**

**Motivace žen k návratu do vzdělávacího systému  
v průběhu a po ukončení mateřské dovolené**

Praha 2022

Vedoucí práce: doc. JUDr. PhDr. Ivo Svoboda, Ph.D, MBA.

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

**DOCTORAL  
2019 – 2022**

**DISSERTATION THESIS**

**Iva Seifertová**

**Motivation of women to return to the educational  
system on parental leave and after**

Prague 2022

The Dissertation Thesis Work Supervisor:  
doc. JUDr. PhDr. Ivo Svoboda, Ph.D., MBA.

## **Prohlášení**

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne: 31.10. 2022

Mgr. Iva Seifertová

## **Poděkování**

Chtěla bych tímto velmi poděkovat vedoucímu mé práce doc. JUDr. PhDr. Ivo Svobodovi, Ph. D, MBA za cenné, a především odborné rady, přístup a čas, který mi věnoval. Zároveň děkuji i účastnicím, které mi poskytly data pro můj výzkum.

**Motivace žen k návratu do vzdělávacího systému  
v průběhu a po ukončení mateřské dovolené**

**Motivation of women to return to the educational system on parental leave and after**

## **Anotace**

Disertační práce se zabývá dalším vzděláváním žen v průběhu a po ukončení mateřské, nebo rodičovské dovolené. Disertační práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a empirickou. Teoretická část se obecně zabývá celkovým konceptem celoživotního vzdělávání od útlého věku a jeho formami. Konkrétně se potom detailněji zaměřuje na dospělého účastníka vzdělávacího procesu a seznamuje se specifiky žen na mateřské nebo rodičovské dovolené. V empirické části je podrobně popsána metodologie výzkumného šetření a jsou v ní interpretována analyzovaná data. Jedná se o kvantitativní výzkumná šetření. V závěrečné diskuzi jsou zjištění konfrontována s dosavadními poznatky a jsou předloženy podněty pro další zkoumání, či novou diskuzi.

## **Klíčové pojmy**

Bariéry, celoživotní učení, další vzdělávání, dospělý, duševní hygiena, formální vzdělávání, informální učení, neformální vzdělávání, mateřská nebo rodičovská dovolená, motivace, prevence duševních chorob, sebe uznání, vzdělávání dospělých.



## **Annotation**

This thesis deals with further education of women on maternity or parental leave and after. The thesis is divided into two parts, theoretical and empirical. The theoretical part generally deals with the overall concept of lifelong learning from an early age and its forms. Specifically, it focuses in more detail on the adult participant in the educational process and introduces the specifics of women after maternity or parental leave. The empirical part describes in detail the methodology of the research and interprets the analyzed data. These are qualitative research surveys. In the final discussion the findings are confronted with the existing knowledge and suggestions for further examination or new discussion are presented.

## **Key words**

Adult, adult education, barriers, continuing education, formal education, informal learning, lifelong learning, non-formal education, maternity or parental leave, mental hygiene, motivation, prevention of mental illness, self-recognition.

## Abstrakt

Má disertační práce Motivace žen k návratu do vzdělávacího systému v průběhu a po ukončení mateřské dovolené se zabývá dalším vzděláváním žen v průběhu mateřské, nebo rodičovské dovolené ale i vzděláváním žen, které již tuto dovolenou ukončily. Teoretická část obecně pojednává o vývoji a konceptu celoživotního vzdělávání z celkového pohledu, a to od útlého věku, a jeho formami. Konkrétně se potom detailněji zaměřuje na dospělého účastníka vzdělávacího procesu a seznamuje se specifiky žen na mateřské nebo rodičovské dovolené a žen, které již na mateřské dovolené nejsou.

Cílem této disertační práce je analyzovat motivaci ženy k návratu do vzdělávacího systému v průběhu a po ukončení mateřské a rodičovské dovolené; konfrontovat tato zjištění s dosud získanými poznatky a předložit návrhy pro další zkoumání motivací žen z různých odvětví, či diskuzi dle aktuálního vývoje na hekticky se měnícím trhu práce.

Z výsledků zkoumání vyplynulo, že postoje žen, které ukončily nebo stále jsou na rodičovské dovolené, k pokračujícímu nebo dalšímu vzdělávání se vycházejí především z jejich momentální životní, ale i duševní situace. Velmi často pak z prostředí, ve kterém se aktuálně pohybují. Ženy po mateřské, nebo rodičovské dovolené se zajímají o všechny formy celoživotního učení, ale nejvíce se kloní k neformálnímu typu vzdělávání a častěji pak informálnímu učení, stejně jako ženy, které stále na mateřské dovolené jsou. K formálním formám vzdělávání se klonily především ženy s vyšším stupněm již dosaženého vzdělání a s vyšším stupněm ekonomického zázemí. Respondentky poukazují na přínos vzdělávání a co od něj očekávají. Nejčastějšími očekáváními byla potřeba seberealizace, prevence proti dušením chorobám, například úzkostem či Alzheimerovy choroby, přínos pro jejich momentální etapu samotného mateřství a rodičovství, například edukace v oblasti výchovy a vzdělávání dětí, zdravotní a jiné praktické oblasti. Z výsledků dále vyplývá, že ženy měly větší zájem o obory humanitní.

Výsledky výzkumu jsou porovnány s dosavadním poznáním v této oblasti, kterou pojímá empirická část. Zjištění uvedená v disertační práci otevírají náměty pro další možná šetření v oblasti dalšího vzdělávání žen na mateřské, nebo rodičovské dovolené ale i možnosti pro technologické využití školitelům, které by k dalšímu vzdělávání žen přimělo. Veškeré náměty pro další diskuzi, jsou uvedeny v závěru této práce.

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>12</b>
<b>1 FILOZOFIE VÝCHOVY JAKO TEORETICKÝ ZÁKLAD</b> .....	<b>16</b>
<b>2 MÍSTO VZDĚLÁVÁNÍ V RÁMCI CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ</b> .....	<b>24</b>
2.1 Konceptualizace výchozích pojmů.....	24
2.2 Teorie učení .....	28
<b>3 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH</b> .....	<b>33</b>
3.1 Specifika vzdělávání dospělých.....	33
3.2 Dospělý jako účastník vzdělávání .....	37
3.3 Motivace dospělých ke vzdělávání .....	39
3.4 Bariéry ve vzdělávání dospělých .....	43
<b>4 VZDĚLÁVACÍ PROCES</b> .....	<b>45</b>
4.1 Postavení vzdělávacího procesu u nás i v zahraničí .....	45
4.2 Další vzdělávání se dospělých .....	59
4.3 Formy a metody vzdělávání .....	61
<b>5 SPECIFIKACE VZDĚLÁVÁNÍ ŽEN NA MATEŘSKÉ A RODIČOVSKÉ DOVOLENÉ</b> .....	<b>68</b>
5.1 Dvojitá role žen .....	68
5.2 Možnosti vzdělávání pro ženy na mateřské a rodičovské .....	73
5.3 Psychologické aspekty vzdělávání žen na mateřské a rodičovské dovolené ..	76
5.4 Vliv sociálních sítí na vzdělávání žen na mateřské a rodičovské dovolené....	83
<b>6 AKTUÁLNÍ TRENDY VZDĚLÁVÁNÍ</b> .....	<b>88</b>
6.1 Online vzdělávání.....	88
6.2 Další trendy.....	100
<b>7 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI</b> .....	<b>103</b>
<b>8 METODOLOGIE VÝZKUMU</b> .....	<b>105</b>
8.1 Cíl výzkumu a řešený problém .....	105
8.2 Návrh řešení a zvolená metoda.....	105
8.3 VO a jejich operacionalizace .....	106
8.4 Výzkumný vzorek.....	108
<b>9 INTERPRETACE ANALYZOVANÝCH DAT</b> .....	<b>109</b>
<b>10 DISKUZE</b> .....	<b>141</b>
<b>11 SHRUTÍ EMPIRICKÉ ČÁSTI</b> .....	<b>145</b>
<b>12 SYNTÉZA POZNATKŮ A NÁVRHY</b> .....	<b>148</b>
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>150</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ</b> .....	<b>152</b>

## ÚVOD

Pohybujeme se ve společnosti, kde je zásadním a klíčovým faktorem produkce vědění, právě díky tomuto faktu se následně výrazně mění i veškeré společenské instituce, které se věděním, učením a informacemi zabývají. Informace tvoří převážně kapitál člověka, troufnu si říci stěžejní kapitál a umožňují mu stálou angažovanost ve společnosti vědění ale i v pracovním životě. Obecně se hovoří, že informace je údaj o reálném prostředí, o jeho stavu a procesech, které v tomto prostředí probíhají. Informaci chápeme také jako komunikovatelný poznatek, který je pro příjemce přínosný, nebo takové sdělení, které usnadňuje volbu mezi několika různými alternativami.<sup>1</sup>

Tyto cenné informace člověk získává během svého života prostřednictvím učení se. Nejedná se ale jen o vzdělávání v dětství v rámci formálního vzdělávacího systému, tedy vzdělávání, které se začíná základním vzděláním, středním vzděláním (které může být ukončeno maturitou, vyučením nebo závěrečnou zkouškou) a terciálním vzděláváním, které je praktikováno po vykonání maturitní zkoušky a náleží k němu vysokoškolské studium a studium na vyšších odborných školách. Cenné informace může člověk získat i během učení v průběhu celého života, tedy zde již můžeme hovořit o celoživotním učení. Celoživotní vzdělávání, celoživotní učení či další vzdělávání je složitý komplex aktivit, které dovolují přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním, který dovoluje získávat stejné kvalifikace různými cestami kdykoli během života.<sup>2</sup>

V konceptu celoživotního učení je kladen stěžejní důraz na učení, které není dáno pouze určitou životní etapou. I proto je v něm zahrnuto získávání znalostí a dovedností nejen prostřednictvím formálního vzdělávání, ale i díky neformálnímu vzdělávání, a dokonce i informální učení. Pravděpodobně, nežli by šlo o neustálý proces, jde o stálou připravenost člověka se učit. Mít potřebu se učit. Jedním ze zásadních dokumentů, které se zabývají celoživotním učením, je Memorandum o celoživotním učení, který vznikl na konferenci v Lisabonu v roce 2000. Cílem tohoto memoranda bylo vyvolat debatu o účinné strategii pro uskutečňování celoživotního učení. Jedná se o jeden ze stěžejních dokumentů v oblasti vzdělávání dospělých.

---

<sup>1</sup> (KTD – Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy (TDKIV) (online). 2005 (cit. 2010-04-06).)

<sup>2</sup> (Strategie celoživotního učení ČR. In: Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007.)

Cílem tohoto dokumentu je, aby každý jedinec měl zaručený přístup k učení během celého života a mohl si tak obnovovat nebo získávat nové znalosti a dovednosti.<sup>3</sup>

Na tento fakt poukazuje jedna ze šesti klíčových otázek tohoto dokumentu, který hovoří o přiblížení učení domovu. Tato skutečnost se ukázala být nejen možností, ale v dnešní době i nutností, bez které se jedinec nemůže uplatnit nejen na pracovním trhu, ale často zvládat i nároky běžného, měnícího se moderního života. Veliký vliv na tuto skutečnost má jak informační technologie, tak stále lepší zdravotní péče, díky které se prodlužuje průměrný věk obyvatelstva. Dále jsou zde stěžejní faktory otevření světa, tudíž stále větší potřeba po jazykové dovednosti. Memorandum o celoživotním učení z roku 2000 obsahuje, psáno výše, 6 problémových okruhů.

Důvody a pro mou práci podstatné motivy, proč se dospělý jedinec vrací do vzdělávacího procesu a to v jakékoli formě, jsou závislé na osobnostních charakteristikách konkrétního člověka a na aktuální situaci, ve které se právě nachází, i na stupni dosaženého vzdělání aj. Potřeba člověka pro návrat do vzdělávacího procesu vzniká v momentu, kdy mu nestačí dosavadní vzdělání, nebo vědění k tomu, aby se zapojil do aktuálního pracovního procesu, nebo aby se vyrovnal s vlastním sebepojetím či emocí a to i v rámci duševní hygieny a sociálního zařazení. Pracovní potřeba je závislá buď na poptávce na pracovním trhu, nebo individuální změnou jednotlivce v průběhu jeho života. Tyto procesy a proměny probíhají neustále, a proto vzniká stále větší potřeba po celoživotním učení, a to v jakékoli formě, ať už hovoříme o vzdělávání formálním, neformálním, nebo dokonce o informálním učení. Potřeba sociální je pak z větší části motivovaná vnitřním faktorem a v mé práci se jím budu podrobněji zabývat.

**Cílem této disertační práce je analyzovat motivaci ženy k návratu do vzdělávacího systému v průběhu a po ukončení mateřské a rodičovské dovolené; konfrontovat tato zjištění s dosud získanými poznatky a předložit návrhy pro další zkoumání motivací žen z různých odvětví, či diskuzi dle aktuálního vývoje na hekticky se měnícím trhu práce.**

Ve své disertační práci zabývám problematikou dalšího vzdělávání žen na mateřské, nebo rodičovské dovolené nebo po jejich ukončení. Jedná se o období, životní fázi ženy, které je velmi odlišné, od její dosavadní zkušenosti a které nabádá k nejrůznějším způsobům seberealizace či sebevzdělávání a sebeuplatnění. Odehrává se ve vývojové etapě, kterou nazýváme mladá dospělost. Tato fáze se sama o sobě vyznačuje velkými změnami, kdy se z dospívající dívky stává dospělá

---

<sup>3</sup> (Memorandum o celoživotním učení, 2000)

žena, která je zodpovědná za svá rozhodnutí a své skutky. Mnohá z rozhodnutí jsou nevratná a zásadní pro další kvalitu jejího života. V této fázi, si je žena plně vědoma této skutečnosti. V podstatě se dá říci, že se jedná o období velkého štěstí, ale i velikých frustrací u mnohých z žen. Právě pak mateřství je jednou ze skutečností, která je nevratná a která výrazně mění dosavadní život ženy, a to téměř v každé oblasti jejího dosavadního životního stylu a zvyklostí. Jedná se o velice podstatnou individuální změnu, kdy ženě většinou nepostačí dosavadní znalosti, zkušenosti a dovednosti získané z předešlých vývojových fází, ale musí se naučit mnoho nového od péče o dítě a jeho výchovy až po zvládnání vlastních emocí. Mnohé z těchto dovedností se učí přirozenou cestou, aniž by k tomu byla potřeba uvědomělého učení, přesto se o tomto procesu hovoří jako o učení, ale k mnohým novým činnostem a dovednostem je potřeba využít některou z forem vzdělávání se a učení. V této fázi nastává přeměna priorit v otázce rolí, neboť přibývá zcela nová role matky, ale zároveň veškeré stávající role zůstávají a i ty, jsou pro ženy velmi důležité. Tyto nové i původní role mají vliv i na samotné sebepojetí a duševní zdraví. Skloubení těchto rolí je nejenom velice náročné ale vyžaduje další znalosti a dovednosti a přináší mnohá emocionální vypětí.

Podle dat Českého statistického úřadu z roku 2018 je na rodičovské dovolené zhruba 277 000 žen.<sup>4</sup> Nutno zmínit, že například v roce 2010 bylo toto číslo vyšší a to zhruba 332 000 žen, tudíž nám tento fakt vypovídá i o tom, že se rodí stále méně dětí. Tento statistický údaj z pohledu vzdělavatele dospělých, si určitě zaslouží detailnější empirické zkoumání v oblasti vzdělávacích potřeb aktuálních, ale i budoucích vzdělávacích potřeb. Stěžejní otázkou je, zda se ženy na mateřské a rodičovské dovolené chtějí vzdělávat a učit. Jestliže chtějí, tak o jaké vzdělávání a učení mají zájem? O jakou vzdělávací oblast mají zájem? Jedná se o vzdělávání formální, neformální, nebo jen informální učení? Jakým způsobem se ženy na mateřské, nebo rodičovské dovolené vzdělávají a učí? Co je hlavní motivační faktor pro jejich rozhodnutí k návratu do vzdělávacího systému. Zda se jedná o faktor společenský, pracovní, osobní? A jaké jsou hlavní důvody, pokud se ženy na mateřské, nebo rodičovské dovolené nevzdělávají a neučí? Je to nemotivovanost, nebo finanční bariéra? Jaké jsou nejčastější bariéry pro ženy, které se nevzdělávají a neučí. Hlavním cílem mé disertační práce je zodpovědět na tyto klíčové otázky, které se týkají hlavně vzdělávacích potřeb žen na mateřské, nebo rodičovské dovolené. Tuto cílovou skupinu matek na mateřské a rodičovské dovolené jsem si vybrala nejen z vlastního zájmu, ale také z toho důvodu, že je toto

---

<sup>4</sup> (Příjemci rodičovského příspěvku dle pohlaví, 2018)

téma v současné době postaveno zcela na jiných okolnostech ať už technologickým, nebo společenským. Domnívám se, že neexistuje mnoho empirických výzkumů a dat z posledních let, neboť se nám změnil nejenom pracovní trh, zaměstnanost, ale změnilo se i mnoho jiných faktorů jako jsou například ekonomické a zdravotní, které jsou, dle mého názoru, opomíjeny. Za stěžejní vnímám právě ten technologický. Myslím, že odpovědi na tyto otázky, můžou pomoci lépe pochopit vzdělávací potřeby žen na rodičovské a mateřské dovolené v dnešní době a sloužit jako vodítko vzdělávacím institucím, pro přípravu lepší motivací žen ke vzdělávání a učení a přiblížení učení domovu tou správnou formou. Osobně mám o toto téma zájem, jelikož jsem sama matkou, která se účastnila a stále účastní na formálním vzdělávání, a která se domnívá, že celoživotní učení je nezbytnou součástí každého člověka, a to z mnoha důvodů.

Svoji disertační práci jsem rozdělila na dvě části, a to teoretickou a empirickou. Teoretická část začíná konceptem celoživotního učení a jeho významem ale i náhledem do historie a filozofie výchovy a vzdělávání. Ke stanovení vzdělávání a učení, na kterém mohou ženy na rodičovské a mateřské dovolené participovat, pokračuji přesnější specifikací forem vzdělávání. Aby bylo vůbec možno zařadit ženy na rodičovské a mateřské dovolené do vzdělávacího přehledu, tak prvotně charakterizuji dospělého člověka v obecném pohledu jako účastníka vzdělávání a účastníka na celoživotním učení. Ve finální fázi své teoretické části se zabývám samotnými matkami na mateřské nebo rodičovské dovolené a jejich specifiky v této nelehké životní fázi. Jelikož tato životní fáze bývá časově omezenou, proto se z mého pohledu jedná o velmi zajímavou cílovou skupinu.

Celé toto zajímavé téma chci zkoumat metodologií kvantitativního výzkumu, neboť chci získat konkrétní a validní postoje samotných žen na mateřské a rodičovské dovolené, nebo těsně po jejich ukončení, které se dotýkají dalšího vzdělávání, a které mohu pomocí absolutních a relativních četností vyhodnotit. Mnou určenou metodologií kvantitativního šetření pro sběr dat je dotazník zaměřený na matky. Toto šetření a metodu popíši v úvodu empirické části této práce. Výsledky tohoto šetření předkládám v rámci interpretace analyzovaných dat. Výsledná zjištění porovnám s teorií a dosavadními výzkumy, které byly v této oblasti zjištěny a provedeny a kterými se chci také zabývat. Dále popíši svůj vlastní názor k danému šetření a výsledků z něj vzešlých. Popíši, jaký je hlavní motivační faktor pro matky, které se vracející do vzdělávacího systému.

Ve své disertační práci vycházím především z českých zdrojů. Malou část tvoří i zdroje zahraničních autorů a výzkumů.

## Teoretická část

### 1 FILOZOFIE VÝCHOVY JAKO TEORETICKÝ ZÁKLAD

Z prvopočátku je třeba vymezit pojmy jako filozofie a výchova samostatně. **Filozofie** jakožto „hledání obecných základů lidské zkušenosti je neobyčejně významná i pro porozumění trendům doby, skrytým základům veškerého vědění a je půdou, na níž je možné rozvíjet porozumění odlišným jedincům, národům, projevům v umění, kultuře, ale i v morálním či hodnotovém řádu. V tomto smyslu rozvíjení filozofie umožňuje i hlubší porozumění výchově a vzdělávání jako určitým typům lidských aktivit, které mohou probíhat jak regulovanou a institucionální formou, tak i dějinami a soužitím s druhými lidmi v lidském společenství. Filozofie se stále ptá po smyslu tohoto počínání a snaží se porozumět nejen jeho skrytým předpokladům, ale i nevyjasněným důsledkům, k nimž ta či ona výchova nebo vzdělání mohou vést.“<sup>5</sup> **Výchova** je podle Průchy (2015) „cílevědomým a záměrným vytvářením a ovlivňováním podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulujících jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.“<sup>6</sup> Bertl (2017) zase definuje výchovu jako „záměrné působení vychovatele na vychovávaného a jeho utváření k obrazu vychovatele. Při výchově dochází k formování a k ovlivňování názorů, postojů a přesvědčení vychovávané osoby.“<sup>7</sup>

**Filozofie výchovy** či lépe řečeno filozofie edukace, jak ji označuje Průcha (2015), je filozoficko-pedagogickou disciplínou, která „se zabývá povahou, cíli a prostředky výchovy. Filozofové výchovy přistupují k těmto problémům s nejrůznějšími hledisky jiných filozofických subdisciplín a přispívají rozsáhlou varietou názorů k pedagogické teorii. Jsou tak navrhovány nejrůznější filozofické koncepce a argumenty považované za prioritní pro výchovu, jež vznikají v pestré skupině odlišných směrů filozofie, počínaje existencialismem a marxismem až po epistemologii a etiku, a vytyčují kontroverzní cíle pro výchovu.“<sup>8</sup> Veteška (2016)

---

<sup>5</sup> VALIŠOVÁ, A. KASÍKOVÁ, H.: Pedagogika pro učitele - 2., rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing, 2011, s. 65.

<sup>6</sup> PRUCHA J.: Přehled pedagogiky, Úvod do studia oboru, 4. aktualizované vydání. Praha: Portál, s.r.o., 2015, s. 52.

<sup>7</sup> BERTL I.: Jak vzdělávat dospělé? Andragodidaktická doporučení pro vzdělávání dospělých. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2017, s. 7.

<sup>8</sup> PRUCHA J.: Přehled pedagogiky, Úvod do studia oboru, 4. aktualizované vydání. Praha: Portál, s.r.o., 2015, s. 47.



doplňuje, že někteří autoři nepovažují filozofii výchovy za vědní disciplínu, nýbrž za produkt filozofického myšlení, jelikož se na ni nevztahují stejná klasifikační kritéria jako na vědní obory.<sup>9</sup> Veteška (2016) oproti Průchovi (2015) považuje filozofii výchovy za formativní disciplínu „(reflexe o tom, co je podstatné a žádoucí), ale též za životní proces, jež lze chápat synonymně s procesem výchovy: ve filozofii výchovy podobně jako ve výchově jde o konverzi, o obrat duše k idejím, k tomu, co má člověk sledovat, aby žil dobrý život. Křesťanská i modernistická perspektiva pohledu na výchovu antický model konverze jako podstaty či klíčového momentu výchovy tradičně zachovává. Výchova je vždy něčím víc než pouhým rozvojem subjektivních sil (tedy vrozených předpokladů) či socializací, přizpůsobováním člověka objektivním podmínkám, do nichž se rodí a na něž se má adaptovat.“<sup>10</sup>

V odborné literatuře je filozofie výchovy považována za samostatnou, specifickou a svébytnou vědní disciplínu, neboť na jedné straně se pokouší objasňovat edukační procesy, na straně druhé je poměrně málo srozumitelná mimo okruh specialistů.<sup>11</sup> Čím se filozofie výchovy zabývá? Která témata jsou pro ni dnes nezávažnější? Pojďme se trochu podívat na historii. Podle Průchy (2015) „pedagogika jako věda se historicky vyvinula z filozofie. Prvními teoretiky pedagogiky v dějinách lidstva byli starověcí filozofové. Tak např. jeden z největších učenců antického Řecka, Aristoteles (384-322 př. n. l.), se zabýval úvahami o výchově, jež pak ovlivňovaly pedagogické teorie i v pozdějších stoletích: Lidská bytost se podle Aristotela skládá jednak z těla, jednak z duše. Duše lidí, na rozdíl od duše živočichů a rostlin, má schopnost myšlení, poznávání a vůle. Od toho Aristotele odvozoval tři složky výchovy: výchovu tělesnou, výchovu rozumovou, výchovu mravní. Z hlediska problémů soudobé civilizace je např. důležité vidět, že Aristoteles kladl velký důraz na výchovu mravní, tj. výchovu k ctnostnému životu – jak známo, v soudobé školní edukaci, s dominující složkou intelektuálního rozvoje mládeže, není mravní výchova příliš úspěšně realizována. Také jiné Aristotelovy názory a stanoviska jsou blízké dnešní pedagogice: Například názor na politickou výchovu občana tak, aby tato výchova byla řízena a kontrolována státem a k jeho rozvoji a blahu sloužila – s tím by se dnes někteří filozofové výchovy těžko smířovali, zatímco jiní odborníci by to naopak podporovali. Aristoteles však nebyl jen filozof-teoretik, ale své pedagogické koncepce realizoval prakticky: založil vlastní školu

---

<sup>9</sup> VETEŠKA J.: Přehled andragogiky, Úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých. Praha: Portál, s.r.o., 2016, s. 61.

<sup>10</sup> VETEŠKA J.: Přehled andragogiky, Úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých. Praha: Portál, s.r.o., 2016, s. 61–62.

<sup>11</sup> PRUCHA J.: Přehled pedagogiky, Úvod do studia oboru, 4. aktualizované vydání. Praha: Portál, s.r.o., 2015, s. 46.

zvanou *Lykeion* (lat. lyceum, dodnes používané označení škol v některých zemích), kde se vyučovalo logice, rétorice, estetiky, politiky, etiky aj.<sup>12</sup> Filozofie výchovy má počátky již ve starém Egyptě, kde se připravovali zejména muži na různá povolání – sem patřilo vojenské, písařské, kněžské. Základy filozofie výchovy položil Platón, u kterého se můžeme poučit porozumění výchovy jako přemýšlení o pojmech člověk a životní smysl, jak uvádí Strouhal (2013).<sup>13</sup>

Současná filozofie výchovy se zabývá neobyčejně závažnými tématy. Otevírá a uvažuje zejména o tématech obecné pedagogiky a konkrétnějších pedagogických disciplín – didaktiky, andragogiky, sociologie výchovy. Konkrétně se zabývá následujícími tématy a problémy:<sup>14</sup>

- „Ústředním tématem je **smysl a účelovost edukace** (výchovy a vzdělávání). Má edukace, zejména školní, sloužit pouze neomezenému rozvoji jednatelce? Nebo se má v edukaci brát zřetel i na rozvoj společnosti? Jaká je vůbec souvztažnost mezi těmito účely edukace?
- S tím souvisí snaha objasnit, jakou **úlohu** má mít školní edukace. Je možno klást na školu nároky, aby byla rozhodujícím činitelem ve výchově a vzdělávání mladé generace, nebo má zastávat jen úlohu doplňující k jiným činitelům?
- Dále jde o otázku **řízení a kontroly edukace**. Kdo je oprávněn řídit, hodnotit a kontrolovat edukaci? Jakou úlohu v tom má stát, veřejnost a na druhé straně rodiče? V jaké proporcii má být optimálně jejich vliv na edukaci?
- **Obsah edukace**. Má být školní edukace z hlediska svého obsahu podřízena spíše principu „všestranného a harmonického rozvoje“ lidí, nebo má být spíše zacílena na jejich profesní přípravu, na život v podmínkách volného trhu? V jakých proporcích mají být složky obsahu edukace – např. intelektuální obsahy oproti esteticko-výchovným obsahům nebo humanitně orientované předměty oproti technickým předmětům?
- **Hodnoty v edukaci**. Jaké univerzální lidské hodnoty mají být začleněny do školní edukace? Má vůbec školní edukace vytvářet v mladých lidech určité hodnoty a postoje (např. politické), nebo má být hodnotově neutrální? Jsou ještě potřebné např. hodnoty vztahující se k vlastenectví, k vlastnímu národu, nebo je žádoucí preferovat hodnoty nadnárodní, celoevropské, globální?

---

<sup>12</sup> PRUCHA J.: Přehled pedagogiky, Úvod do studia oboru, 4. aktualizované vydání. Praha: Portál, s.r.o., 2015, s. 47.

<sup>13</sup> STROUHAL, M.: Teorie výchovy: K vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny. Praha: Grada Publishing, 2013, s. 15–16.

<sup>14</sup> PRUCHA J.: Přehled pedagogiky, Úvod do studia oboru, 4. aktualizované vydání. Praha: Portál, s.r.o., 2015, s. 47–48.

- **Přístup k edukaci.** Mají mít všichni lidé neomezené právo na jakékoli školní vzdělávání, nebo má být přístup k vzdělávání regulován? Co vlastně je a jakými důsledky se projevuje „spravedlnost ve vzdělávacích příležitostech“? A mají se vůbec všichni lidé vzdělávat na nejvyšších úrovních edukace, nebo je správné nechat působit přirozená omezení daná jejich rozdílnou vzdělavatelností?“

Jak uvádí Veteška (2016), obecným cílem současné výchovy je nejenom rozšiřování a prohlubování obecného vzdělávání, ale i zvyšování odborné kvalifikace a případně rekvalifikace, zvyšování znalostí a pěstování vlastností potřebných k úspěšnému a zodpovědnému vykonávání společenských funkcí, kultivace lidské osobnosti a také rozvíjení, prohlubování a uspokojování individuálních zájmů a potřeb.<sup>15</sup>

Mnozí odborní autoři zmiňují, že je třeba filozofii výchovy nepovažovat za jednotnou disciplínu, neboť v ní existuje několik odlišujících se teoretických kompetencí. V posledních třiceti letech má na vzdělávání, a úlohu jakou má plnit, vliv cirká 7 teorií vzdělávání:<sup>16</sup>

1. **„Spiritualistické teorie.** Jsou soustředěny na hodnoty nazývané duchovní, metafyzické nebo transcendentální.
2. **Personalistické teorie.** Vycházejí z teze, že jedinec musí řídit své vlastní vzdělávání; zdůrazňují svobodu žáka, jeho zájmy (koncepte C. Rogerse, R. Steinera aj.). Tyto teorie jsou základem hnutí tzv. svobodných nebo otevřených škol.
3. **Kognitivně psychologické teorie.** Vysvětlují vzdělávání na základě poznávacích procesů (usuzování, řešení problémů, vytváření reprezentací aj.) – např. J. Piaget. Silně ovlivnily moderní výzkumy učení (tzv. konstruktivistické koncepte).
4. **Technologické teorie.** Zdůrazňují, že ve vzdělávání má důležité místo komunikace a nové technické prostředky a postupy, zvláště počítačem zprostředkované učení (R. Glaser, L. N. Landa).
5. **Sociokognitivní teorie.** Kladou důraz na kulturní a sociální faktory ve vzdělávání, na vlivy prostředí (L. S. Vygotskij, J. S. Bruner).
6. **Sociální teorie.** Soustřeďují se na problémy sociální a kulturní nerovnosti, segregace a elitářství ve vzdělávání (P. Bourdieu, I. Illich).

<sup>15</sup> VETEŠKA J.: Přehled andragogiky, Úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých. Praha: Portál, s.r.o., 2016, s. 64.

<sup>16</sup> PRUCHA J.: Přehled pedagogiky, Úvod do studia oboru, 4. aktualizované vydání. Praha: Portál, s.r.o., 2015, s. 49.

7. **Akademické teorie.** Zdůrazňují klasické obsahy ve vzdělávání odvozené z vědních oborů, kvalitu ve vzdělávání, práci a zodpovědnost v učení (M. J. Adler).“

V souvislosti s filozofií výchovy je třeba vymezit i pojem **teorie výchovy**, neboť mezi výklady těchto pojmů existuje silná návaznost, ale pojmy nelze zaměňovat. Teorie výchovy se řadí k filozofii výchovy, ale názory specialistů se rozcházejí v tom, zda je teorie výchovy samostatnou pedagogickou disciplínou, nebo zda je součástí filozofie. Za prvé „v české pedagogice před rokem 1989 byla tendence považovat teorii výchovy za samostatnou disciplínu (oficiálně byla proklamována „teorie komunistické výchovy“ – v pracích V. Grulichy, F. Kozla, M. Přadky aj.). Tato disciplína, resp. její teorie, byla zakládána na filozofických koncepcích. Tak je tomu i v „nové“ teorii výchovy u nás po roce 1989. Také v zahraničí se často uplatňuje pojetí, že teorie výchovy není jednou z dílčích disciplín pedagogiky, nýbrž je to *obecná teorie filozofického charakteru*. A za druhé, protože však fenomén „výchova“ zasahuje jako jeden z bazálních jevů prakticky do všech oblastí edukační reality, setkáváme se s koncepcemi teorie výchovy nejen v rámci filozofie výchovy, ale také v sociologii výchovy, pedagogické antropologii a obecné pedagogice. Dokonce je teorie výchovy viděna v souvislosti se vzdělávací politikou – jak to vykládá T. Dietrich (1992): jde např. o problémy práva státu vychovávat mladou generaci ve školách podle své ideologie, o problémy zodpovědnosti rodičů a zodpovědnosti společnosti za výchovu mládeže. Tyto okolnosti vedli k tomu, že se teorie výchovy začala rozvíjet i jako *disciplína založena empiricky*, tj. pracující s metodami konkrétních sociálních věd (sociologie aj.).“<sup>17</sup> Rozdílnost definic filozofie výchovy a teorie výchovy poskytuje Veteška (2016):<sup>18</sup>

- **„Filozofie výchovy** je tedy formativní disciplínou (reflexe o tom, co je podstatné a žádoucí), ale též životním procesem, jež lze chápat synonymně s procesem výchovy: ve filozofii výchovy podobně jako ve výchově jde o konverzi, o obrat duše k idejím, k tomu, co má člověk sledovat, aby žil dobrý život. Křesťanská i modernistická perspektiva pohledu na výchovu antický model konverze jako podstaty či klíčového momentu výchovy tradičně zachovává. Výchova je vždy něčím víc než pouhým rozvojem subjektivních sil (tedy vrozených předpokladů)

<sup>17</sup> PRUCHA J.: Přehled pedagogiky, Úvod do studia oboru, 4. aktualizované vydání. Praha: Portál, s.r.o., 2015, s. 51.

<sup>18</sup> VETEŠKA J.: Přehled andragogiky, Úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých. Praha: Portál, s.r.o., 2016, s. 61–68.

či socializací, přizpůsobováním člověka objektivním podmínkám, do nichž se rodí a na něž se má adaptovat.

- **Teorie výchovy** je jednou z tradičních základních pedagogických disciplín, dosud však ne zcela jednoznačně vědecky a metodologicky vyprofilovaná. Existuje poměrně značná různost v pojetí teorie výchovy v závislosti na kulturním prostředí a tradici pedagogického myšlení. Teorie výchovy je někdy ztotožňována s filozofií výchovy nebo s praktickou filozofií (Platon, J. Dewey), jindy stojí mimo filozofii jako „praktická teorie“ a do jisté míry jako synonymum pedagogiky coby obecné teorie výchovy (É. Durkheim, A. Vergnionux). Někdy vymezení teorie výchovy splývá se samotnou filozofií. Teorie výchovy jako základní pedagogická disciplína se zabývá „systematizací a uspořádáním věd o výchově, jejich cíli, metodami, formami, prostředky a podmínkami. Jejím předmětem jsou různé teorie, směry a výchovné ideologie, poskytující řadu teoretických modelů a způsobů myšlení o výchovném procesu.“

Úkolem filozofie výchovy je připomínat pedagogice jaký význam má výchova v životě člověka a společnosti jako celku. V praxi se pak filozofie výchovy vztahuje na učení a vzdělávání dětí i dospělých.<sup>19</sup> Výchova a vzdělávání má tedy velmi blízko a mezi těmito kategoriemi může dojít k několika vzájemným kombinacím, jak popisuje Bertl (2017). „Můžeme nalézt člověka, který je vzdělaný a nevychovaný. Tzn., že takový člověk má určité informace, má určité znalosti a dovednosti, ale při kontaktu s ostatními lidmi dochází ke kolizím. Takový člověk nerespektuje zvyky a pravidla společnosti, jedná protispolečensky. Další možnou kombinací je, že člověk není vzdělaný, ale je vchovaný. Takový jedinec je smysluplnou a plnohodnotnou součástí společnosti ve smyslu kontaktu s ní, ale neměl možnost nebo se nemohl na počátku svého života vzdělávat. Je celá řada lidí, kteří v okamžiku dospívání podcenili význam vzdělávání, nebo jim přístup do školního systému nebyl umožněn z důvodů např. politických. Velice problematickou kombinací potom je, když potkáme člověka nevzdělaného a nevychovaného. Takový člověk nejenže působí proti společnosti, proti ostatním lidem, ale nemá ani základní informace o světě okolo sebe. Pokud jsme v předchozích řádcích popsali možné varianty mezi vzdělaností a výchovou, měli bychom rovněž analyzovat, co je příčinou absence vzdělání. Můžeme identifikovat jedince, který se **nechce vzdělávat**. Důvodem tohoto jeho postoje je situace, kdy si takový jedinec zcela neuvědomuje význam a nutnost se vzdělávat. Toto je případ velice složitý

---

<sup>19</sup> VETEŠKA J.: Přehled andragogiky, Úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých. Praha: Portál, s.r.o., 2016, s. 61.

a zvrácení takového stavu je dlouhodobé a problematické. Najít můžeme rovněž jedince, kteří se **nemohou vzdělávat**. To je situace, kdy na straně tohoto člověka je určité, zpravidla mentální nebo smyslové omezení, které takovému člověku brání zcela rovnocenně se zapojit do vzdělávacího systému. Je potřeba si uvědomit, že takové případy, kdy chceme jedince zařadit do systému vzdělávání, řeší zpravidla inkluzivní pedagogika (inkluze – z latinského slova *inclusio* – zahrnutí – znamená zahrnutí nebo přijetí v tomto případě vzdělávaného člověka do skupiny běžně vzdělávaných lidí, opakem je exkluze – vyloučení). Další možností je i ta situace, kdy se dospělý jedinec **neumí vzdělávat**. Často se jedná o jedince, kteří mají se vzdáváním špatnou zkušenost. V čase jejich dospívání se jim nikdo řádně a individuálně nevěnoval a oni nepochopili, jak se mají učit. Tzn., že neznají, zda jim vyhovuje vlastní čtení nebo poslech učebního textu, zda jim vyhovuje vizuální vnímání, nedokáží si učební text rozdělit do snadněji pochopitelných kratších úseků apod. Všechny tyto aktivity – výchova a vzdělávání – by měly vést k jednomu cíli a tím je **všestranný rozvoj osobnosti**.<sup>20</sup>

Filozofie výchovy není předmětem zkoumání této práce, ale je teoretickým základem dalšího zkoumání a je třeba uvést, že k tomuto tématu existuje nepřehledné množství odborné literatury, kterou považuji za vědecký přínos k filozofii edukace, jak uvádí Průcha (2015). Rozhodně je potřebné studovat knížku **Soudobé teorie vzdělávání** Y. Bertranda (1998). Je to nyní u nás nejsystematičtější zdroj k dané problematice; pokrývá ovšem jen frankofonní (hlavně kanadskou) a severoamerickou produkci. Právě tak doporučuji publikaci W. Brezinky **Filozofické základy výchovy** (1996), která přináší apelující výklady o hodnotách ve výchově a také obsahuje „kodex profesní morálky učitelů“. Na rozdíl od mnoha filozofických traktátů je tato knížka psána srozumitelně a ve vztahu k všední školské praxi. S filozofií výchovy jsou spojeny různé **kritické teorie o škole a vzdělávání**, jež popisuje J. Prokop (2009), a polemický spis K. P. Liessmanna (2012) **Teorie nevzdělanosti**. K tomu bych připojit stať S. Kučerové (1999), která jasnými argumenty dokládá, proč jsou pro školní edukaci nepřijatelné radikální koncepce tzv. **antipedagogiky**. Filozofii výchovy ve světě dosti ovlivnily ideje Johna Deweyho, představené u nás v knížce **Americká pragmatická pedagogika** (F. Singule, 1991). Zájemci o německou filozofii výchovy mohou využít práci J. Skalkové (1992) o **hermeneutické pedagogice**. O filozofii německé tzv. **duchovědné pedagogiky** se lze dočíst ve slovenském překladu knihy R. Lassahna (1992). Původní českou filozofii výchovy reprezentuje R. Palouš

---

<sup>20</sup> BERTL I.: Jak vzdělávat dospělé? Andragodidaktická doporučení pro vzdělávání dospělých. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2017, s. 8 - -.

s několika svými texty, např. **K filosofii výchovy** (1991). Je to však velmi obtížná a abstraktní četba. Podobný charakter má sborník **Filosofie – výchova – hodnoty** (1999). Z početné zahraniční literatury upozorňuji alespoň na speciální encyklopedii **Philosophy of Education** (Chambliss, 1996) a na časopis **Journal of Philosophy of Education** (vychází v Anglii již více než 30 let). Jiným mezinárodním časopisem je **Education Philosophy and Theory** (nakl. Carfax). Z knižních publikací doporučuji práci švýcarského pedagoga K. Alberta *Philosophie der Erziehung* (1990), která je sice velmi rozsáhlá, ale systematická.<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> PRUCHA J.: *Přehled pedagogiky, Úvod do studia oboru*, 4. aktualizované vydání. Praha: Portál, s.r.o., 2015, s. 50.

## 2 MÍSTO VZDĚLÁVÁNÍ V RÁMCI CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ

Celá řada odborné veřejnosti hovoří o tom, že vzdělávání je neodmyslitelnou součástí celoživotního učení, jak potvrzují Veteška a Tureckiová (2008), a jak je popsáno v této kapitole. V dnešní době je vnímáno jako nezbytný proces vedoucí k aktivní zaměstnanosti a uplatnění se jedince na trhu práce. Je procesem adaptace na měnící se podmínky ekonomiky, techniky, společnosti i vlastní situace, kterou může být mateřská a rodičovská dovolená.<sup>22</sup>

### 2.1 Konceptualizace výchozích pojmů

Výchozími termíny této disertace jsou vzdělávání, vzdělání, učení, celoživotní učení a celoživotní vzdělávání, ale i vyučování a teorie učení, jak je zde shrnuto:<sup>23</sup>

„**Učení** – veškeré behaviorální a mentální změny, které jsou důsledkem životních zkušeností. Pojem učení je formou činnosti, při které **jedinec mění své chování a své vlastnosti** pod vlivem vnějších podmínek a v závislosti na výsledcích svého jednání.

**Vzdělání** je osvojení systému určitých vědomostí a dovedností, pochopení vztahů mezi poznatky, získání dovednosti používat svých vědomostí při řešení nových úkolů, dovednosti dalšího sebevzdělávání. Vzdělání zahrnuje i osvojení hodnot estetických a morálních, vytváření určitého postoje ke světu, společnosti i sobě samému. Tyto postoje nalézají svůj odraz ve schopnosti kritického uvažování, v praktických životních názorech a jednání.

**Vyučování** – proces získávání vědomostí, dovedností a postojů, na němž se podílejí učitel, žák... Vyučování je historicky ustálená forma cílevědomého a systematického vzdělávání i výchovy dětí, mládeže a dospělých.

**Vyučování** není jen proces předávání informací, ale kromě poznávání a učení obsahuje také sociální komunikaci, volní úsilí, řešení konfliktů, rozmanité emoce.

Pod pojmem **teorie** obecně rozumíme systematicky organizovaný souhrn idejí, vztahujících se k danému předmětu.

---

<sup>22</sup> VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M.: Kompetence ve vzdělávání. Praha: Grada Publishing, 2008, s. 13–19.

<sup>23</sup> KOSÍKOVÁ V., Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty. Praha: Grada Publishing, a.s., 2011, s. 47–48.



**Teorie učení** – je soubor obecných předpokladů k vysvětlení podstaty psychických procesů učení.

**Teorie vzdělávání** – zahrnuje jak procesy výchovy, tak procesy vyučování.

**Teorie vyučování** – zkoumá cíle, obsah, metody a formy, jakým způsobem odpovídají strategie vyučování schopnostem žáků a požadavkům na vzdělání.“

Pojďme se blíže podívat na výčet definic nejvýznamnějších pojmů. V první řadě je třeba vysvětlit pojem **vzdělávání** a jeho vztah k výchově. Veteška (2016) poměrně rozsáhle definuje pojem vzdělávání a to následovně. Podle něj je „vzdělávání proces, v němž si jedinec osvojuje soustavu poznatků a činností, kterou vnitřním zpracováním – učením – přetváří ve vědomosti, znalosti, dovednosti a návyky. Pojem vzdělávání se v pedagogické teorii podle Průchy (2009a) chápe jako proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků dovedností, postojů aj., typicky realizovaný prostřednictvím školního vyučování. Proces vzdělávání se ve formální a neformální rovině odehrává mezi dvěma klíčovými činiteli: mezi vzdělavatelem (učitelem, lektorem) a vzděláným (žákem, studentem, účastníkem vzdělávacího procesu). Z pohledu vzdělavatele jde o vyučování, z pohledu vzdělaného jde o učení se. Vzdělávání je v žebříčku hodnot postaveno velmi vysoko, charakterizuje osobnost a podporuje její rozvoj. Vzdělávání sluší každému věku.“<sup>24</sup> Podle Bertla (2017) je vzdělávání „proces uvědomělého a cílevědomého zprostředkování a aktivního utváření soustavy vědomostí. Vzdělávání je tedy zaměřeno nikoliv na chování a jednání jedince (jak je tomu u výchovy), ale především na kognitivní a rozumovou složku vzdělaného člověka. V této souvislosti je nutno dát důraz na slovo proces. Tento prvek odlišuje vzdělávání od dalšího termínu – jazykově velice podobného, ale obsahově odlišného – a to je **vzdělání**.“<sup>25</sup> To je podle Beneše (2014) „výsledkem vzdělávání, sebevzdělávání a seberozvoje. Vzdělání je vnitřní kvalitou osobnosti, není tedy přenositelné a na rozdíl od vzdělávání se nemůže stát zbožím. Člověk může být pro určité pozice překvalifikovaný, „převzdělaný“ ovšem, pokud vzdělanost neměříme formálně pouze stupněm dosaženého vzdělání, být nemůže. Vzdělaností se pak označuje vzdělanostní úroveň určité populace, např. úroveň dosaženého vzdělání v ČR nebo míra funkční gramotnosti určitých skupin.“<sup>26</sup>

---

<sup>24</sup> VETEŠKA J.: Přehled andragogiky, Úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých. Praha: Portál, s.r.o., 2016, s. 79.

<sup>25</sup> BERTL I.: Jak vzdělávat dospělé? Andragodidaktická doporučení pro vzdělávání dospělých. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2017, s. 8.

<sup>26</sup> BENEŠ M.: Andragogika 2. aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2014, s. 16.

Vzdělávání je v odborné literatuře považováno za součást procesu učení se dospělých, stejně jako kvalifikace a kompetence, jak je patrné z Tabulky 1. „Dalšími důležitými a často používanými pojmy jsou **kvalifikace** a **kompetence**. Tyto pojmy nejsou v odborné literatuře a v různých vědních oborech jednotně definovány. Jeden směr vidí kvalifikaci jako souhrn kompetencí, druhý směr definuje kompetence jako pojem širšího rozsahu než kvalifikace. V této disertaci chápeme **kvalifikaci** jako pojem vyjadřující **vztah člověka a práce, tedy vztah mezi individuálními předpoklady pracovní síly a technicko-organizačními pracovními podmínkami**. Kvalifikace pak odpovídá nebo neodpovídá kvalifikačním nárokům konkrétního pracovního místa.“<sup>27</sup>

**Tabulka 1 Souvislost základních pojmů učení se dospělých**

Učení se dospělých		
pojem	orientace na	příslušné disciplíny
vzdělávání	Kulturu	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ andragogika</li> <li>▪ vědy o výchově</li> </ul>
kvalifikace	Povolání	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ profesní andragogika</li> <li>▪ ekonomie</li> </ul>
kompetence	Hospodářství	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ psychologie</li> <li>▪ psychologie práce</li> <li>▪ management lidských zdrojů</li> <li>▪ aplikovaná andragogika</li> </ul>

Zdroj: BENEŠ M.: Andragogika 2. aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2014, s. 21

Podle Bertla (2017) je **učení** procesem „záměrného navozování výukové činnosti, jde o výsledek nabytých zkušeností vedoucích k trvalé změně struktury (dospělé) osobnosti ve formě jejího vědění, chování a prožívání.“<sup>28</sup> Toto pojetí učení lze chápat jako aktivitu učícího se, oproti aktivitě směřující od vzdělavatele ke vzdělávanému, což je vzdělávání, jak uvádí Bertl (2017). Výsledky učení nejsou často hned zjevné, a proto řada dospělých v celoživotním učení, které je vysvětleno níže, nesetrvá. Nevědomost, že je třeba trpělivosti, bývá příčinou rozčarování a nechuti dospělého jedince se dále učit.<sup>29</sup> Veteška (2016) vymezuje pojem učení jako jeden z nejdůležitějších psychických procesů, jako základní podmínku existence a vývoje jedince a celé společnosti. „Učení je jedním z nejdůležitějších psychických procesů, je to základní podmínka existence a vývoje

<sup>27</sup> BENEŠ M.: Andragogika 2. aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2014, s. 19.

<sup>28</sup> BERTL I.: Jak vzdělávat dospělé? Andragodidaktická doporučení pro vzdělávání dospělých. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2017, s. 9.

<sup>29</sup> BERTL I.: Jak vzdělávat dospělé? Andragodidaktická doporučení pro vzdělávání dospělých. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2017, s. 10.

jedince a celé společnosti. Protože v lidském životě se vyskytuje ohromná variabilita situací, v nichž dochází k nějakému typu učení, je obtížné definovat učení obecně. Učení je aktivní a tvořivý proces, který rozšiřuje vrozený genetický program a možnosti jedince, jeho smyslem je přizpůsobování se novým situacím. Výklad pojmu učení se měnil s tím, jak se jej pokoušely objasňovat různé teorie učení. Dnes se uplatňují zejména pojetí vytvářená v kognitivní psychologii, podle nichž učení u jednotlivce spočívá hlavně ve vytváření znalostí, s jejichž využíváním člověk mění své formy chování, obsahy svých činností, vlastnosti své osobnosti i vztahy k jiným lidem.<sup>30</sup> (viz dále Kapitola 2.2),

**Celoživotní učení** je pak procesem aktivity dospělého člověka, který vstupuje do vzdělávacího systému z vlastní iniciativy, jak uvádí Bertl (2017). Celoživotním učením je podle Vetešky a Vacínové (2011) nepřetržitým procesem „veškeré účelné formalizované i neformální činnosti související s učením, které se průběžně realizují s cílem dosáhnout zdokonalení znalostí, dovedností a odborných předpokladů.“<sup>31</sup> Veteška (2016) doplňuje, že celoživotní učení „je efektivním učením v celém čase života: učíme se na základě celku našeho života a učení je téměř synonymem vědomí.“<sup>32</sup> Je oblastí zkoumání nejenom odborných autorů, ale zákonodárců. Na celosvětové úrovni je celoživotní učení řešeno v rámci Boloňského procesu ale i operačních programů Evropské unie. Na úrovni České republiky je přijata strategie celoživotního učení, podle které se má celoživotní učení v ČR zaměřovat na několik strategických směrů (viz Příloha č. 1).<sup>33</sup> Celoživotní učení je tedy vše-životním učením majícím za cíl rozvoj znalostí, dovedností a kompetencí umožňující nejenom osobnostní růst, ale i občanské a profesní uplatnění. Kdežto **celoživotní vzdělávání** je plánovanou, cílevědomou a institucionalizovanou aktivitou v rámci celoživotního učení, při které se realizuje to, co společnost považuje za důležité.<sup>34</sup> „Celoživotní vzdělávání, které je v současnosti velmi aktuálním tématem, je chápáno jako permanentní vzdělávání, jež je tvořeno komplexem možností dalšího vzdělávání v tradičních vzdělávacích institucích i mimo ně, proto sem patří i vzdělávací aktivity neorganizovaného charakteru, jako je samostatné učení a učení při práci. Vzdělávání je v tomto pojetí

---

<sup>30</sup> VETEŠKA J.: Přehled andragogiky, Úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých. Praha: Portál, s.r.o., 2016, s. 78–79.

<sup>31</sup> VETEŠKA J., VACÍNOVÁ T. a kol.: Aktuální otázky vzdělávání dospělých Andragogika na prahu 21. století. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011, s. 50.

<sup>32</sup> VETEŠKA J.: Přehled andragogiky, Úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých. Praha: Portál, s.r.o., 2016, s. 96.

<sup>33</sup> VETEŠKA J.: Kompetence ve vzdělávání dospělých pedagogické, andragogické a sociální aspekty. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010, s. 13–16.

<sup>34</sup> VETEŠKA J., VACÍNOVÁ T. a kol.: Aktuální otázky vzdělávání dospělých Andragogika na prahu 21. století. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011, s. 50.

chápano jako celoživotní proces, který je uvědomělý a vede k formování osobnosti a postojů člověka, rozvoji jeho zájmů, osvojování vědomostí, dovedností, návyků, získávání zkušeností, osvojování efektivních vzorců chování, učí člověka vést kvalitní po všech stránkách plnohodnotný život ve společnosti. Jedná se o řízený proces z pohledu lektora i z pohledu účastníka, přičemž oba se na tomto procesu podílejí a vzájemně ovlivňují. Tento fenomén je v České republice ošetřen v *Národním programu rozvoje vzdělávání*, v němž je legislativně ukotveno, že vzdělávání má být dostupné všem občanům v jakémkoliv věku v souladu s jejich zájmy a potřebami. Cílem celoživotního vzdělávání je dosažení potřebné kvalifikace a nabytí kompetencí kdykoliv během života. Další vzdělávání jako celoživotní učení je strategií MŠMT ČR, která je popsána v dokumentu *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*, což je jeden z implementačních nástrojů *Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020* (MŠMT, on-line). Pojem celoživotní vzdělávání je také definován v *Memorandu o celoživotním vzdělávání* (MPSV, on-line), v němž je celoživotní vzdělávání vymezeno jako „veškeré účelné formální i neformální činnosti související s učením, které se průběžně realizují s cílem dosáhnout zdokonalení znalostí, dovedností i odborných předpokladů“. V tomto memorandu je celoživotní učení pojímáno jako veškerá celoživotní vzdělávací aktivita a je zde používán pojem *vše-životní učení*, který označuje učení, jež probíhá ve všech životních etapách, na všech možných místech, v jakémkoli čase, jakoukoli formou učení. Memorandum tak celoživotní učení chápe jako formální, neformální a informální vzdělávání. Celoživotní učení tedy zahrnuje tři formy vzdělávání, které se vzájemně prolínají a doplňují, probíhají po celou dobu života a navazují na počáteční a terciární vzdělávání.<sup>35</sup> Podle Zormanové (2017) naopak probíhá celoživotní učení v šesti etapách - sem patří předškolní výchova, vzdělávání a výchova po dobu povinné školní docházky, všeobecné vzdělávání realizované na gymnáziích, profesní vzdělávání na úrovni středoškolského vzdělávání, profesní vzdělávání na úrovni vysokoškolského vzdělávání a vzdělávání dospělých, které je výzkumným zájem této disertace.<sup>36</sup>

## 2.2 Teorie učení

V odborné literatuře se často setkáváme s tím, že učení rozšiřuje zděděné spektrum našeho chování, tedy i chování žen v období mateřství. Díky učení tedy

<sup>35</sup> ZORMANOVÁ L.: Didaktika dospělých. Praha: Grada, 2017, s. 21–22.

<sup>36</sup> ZORMANOVÁ L.: Didaktika dospělých. Praha: Grada, 2017, s. 22.

můžeme používat mohutné zásoby vzorců chování a úspěšněji zvládat různé životní situace, potíže i hrozby, jak uvádí Plamínek (2014). Díky učení rozšiřujeme svůj potenciál, utváříme své postoje a schopnosti – sem patří teoretické na úrovni znalostí praktické na úrovni dovedností.<sup>37</sup> K lepšímu pochopení učení slouží teorie učení neboli koncepce, přičemž neexistuje obecně platný koncepční model učení a vyučování, který by se dal aplikovat na kteréhokoli jedince, jelikož procesy i osobnosti jsou individuální a mnohotvárné, jak doplňuje Kosíková (2011). Podle ní existují tři základní teorie učení – behaviorální, kognitivní a humanistické.

První teorií učení z pohledu současného vzdělávání je **behaviorální koncepce** (viz Tabulka 2). Její pojetí je poněkud kritizováno, neboť nevyhovuje aktivnímu učení. Tato teorie je založená na vlivu vnějších podnětů na chování a učení jedince.<sup>38</sup>

### Tabulka 2 Behaviorální koncepce

Podle této teorie je učení založeno na schopnosti organismu reagovat na předchozí zkušenost. Klíčovou myšlenkou je, že **budoucí chování jedince je určováno následky, které mělo jeho chování v minulosti**. Základním aktem učení je **proces podmiňování**, behaviorismus se zaměřuje na pozorovatelné chování, na reakce jedince a na podmínky, za nichž vznikají. Představitelé – Thorndike, Skinner aj. – **učení chápou jako zpevňování žádoucích reakcí na podnět**, jako induktivní proces. Behaviorální pojetí učení je behaviorálním zpevňováním podle základního vzorce S-R (stimul, podnět-reakce na podnět). Podnětem může být např. otázka učitele, následuje žádoucí nebo nežádoucí odpověď, odměna (zpevnění) nebo trest ve formě známky. Diagnostika znalostí je pro učitele prostředkem zpevňování naučeného. Základní model vyučování je založen na vnějších podnětech, na výkladové metodě, následném ověřování **čili zkoušení probíhá jako behaviorální zpevňování**. Kladné hodnocení (odměna ve formě pěkné známky či pochvaly) zpevňuje žádoucí formy chování žáka, při nežádoucím chování následuje trest: žák neumí, dostává špatnou známku. Tento přístup je zároveň předmětem kritiky, neboť učení je výsledkem přímého působení odměn, převládá vnější motivace, nikoliv vnitřní zaujetí žáka pro to, co se učí. Thorndike, jehož učení se stalo základním východiskem pro behaviorismus (později pro kognitivní psychologii), spatřuje podstatu učení **v učení pokusem a omylem (konekcionismus)**, jehož principem je pokus a náhodný úspěch. V souvislosti s tím definoval tři zákony:

1. **Zákon efektu** (akty vedoucí k uspokojení), vytváření asociací mezi podněty a reakcemi s pozitivními důsledky posilují spoj (konekci) mezi podnětem a reakcí, negativní důsledky (zážitky neúspěchu) ji naopak zeslabují.
2. **Zákon cviku** – činností a opakováním se spoje zesilují, nečinností zeslabují.
3. **Zákon pohotovosti** – týká se motivačních faktorů – jedinec se neučí, nemá-li k tomu motiv.

Učení probíhá na základě důsledku, v učení se mění chování jedince na základě výsledků jeho vlastní činnosti. (Učení Thorndika podrobil kritice Vygotskij, který dokázal zhodnotit jeho přínos pro kognitivní psychologii. Vygotskij se zabýval

<sup>37</sup> PLAMÍNEK J.: Vzdělávání dospělých, 2. rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2014, s. 18–22.

<sup>38</sup> KOSÍKOVÁ V., Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty. Praha: Grada Publishing, a.s., 2011, s. 50–54.

utvářením pojmů, které vznikají jako spontánní pojmy v praktické činnosti dítěte – na začátku metoda pokus-omyl, pak zobecňování, vědecké pojmy jsou osvojovány, při cíleném vyučování verbálním učením.). Osgood se zaměřil nejen na vnější projevy chování, ale na **analýzu „vnitřního“ chování, tj. mediační odpovědi**, na průběh komplexních mentálních procesů – procesů aferentní syntézy, anticipačního chování zaměřeného na cíl. Psychické procesy jsou chápány jako intervenující proměnné, ale je kritizováno, že jsou vyvozovány převážně z modelu vnějšího chování, složitější formy poznávacích procesů a jejich sociální podmíněnost není propracovaná. **Jako reakce na behaviorismus vzniká gestaltismus**, jehož představitelem je Köhler. Učení se uskutečňuje postřehem, **vhledem**, okamžitým dovtipením toho, jak problém řešit. Proces učení je chápán jako celková organizovaná aktivita na situaci, vycházející z určitých významových vztahů, je zde zdůrazněno učení jako aktivní řešení problému, úkolu, ale kritika hovoří o nadměrném důrazu na intuitivní postřeh, o podcenění analytických metod učení. Z behavioristické koncepce se nejvíce ujala **Skinnerova teorie učení**, jejíž pojetí se snažilo o překonání základní S-R koncepce (stimul-reakce), **objasňuje podmínky aktivního chování a úlohy kontroly**. Rozlišil dva druhy reakcí:

1. **respondents** – tj. reakce vyvolané pozorovatelným podnětem = reflektivní reaktivní chování;
2. **operants** – tj. reakce, u nichž nejsou pozorovány podněty = operantní chování, určováno svými důsledky, podmíněno předchozí zkušeností.

Aktivita operantního chování je udržována vhodným zpevněním, motivací, **v učení se mění chování jedince na základě výsledků jeho vlastní činnosti**. Kladné důsledky chování zde působí jako zpevnění. Skinner je představitelem **programovaného vyučování**, vycházejícího z nebehavioristické teorie. Na tom, jak program funguje, závisí do jisté míry motivační úroveň a míra výkonnosti při učení.

Zdroj: KOSÍKOVÁ V., Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty.

Praha: Grada Publishing, a.s., 2011, s. 48–50.

Druhou teorií učení z pohledu současného vzdělávání je kognitivně psychologická koncepce. Oproti předchozí koncepci je tato založená na analýze procesů myšlení a učení při kódování a dekódování informací a při práci s nimi při řešení problémů, jak uvádí Kosíková (2011).<sup>39</sup> (viz Tabulka 3).

### Tabulka 3 Kognitivně psychologické koncepce

**Kognitivní pojetí učení je založené na interakci učícího se s novými obsahy.** Učení je proces tvorby strategií, kódování informací, organizace učení. Základem učení jsou osvojené poznatky. Východiskem učení je zjištění poznatkové báze, nalezení kotvicích bodů, na něž se mentálně napojí další informace. Je zde zdůrazňována **metakognitivní strategie** – učit se „učit se“, jak zpracovávat informace. Brunner pojmenoval svoji teorii učení **instrumentální konceptualismus**, což značí učení z hlediska vytváření různých druhů strategie, jejichž analýzou si jedinec vytváří metodu řešení problému. Kulič hovoří o **teorii učení samostatným objevováním při řešení problémů**. Štěch (1992, s. 109) se k názvu Brunnerovy teorie vyjadřuje následovně: „Každý jedinec si ve svém vývoji vytváří modely své zkušenosti se světem či lépe modely světa samého. Tyto

<sup>39</sup> KOSÍKOVÁ V., Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty. Praha: Grada Publishing, a.s., 2011, s. 54.

modely jsou vyšším stupněm poznání, jsou nad zkušeností, protože slouží jako nástroj, jak tento svět zvládnout a jak svou zkušenost zdokonalovat.“ Linhart (1967) označuje Brunerovu teorii za teorii strukturální povahy myšlení z hlediska vytváření různých druhů strategií. Pojem strategie chápe Linhart jako vhléd (souvisí s tvarovou psychologií), zaměření a program činnosti v procesu učení. **Brunnerova konstruktivistická teorie učení chápe učení jako aktivní proces**, jehož podstatou je vytváření pojmů z informací, tvoření hypotéz, důležité jsou rozhodovací procesy žáků. Učení samostatným objevováním při řešení problémů podle Brunera probíhá ve třech poznávacích dějích:

- **Získání informace.**
- **Transformace této informace** kódováním, tříděním, zařazováním – interpretace do tzv. anticipačních kategorií, transformace souvisí se třemi způsoby reprezentace (akční, ikonické, symbolické), **tři soustavy mentálních reprezentací** v procesu učení a myšlení, rozvíjející se současně, ale jejich vývoj probíhá nejprve postupně:
  - **akční modus – převažuje** u dětí do 1 roku, aktivní zpracování informací prostřednictvím chování – praktického konání, např. pohybové dovednosti, **myšlení založeno na konání;**
  - **ikonický modus** – (1 rok až 6 let), **zpracování informace prostřednictvím představ**, např. jasná představa, jak pracuje stroj, ale ještě plně nevyužívá řeči – ne popis slovy;
  - **symbolický modus** - (nad 7 let), **mentální reprezentace zprostředkované jazykem**, souvisí s rozvojem myšlení, s užíváním abstraktivních symbolických kódů.
- Ověřování přiměřenosti transformace.

Důležité je brát v úvahu tři důležité proměnné – **povahu učícího se**, **povahu znalostí k osvojení** a **povahu procesu učení**. Piagetova **teorie rozumového vývoje** vychází z předpokladu, že dítě se rodí s určitou strukturou reflexů, která se vyvíjí a kvalitativně mění. Učení je pak aplikací těchto struktur na nové obsahy. Podle strukturalistů jsou základními procesy interakce s prostředím **asimilace a akomodace**. Asimilace je chápána jako začleňování, přizpůsobování nových poznatků do stávajících myšlenkových struktur, do již existujících schémat jedince, která tvoří jeho dosavadní zkušenost (proto je nutné, aby nové poznatky těmto strukturám odpovídaly). Proces akomodace modifikuje a stimuluje nové myšlenkové kvality, dojde k rekonstrukci, akomodaci schémat v dlouhodobé paměti. Vygotskij zdůrazňuje **sociální aspekt v procesu učení, bez sociálního zprostředkování by nemohlo být rozvíjeno poznání na vyšší myšlenkové úrovni**. „Dítě se učí napodobováním, zvnitřňováním kognitivních procesů poskytovaných ostatními a opakovaným uplatňováním dovedností. Kognitivní vývoj je tak velkou měrou podmíněn kulturně a sociálně a v důsledku toho velice záleží na řeči.“

Zdroj: KOSÍKOVÁ V., Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty.

Praha: Grada Publishing, a.s., 2011, s. 50–52.

Poslední třetí zmiňovanou teorii učení z pohledu současného vzdělávání v této disertaci je humanistická, která je založená na zdůrazňování emocionálních a sociálních aspektů v procesech učení. Na základě této teorie je učení chápáno jako nalezení vlastní identity.<sup>40</sup> (viz Tabulka 4).

<sup>40</sup> KOSÍKOVÁ V., Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty. Praha: Grada Publishing, a.s., 2011, s. 54.

**Tabulka 4 Koncepce humanisticky orientované**

**V humanistickém pojetí** je učení chápáno jako růst, proces sebeuskutečňování. Humanisté zdůrazňují efektivní komunikaci ve školním prostředí, společnou zodpovědnost, společné řešení konfliktů, rozvoj sebekázně žáků, péči o naplňování jejich potřeb. Představitelé humanistického pojetí akcentují **učení založené na smysluplném chápání toho, co se žák učí**. Prostřednictvím učení se uskutečňuje jeho rozvoj, jeho růst, žák získává sociální zkušenost a učí se odpovědnosti za sebe i za druhé. Důraz je kladen na **nalézání vlastní identity**. Učení je **založeno na vnitřní motivaci žáka**, na jeho potřebách a zájmech, aby se žák mohl identifikovat s tím, co se učí. **Zaměření na člověka** zdůrazňuje Rogers, který analyzuje **lidské vztahy, komunikaci mezi lidmi, úctu k člověku a empatické porozumění**. Důležitou podmínkou je umění naslouchat a vytvářet atmosféru důvěry, která umožňuje oceňující a pečující postoje k sobě samému. Žák tak lépe porozumí sobě samému, svým prožitkům, postojům a otevře si další možnosti k získání nových zkušeností. V běžných životních situacích, tedy i v interakci žáka a učitele, je mnohdy nejdůležitějším aspektem poznávacího, tvořivého přístupu opravdovost, úcta či oceňování. „Ve vzájemném společenství ustupují hodnoty, jež se zakládají na vnější autoritě, a naopak jsou posilovány hodnoty, které jsou budovány na vlastním prožitku.“ S tím souvisejí i rozhodovací procesy založené na pocitu a vědomí své vlastní ceny. Rogers hovoří o **prožitkovém učení**, které zahrnuje vedle myšlenek i pocity, **empatické porozumění a vnímání postojů**. Empatické chování může být zpětnou vazbou pro učící se subjekt. Empatie intervenuje, vysvětluje, naznačuje řešení, iniciuje a stává se tak důležitým zpětnovazebním mechanismem v rozvíjení vzájemných vztahů i v rozvíjení osobnostních charakteristik. Rogers v této souvislosti říká: „Zjistil jsem, že je velmi prospěšné učit se ve skupinách, ve vztazích s jinými, nebo sám... jediné učení se, které významně ovlivňuje chování, je to, na které člověk přijde sám, které si sám osvojí... Zjišťuju, že jeden z nejlepších, ale pro mě z nejtěžších způsobů, jak se učit, je aspoň dočasně odhodit svoje obrany a **pokusit se porozumět tomu, jak se jeví druhému člověku jeho vlastní prožívání**.“

Zdroj: KOSÍKOVÁ V., Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty.

Praha: Grada Publishing, a.s., 2011, s. 53–53.



### 3 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Vzdělávání dospělých, které je předmětem zájmu této disertace, je přínosem pro osobní rozvoj a seberealizaci. Je mu věnován vědní obor zvaný andragogika, jehož předmětem je teorie a praxe učení dospělých.<sup>41</sup> Dle andragogického slovníku je vzdělávání dospělých procesem zahrnujícím veškeré vzdělávací aktivity, které jsou realizované dospělými osobami v rámci formálního i neformálního vzdělávání.<sup>42</sup> Pojdme se tedy podívat na specifika vzdělávání dospělých a zejména na motivaci dospělých ke vzdělávání, která je výzkumným zájmem disertace. Motivace je „obecně důležitým předpokladem učení. Jsou-li lidé k učení motivováni, tj. cítí-li jeho význam a potřebu, učí se rychleji. Schopnosti, které získávají, jsou zpravidla i trvalejší.“<sup>43</sup>

#### 3.1 Specifika vzdělávání dospělých

Již z mnoha výzkumů a zkušeností víme, že vzdělávání je možné chápat jako proces zahrnující vzdělávací aktivity, které jsou uskutečňované dospělými jedinci v rámci formálního a neformálního vzdělávání. V případě formálního vzdělávání se jedná o získání určitého stupně vzdělání v rámci školského systému, kdežto v případě neformálního vzdělávání se jedná o dobrovolnou účast na vzdělávání. V rámci neformálního vzdělávání existuje proto mnohem širší spektrum vzdělávacích příležitostí. Jak uvádí Veteška (216), v posledních letech vstupuje do popředí koncept celoživotního vzdělávání/učení. Vzdělávání dospělých je součástí vzdělávacího systému a je chápáno jako pole praxe. Od 60. let 20. století lze v rámci vzdělávání dospělých zaznamenat několik změn. Zvyšuje se orientace na účastníka. Znalosti získávají nový status „pravdu“ si musí každý účastník najít sám, pravda tedy není majetkem vyučujícího ani nikoho druhého. Je pozorovatelný odklon od kurikula k „programům“, tedy ke krátkodobým kurzům a modulům. Učení přestává být mechanické a stává se reflexivním. Rozšiřují se různé formy distančního vzdělávání, face-to-face vyučování je na ústupu. Liberální vzdělávání se nahrazuje odborným, vzdělávání se stává spíše tréninkem a výcvikem. Na místo veřejného blaha nastupuje i ve vzdělávání dospělých tlak trhu, vzdělávat se může

<sup>41</sup> VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M.: *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, 2008, s. 17–19.

<sup>42</sup> PRUCHA J., VETEŠKA J.: *Andragogický slovník 2.*, aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2014, s. 301.

<sup>43</sup> URBAN. J.: *Motivace a odměňování pracovníků*. Praha: Grada Publishing, 2017, s. 106.

každý, ovšem vzdělávání je orientováno především na potřeby kvalifikační a ekonomické.<sup>44</sup>

Vzdělávání dospělých je definováno jako „organizovaná (sebe-organizovaná), cílevědomá a více či méně institucionalizovaná pomoc dospělému člověku, skupinám lidí nebo organizacím, týkající se zvládnutí určitých problémů pomocí učení či uspokojení potřeb po poznání.“<sup>45</sup> Podle Barešové (2011) je vzdělávání dospělých vzdělávací proces, souhrnný pojem pro všechny vzdělávací aktivity. „Obecné zásady ve vzdělávání dospělých jsou obdobné jako v pedagogice, důležitá je především informovanost. Každý účastník kurzu musí mít dostatek informací ještě před zahájením vzdělávání. Musí vědět, co se od něj očekává, jaký je obsah a úroveň kurzu, co je cílem kurzu a jaký bude mít pro něj přínos jeho absolvování. Zároveň je kladen důraz na respektování životních zkušeností, a to jak těch pozitivně přispívajících k procesu vzdělávání, tak i již zmíněných, negativně působících, stereotypů. Důraz je také kladen na aktivaci pozornosti, které může přispět atraktivní obsah, či vhodná volba forem výuky a použitých pomůcek a na logickou uspořádanost, která usnadňuje a zlepšuje u dospělých vnímání.“<sup>46</sup> Kromě těchto zásad se doporučuje v rámci vzdělávání dospělých dodržování následujících obecných principů:

- „princip přiměřenosti – vytyčeného cíle, rozsahu a struktury obsahu, zvolených forem a metod,
- princip uvědomělosti – každý účastník musí rozumět tomu, co a proč se má učit,
- princip postupnosti – postupovat od jednoduchého k složitějšímu,
- princip systematičnosti – celý proces musí být uspořádán do logického rámce,
- princip názornosti – účelně využívat kombinace didaktických pomůcek, působit na více smyslů člověka více kanály,
- princip aktivity – začleňovat přímé poznávací činnosti, které udržují pozornost a zlepšují fixaci,
- princip spojení teorie s praxí – vidí-li dospělý jasné propojení s praxí a reálnou využitelnost, lépe a snadněji přijímá předkládanou látku,
- princip individuálního přístupu – respektovat individuální zvláštnosti kurzu (skladbu a počet studentů, jejich výchozí předpoklady a zkušenosti, charakter kurzu, jeho cíle, podmínky, zázemí),

---

<sup>44</sup> VETEŠKA J.: Přehled andragogiky, Úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých. Praha: Portál, s.r.o., 2016, s. 88–89.

<sup>45</sup> VETEŠKA J.: Přehled andragogiky, Úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých. Praha: Portál, s.r.o., 2016, s. 89.

<sup>46</sup> BAREŠOVÁ A.: E-LEARNING ve vzdělávání dospělých. Praha: 1. VOX a.s., 2011, s. 22–23.

- princip kulturnosti,
- princip generalizace – není v silách běžného účastníka si zapamatovat vše, co se dozvěděl, proto by se měly klíčové pojmy zdůrazňovat a zevšeobecňovat, memorování množství izolovaných faktů je neefektivní a jen obtížně se uplatňuje v praxi.<sup>47</sup>

Jak uvádí Zormanová (2017), vzdělávání plní řadu funkcí. Prostřednictvím vzdělávání člověk získává znalosti, vědomosti, dovednosti, postoje, návyky, zkušenosti, kvalifikace a kompetence, ale je mu i přidělen určitý status. V odborné literatuře jsou vymezovány tři základní funkce vzdělávání – sem patří humanizační (spočívající v obecné humanizaci jedince, jeho enkulturaci), integrační (spočívají v socializaci jedince), a kvalifikační (umožňující uplatnění na trhu práce).<sup>48</sup> V dějinách ale byly vzdělávání připisovány různé funkce, které do jisté míry nejsou již v dnešní diskusi aktuální, ale položily základ rozvoji vzdělávání dospělých. O celospolečenských funkcích vzdělávání ve svém historickém vývoji hovoří zejména Beneš (2014), a uvádí jejich následující význam:<sup>49</sup>

- **„Kompenzační funkce.** Všeobecné a odborné vzdělávání dospělých je chápáno jako instrument k zapojení nižších vrstev do procesu industrializace a demokratizace společnosti a má sloužit jako agent sociální změny. V dnešní době umožňuje kompenzační funkce především získání vyššího a vysokoškolského vzdělání.
- **Vzdělávání dospělých jako součást revolučních změn.** Vzdělávání dospělých je zde pojato jako součást politického boje proti útlaku a vykořisťování. Vzdělávání je politická „zbraň“.
- **Vzdělávání jako strategie proti politické radikalizaci.** V tomto případě se zdůrazňuje apolitičnost vzdělávání, které má imunizovat myšlenky a ideologie ohrožující státní zájmy.
- **Vzdělávání dospělých ve službách totality.** V popředí stojí vytvoření jednotné ideologie, podřízení se jednotlivce nějakému celku a vyšším „ideálům“ a alespoň formálně propagované rovnostářství.
- V dnešní době se zdůrazňuje **funkce sociálně-integrativní**, umožnění rozvoje osobnosti jako součást společnosti a určitých společenství (např. na regionální úrovni), **funkce demokratizační**, přínos vzdělávání dospělých pro rozvoj

<sup>47</sup> BAREŠOVÁ A.: E-LEARNING ve vzdělávání dospělých. Praha: 1. VOX a.s., 2011, s. 22–23.

<sup>48</sup> ZORMANOVÁ L.: Didaktika dospělých. Praha: Grada, 2017, s. 23.

<sup>49</sup> BENEŠ M.: Andragogika 2. aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2014, s. 38–39.

demokratizace a občanských kvalit, **funkce emancipační** při rozvoji nových forem společenského spolužití a při zvyšování participace a sebeurčení v politickém a ekonomickém procesu, přínos pro **rozvoj a tvorbu identity** jednotlivců vzhledem k individualizaci a pluralizaci života. V neposlední řadě se jedná o **funkci kvalifikační** spojenou s odborným vzděláváním, sociální mobilitou, rovností šancí, konkurenční schopností jednotlivců, organizací a států atd.“

Vzdělávání dospělých se odlišuje zejména tím, že dospělý jedinec musí mít možnost se učit, musí chtít se učit a umět se učit. Vzdělávání v dospělém věku je možné vnímat jako dobrovolné, kdy jedince nepostačuje nárokům a požadavkům své profese, pracovní pozice, rodině či nějaké veřejné činnosti, nebo jako nástroj k dosažení kariérního postupu, vyšší prestiže, vyššího mzdového ohodnocení, či seberealizace nebo řešení problémů.<sup>50</sup> Jak doplňují Veteška a Vacíková (2011), vzdělávání dospělých sebou nese vedle stránky objektivní odvozené od zákonitostí výuky, stránku subjektivní, záležící na aktérech procesu vzdělávání.<sup>51</sup> Dospělí jedinci mají totiž velmi flexibilní předpoklady, které se mění v závislosti na situaci, jak uvádějí Lowenhofferová a Mužík (2018). Úspěšné vzdělávání v dospělosti charakterizují tito autoři jako kombinaci motivů jako jsou zájmy, aktivity, dovednost se učit a racionální využití času.<sup>52</sup>

Za důležité považuji zmínit specifické příznivé i nepříznivé vlivy, které ovlivňují vzdělávání dospělých. Za **nepříznivé vlivy** lze považovat „odlišné zkušenosti, které dospělý jedinec má v dané přednášené problematice, a odlišné názory, které získal na základě praktických zkušeností, mohou způsobovat, že odmítá přijímat přednášené nové informace, jež nejsou v souladu s jeho názory a zkušenostmi. Stereotypy v myšlení a jednání mohou zapříčinit odmítání řešení problémů, které je prezentování ve výuce. Ve výuce dospělý jedinec vždy srovnává řešení modelové situace a komplikovaností tohoto problému v reálném životě, ve vlastní praxi. Toto srovnání ho vede k přesvědčení, že neexistují obecně platné přístupy, které je možno kdykoliv efektivně využít, a není si jist svými postupy ani informacemi, jež dostává ve výuce. Jelikož dospělý jedinec ve výuce očekává odpověď na praktické či životní otázky a návod na problémy, kterými se zabývá v praxi či v soukromí, může jeho přístup k výuce vést k utilitarismu, kdy ve vyučování žádá pouze poznatky, jež jsou bezprostředně aplikovatelné v praxi,

<sup>50</sup> ZORMANOVÁ L.: Didaktika dospělých. Praha: Grada, 2017, s. 44.

<sup>51</sup> VETEŠKA J., VACÍKOVÁ T. a kol.: Aktuální otázky vzdělávání dospělých Andragogika na prahu 21. století. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011, s. 95.

<sup>52</sup> LOWENHOFFEROVÁ R., MUŽÍK J.: Problémy současného vzdělávání. Praha: Národní panel vzdělávání, 2018, s. 103–116.

a zcela odmítá teoretický vysvětlení.<sup>53</sup> Naopak za **příznivé vlivy** lze považovat, že „u dospělého jedince se setkáváme s kritičností zaměřenou na vlastní studijní výkon. Dospělý jedinec má schopnost třídit informace, vytvářet systém poznatků, nacházet vztahy mezi poznatky osvojenými nově a již dříve. U dospělého jedince je potřeba sebeuplatnění spojena s motivací k učení a aplikování získaných poznatků v praxi.“<sup>54</sup>

### 3.2 Dospělý jako účastník vzdělávání

Za dospělého člověka lze považovat osobu starší 18. let, i když proces dospívání probíhá u každého jedince individuálně, a nelze stanovit přesnou věkovou hranici mezi dospíváním a začátkem dospělosti, jak píše Zormanová (2017). Dospělost je poměrně dlouhým obdobím, jež tato autorka dělí do čtyř odlišných vývojových etap – časná dospělost (od 20. do 25. až 30. roku věku), střední dospělost (od 30. roku do 45 let), pozdní dospělost (od 45. do 50. až 65. roku života), a starší dospělost (období mezi 50. a 60. rokem). „První etapou je **časná dospělost**, která je datována od 20. do 25. až 30. roku života; v tomto období je důležitá osobní zralost a seberealizace. Druhou etapou je **střední dospělost**, která je datována od 30. roku do 45 let. Toto období je charakteristické zájmem o budování vlastní profesní kariéry a péči o rodinu a děti. Lidé v tomto období života chtějí ekonomicky zajistit sebe i rodinu a seberealizovat se v zaměstnání, dosáhnout kariérního růstu. Třetí etapou je období v rozmezí od 45. do 60. až 65. roku života, které je nazýváno obdobím **pozdní dospělosti**. Toto období života můžeme charakterizovat také jako období změn člověka samotného i jeho okolí, odchod dětí z domova, změny v profesní kariéře. Lidé se v tomto životním období uvědomují stereotypnost svého života a opět začínají myslet více na sebe, na svou seberealizaci, své koníčky, zájmy, potřeby, osobnostní rozvoj. Lidé pocítují nutnost změny ve svém životě, uvědomují si, že je nejvyšší čas něco změnit, nejvyšší čas, kdy ještě mohou něčeho dosáhnout. Další období mezi 50. a 60. rokem, které nazývá obdobím **starší dospělosti**. Pro tuto etapu je charakteristické, že člověk reflektuje svůj vlastní život. Učení je v tomto věku obtížnější, lidem trvá učení delší dobu z důvodu menší míry koncentrace a rychlejší únavy. Většina lidí v této věkové skupině stagnuje, učení již nepovažuje za nutné.<sup>55</sup> S tímto členěním dospělosti se ztotožňuje i Skorunková (2013), která doplňuje, že věkové hranice jednotlivých etap dospělosti nelze brát striktně, protože v posledních desetiletích dochází k posunu

<sup>53</sup> ZORMANOVÁ L.: Didaktika dospělých. Praha: Grada, 2017, s. 45–46.

<sup>54</sup> ZORMANOVÁ L.: Didaktika dospělých. Praha: Grada, 2017, s. 45–46.

<sup>55</sup> ZORMANOVÁ L.: Didaktika dospělých. Praha: Grada, 2017, s. 43.

některých životních kroků v dospělosti.<sup>56</sup> Podle Farkové (2009) probíhající změny na všech úrovních vývojových etap dospělosti neustále zrychlují.<sup>57</sup>

Pohled na definice dospělého člověka jako účastníka vzdělávání má odlišný vývojová psychologie i andragogika. Podle vývojové psychologie souvisí dospělost s věkem, podle andragogiky se sociálním vývojem. Bertl (2017) si ve své publikaci klade otázku „Koho považujeme za dospělého? Je to člověk, který **ukončil formální vzdělávání** (vzdělávání ve škole), **má produktivní práci** nebo o její získání usiluje. Je ekonomicky nezávislý, tzn., že je schopen si obstarat svoji vlastní (legální) činnosti prostředky na zabezpečení svého života. Je schopen **spolupráce**. Nemá tedy žádné zábrany, aby vstupoval do tvůrčích kontaktů s ostatními lidmi. Je relativně **samostatný**. Je schopen pod určitým vedením dosahovat konkrétních cílů a určitých očekávaných výsledků. Jeho představy o životě a o své roli v něm musejí být **reálné**, nesmí se pohybovat ve světě bludných představ či nerealistických snů. Je schopen bydlet samostatně, trávit smysluplně svůj čas, nemá žádné zábrany stýkat se s příslušníky opačného pohlaví, dobře se orientuje v čase a v prostoru, je schopen pečovat o svou rodinu své přátele.“<sup>58</sup>

Pro vzdělávání dospělých účastníků jsou typické zejména změny zohledňující proces stárnutí. Jak uvádí Zormanová (2017), jedná se o změny v oblasti tělesné i psychické. „Mezi tělesné změny patří zhoršení zraku i sluchu, změny v oblasti motoriky, které se projevují v postupném zpomalování pohybů. K psychickým změnám patří zhoršující se paměť především paměť krátkodobá. Se stoupajícím věkem se mění vnímání, které se projevuje v ovlivňování vnímání jedince vlastními zkušenostmi, klesá také rychlost vnímání, snižuje se rychlost úkonů, zvětšuje se reakční doba, zvyšuje se unavitelnost organismu. Pomalost smyslového vnímání je však často kompenzována přesností studijního výkonu.“<sup>59</sup> Dospělý jako účastník vzdělávání má také ke vzdělávání rozdílný postoj než žáci školního věku. „Pozitivním rysem dospělého jedince ve vzdělávání je větší odpovědnost, vyšší motivace, která je dána cílem seberealizace, profesního růstu či osobnostního rozvoje. Dospělý jedince nese zodpovědnost za řešení svých vzdělávacích potřeb, deficitu vědomostí, dovedností, zkušeností, znalostí, vzorců chování.“<sup>60</sup>

---

<sup>56</sup> SKORUNKOVÁ R.: Základy vývojové psychologie. Hradec Králové: Gaudeamus. 2013, s. 41.

<sup>57</sup> FARKOVÁ M.: Dospělost a její variabilita. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009, s. 9.

<sup>58</sup> BERTL I.: Jak vzdělávat dospělé? Andragodidaktická doporučení pro vzdělávání dospělých. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2017, s. 58.

<sup>59</sup> ZORMANOVÁ L.: Didaktika dospělých. Praha: Grada, 2017, s. 44.

<sup>60</sup> ZORMANOVÁ L.: Didaktika dospělých. Praha: Grada, 2017, s. 44.

### 3.3 Motivace dospělých ke vzdělávání

„Otázka motivace dospělých ke vzdělávání má dvě vzájemně spjaté stránky: je to aspekt vnitřních tendencí, podněcující jedince k učení a vzdělávání se. Determinují ho potřeby a zájmy. Dále je to vnější aspekt, sociálně psychologické situace, pod jejichž vlivem se potřeby a zájmy utvářejí, posilují a regulují. Zde hrají zásadní vliv existenční a ekonomický zbarvené potřeby.“<sup>61</sup> Potřeba vzdělávání dospělých je tedy stimulována vnějšími i vnitřními faktory. Podle Vetešky (2016), **faktory vnitřní** neboli subjektivní vycházejí z postojů jednatelce, jeho úrovně vzdělání a motivace, aspirace, sociální situace, rodinného prostředí, limitujících faktorů atd. Kdežto **faktory vnější** neboli objektivní, jsou dány požadavky a postoji zaměstnavatelů, nabídkou a podmínkami pro využití různých forem vzdělávání dospělých, systémem organizace dalšího vzdělávání, či existencí stimulů pro investice do dalšího vzdělávání, a nesmíme opomenout i legislativní zakotvení.<sup>62</sup> Zormanová (2017) doplňuje, že dospělí jedinci jsou nejvíce motivováni svými výsledky a subjektivním pocitem svých schopností v oblasti učení.<sup>63</sup> Nejdůležitějším faktorem je tedy motivace,<sup>64</sup> které se věnuje výzkum této disertace. „Všichni víme, že my lidé máme určité objektivní potřeby, jejich naplňování je motorem našich aktivit. Budeme-li sestupovat podél známé Maslowovy hierarchie potřeb (viz Obrázek 1), zjistíme například, že se chceme cítit hodnotní, chceme mít úspěch, být oblíbení a milovaní, žít v bezpečí a zajišťovat své základní životní potřeby typu metabolismu a reprodukce. Později jmenované potřeby jsou předpokladem stabilního uspokojování potřeb jmenovaných dříve – to pro nás objevil Abraham Maslow v polovině minulého století. V popsané hierarchii jsou z pohledu učení zajímavá všechna patra, protože každé z nich se může za určitých okolností stát zdrojem zásadních podnětů pro učení. Ostatně učení samo může být, jsou-li podmínky příznivé, důležitou lidskou potřebou. Podstatu učení však musíme hledat níže, v podloží Maslowovy pyramidy, v jejím suterénu, jenž je skryt přímému pozorování, a proto jej nemohl objevit ani Abraham Maslow.“<sup>65</sup>

---

<sup>61</sup> VETEŠKA, J.: Úvod do teorie vzdělávání dospělých a andragogiky. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2017, s. 109.

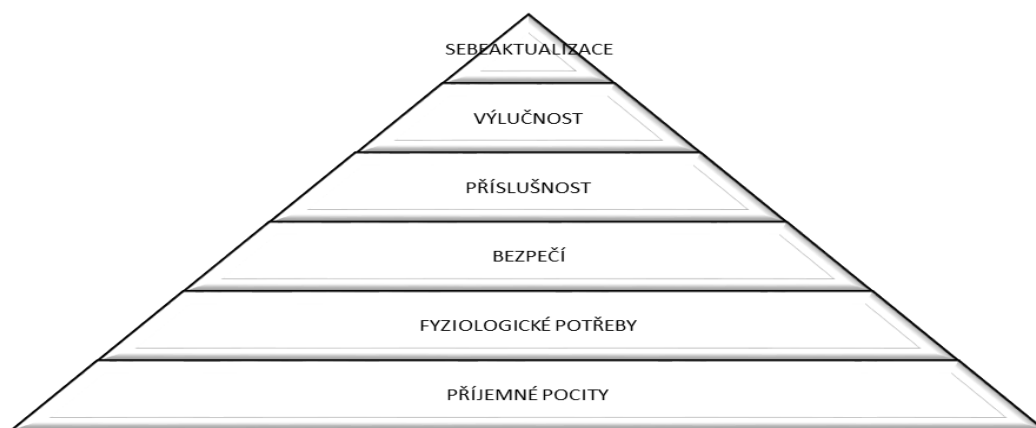
<sup>62</sup> VETEŠKA J.: Přehled andragogiky, Úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých. Praha: Portál, s.r.o., 2016, s. 61–62, s. 91.

<sup>63</sup> ZORMANOVÁ L.: Didaktika dospělých. Praha: Grada, 2017, s. 47.

<sup>64</sup> PANČOCHA K. a kol.: Celoživotní inkluzivní vzdělávání – možnosti a perspektivy. Brno: Masarykova univerzita, 2012, s. 47.

<sup>65</sup> PLAMÍNEK J.: Vzdělávání dospělých, 2. rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2014., s. 25–26.

**Obrázek 1 Doplněná hierarchie Abraham Maslowa**



Zdroj: PLAMÍNEK J.: Vzdělávání dospělých, 2. rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2014. s. 26.

„Beneš (2014, s. 105) k tomu uvádí: „Většinou působí celý komplex motivů, který se vyvíjí a mění a který se nedá jednoznačně hierarchizovat“. Uvedený autor na jiném místě dále charakterizuje typologii motivů k učení dospělého člověka vzešlou z různých výzkumů. Jde o získání nových sociálních podnětů a kontaktů, dále jsou to profesní důvody (získání profesních kompetencí) a snahu dospělého více participovat na politickém a komunálním životě. Dále jde o projevy touhy o vědění a vnější očekávání, které na dospělého člověka klade okolí (rodina, přátelé, zaměstnavatel apod.). Z hlediska edukace dospělého je potřeba si uvědomovat, že jde o široce heterogenní cílovou skupinu adresátů, která se liší mnoha znaky a to nejen věkem, ale kulturním či ekonomickým zázemím, životním stylem, zkušenostmi, zájmy apod. Beneš (2014, s. 106) uvádí, že ... „mladší lidé mají spíše pragmatickou a utilitaristickou motivaci spojenou s výkonem profese, u strašších lidí se více objevuje motivace spojená s trávením volného času“.<sup>66</sup> Bertl (2017) se motivy dospělého člověka zabývá poměrně hlouběji a rozčleňuje je na zájmové, praktické, poznávací, citové, výkonové, zaměstnanecké, metafyzické, či organizační. „**Schopnost učit se v dospělém věku** (docilita) je poněkud jiná, než tomu je ve věku mladším. Dospělý člověk je motivován tím, jaké množství vyučované látky je mu předloženo. Dospělý člověk potřebuje mít učební text strukturovaný do kratších celků. Rozsáhlý a nepřehledný text studijní opory ho může odradit. Na rozdíl od dětí a mládeže má dospělý člověk potřebu udržet v paměti i celou řadu údajů z osobního či pracovního života. Proto musí být jeho seznamování s novými informacemi postupné a musí být pamatováno na to, že

<sup>66</sup> LOWENHOFFEROVÁ R., MUŽÍK J.: Problémy současného vzdělávání. Praha: Národní panel vzdělávání, 2018, s. 1116–117.



nestrukturovaný text mu způsobí výrazné potíže. U dospělého se tedy mění **kapacita**, kterou je schopen zvládnout, mění se **lehkost** jeho učení, **intenzita**, kterou je ochoten vydat. Je naprosto přirozené, že dospělý člověk se neučí tak lehce, jako tomu bylo v jeho mládí. Je nucen vícekrát si nový text opakovat, vyhledávat v něm nové souvislosti, tyto souvislosti chce mít zpracovány ve vztahu k tomu, co se již naučil. Dospělý je výrazně ovlivněn nepříjemným a rušivým uspořádáním textu – tj. pokud je text špatně čitelný, nepřehledný, pokud je při studiu vyrušován. Lehkost učení je v dospělém věku rovněž ovlivněna tím, jaký **zájem** vyvolá lektor o nové téma – zda je jeho klient dobře motivován, zda je připraven na různá úskalí, která nové téma s sebou přináší. Dospělý by měl být rovněž průběžně informován o **praktickém propojení** nových informací s tím, co dosud ve svém životě poznal či k čemu konkrétnímu bude nové informace následně používat. Dospělý může být pro učení motivován – podněcován – svými **poznávacími potřebami**. Může toužit dozvědět se o novém tématu nové skutečnosti. Může chtít rozšířit si svoje stávající informace o informace nové, ke kterým věda v poslední době dospěla. Mnohdy bývá motivem pro další učení dospělého touha uspokojit **citové potřeby**. Může se stát, že dospělý se v průběhu svého života dostane do určité izolace a kolektiv stejně postavených vzdělávaných mu může poskytnout přátelství či kamarádství. Příčinou zapojení se dospělého do vzdělávacího procesu rovněž může být jeho **výkonová potřeba**, kdy si chce dokázat, že ještě není tak starý, že na nové informace stačí, že nové dovednosti zvládnuté a bude je dobře vykonávat. Motivy dospělého pro zapojení se do vzdělávacího procesu můžeme označit jako **zaměstnanecké**, pokud je k učicí činnosti dospělý veden svým působením ve firmě či v organizaci, kde pracuje. Pak to mohou být i jeho **motivy vývojové**, kdy v určitém věku přichází k poznání, že mu školní vědomosti po celý život již postačovat nebudou. Důvodem může být rovněž i získávání nových partnerů pro komunikaci, zařazení se do společenské struktury, která je mu blízká a příjemná. Zvláště ve vyšším věku – při vzdělávání seniorů – může nastat situace, kdy důvody pro další učení jsou tzv. **metafyzické**. Již nejde o to, uplatnit informace v pracovním prostředí a v pracovních postupech, ale je o to dozvědět se něco „širšího“ o propojení určitých informací s vyššími celky, dojít k podstatě lidského života. Dospělý je vždycky motivován a limitován **kvantitou učiva**, které mu lektor předloží, **kvalitou a typem pomůcek**, se kterými dospělý při vzdělávání pracuje a **organizačním uspořádáním** vzdělávacího procesu. Na kvantitu, pomůcky a organizační nedostatky je dospělý více citlivý. Je to ovlivněno tím, že potřebuje ke svému učení více klidu. Kromě sebevzdělávání má i další

starosti – práce, rodina, zdraví. Má-li se učení dobře soustředit, potřebuje mít k tomu určitý komfort.“<sup>67</sup>

Zormanová (2017) shrnuje nejdůležitější motivační faktory ve vzdělávání dospělých.<sup>68</sup>

- Zájem dospělých o další vzdělávání se zvyšuje v období ekonomické recese.
- Dospělí se vzdělávají za účelem zvýšení své konkurenceschopnosti na trhu práce.
- Dospělí se vzdělávají, aby si udrželi své pracovní místo.
- Dospělí se vzdělávají, aby dosáhli svých profesních cílů.
- Dospělí vnímají, že další vzdělávání jim otevře obzory a cestu k dalším možnostem.
- Někteří dospělí vnímají další vzdělávání jako efektivní způsob trávení volného času.
- Někteří dospělí vnímají další vzdělávání jako efektivní způsob seberozvoje.

Veteška a Vacínová (2011) doplňují 4 oblasti motivace stanovené z hlediska vzdělávání:<sup>69</sup>

- získávání nových znalostí, vědomostí a dovedností --) poznávací potřeby
- emocionální a citové stavy v průběhu procesu učení --) citové potřeby
- obtížnost úkolů a problémů, které má jedinec řešit --) výkonové potřeby
- sociální vztahy aktérů pedagogických situací --) sociální potřeby

Jednou řešenou oblastí této problematiky je samotná motivace dospělých, kterou může aktér prožívat negativně nebo pozitivně, a druhou oblastí jsou způsoby, jak dospělí ke vzdělávání motivovat zvenčí. Podle Vetešky a Vacínové (2011) lze motivaci z hlediska prožívání dospělého vymezit na pozitivní a negativní. **Motivace pozitivní** je „nejčastěji vyvolána známkou, pochvalou, uznáním, úspěchem. Má posilovat další úsilí, tj. aktivovat poznávací i volné potřeby prostřednictvím pozitivního citového prožitku. Přesto i pozitivní motivace může mít negativní vliv na učební aktivity. Často je to sdělení lektora, např. „usnul jste na vavřínech“. Příčinou je nepřiměřená pozitivní motivace, která následně oslabuje poznávací potřeby

---

<sup>67</sup> BERTL I.: Jak vzdělávat dospělé? Andragodidaktická doporučení pro vzdělávání dospělých. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2017, s. 58–60.

<sup>68</sup> ZORMANOVÁ L.: Didaktika dospělých. Praha: Grada, 2017, s. 49.

<sup>69</sup> VETEŠKA J., VACÍNOVÁ T. a kol.: Aktuální otázky vzdělávání dospělých Andragogika na prahu 21. století. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011, s. 71.

a přesycuje volní rovinu osobnosti.<sup>70</sup> Oproti tomu **negativní motivace** je „vyvolána negativním hodnocením, neúspěchem, projevy nezájmu, netrpělivosti, apod., důsledkem je ztráta zájmu o vzdělávání, rezignace na výkon, negativní postoje k učení, lektorovi, vzdělávací společnosti atd. Negativní motivace může mít i pozitivní vliv na učební aktivity tím, že může aktivovat např. potřebu sociální prestiže, potřeby poznávací i volní.“<sup>71</sup> Dospělého člověka je pak možné motivovat ke vzdělávání dvojí formou. Za prvé „vycházet při motivaci ve výuce **z dominujících potřeb v subjektivní hierarchii** jedince, např. volit témata se zřetelem na zájmové zaměření učícího se, navozovat pedagogické interakce s ohledem na aktuální sociální potřeby, stanovit složitost a náročnost úkolů a problémů se zřetelem na úroveň výkonových potřeb. Za druhé vytvářet **vnější podmínky** s obsahem tak **silných incentív** pro konkrétní skupiny potřeb. Tím tyto potřeby aktivovat, a tak vyvolat motivaci směřující k požadované učební činnosti, např. vytvořit podmínky vzájemné kooperace dospělých studentů při řešení daného úkolu tak, aby bez této kooperace nebylo snadné dojít k správnému řešení ---- *sociální potřeby*, předkládat k řešení problémové situace, které povedou studenty k novým poznatkům, bez kterých daný problém není možné řešit --- *poznávací potřeby*.“<sup>72</sup>

### 3.4 Bariéry ve vzdělávání dospělých

Pro dospělého je vždy důležité dosažení výsledků vzdělávání, čemuž mohou bránit jisté bariéry. Může se jednat o vnitřní, ale vnější bariéry. Za **vnitřní bariéry** lze považovat nedostatek sebevědomí, nedostatek času a z něj vyplývající stres, nepříliš velká motivace, příznaky nemoci, únavy, osobní či pracovní problémy. Naopak za **vnější bariéry** lze považovat nedostatek informací o nabídce dalšího vzdělávání, nedostatek touhy po úspěchu či negativní vliv okolí, ve kterém dospělý žije či pracuje. Dle výsledků průzkumu realizovaného v České republice společností Donath-Burson\_Marsteller s Asociací institucí vzdělávání dospělých ČR a společností Factum Invenio vyplývá výčet následujících bariér vzdělávání dospělých.<sup>73</sup>

- „nedostatek finančních prostředků;
- nedostatek času;
- rodinné povinnosti, například péče o děti a jiné závislé osoby;

<sup>70</sup> VETEŠKA J., VACÍNOVÁ T. a kol.: Aktuální otázky vzdělávání dospělých Andragogika na prahu 21. století. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011, s. 72.

<sup>71</sup> VETEŠKA J., VACÍNOVÁ T. a kol.: Aktuální otázky vzdělávání dospělých Andragogika na prahu 21. století. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011, s. 72.

<sup>72</sup> VETEŠKA J., VACÍNOVÁ T. a kol.: Aktuální otázky vzdělávání dospělých Andragogika na prahu 21. století. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011, s. 71.

<sup>73</sup> ZORMANOVÁ L.: Didaktika dospělých. Praha: Grada, 2017, s. 48–49.

- rodinné problémy;
- nízká dostupnost dalšího vzdělávání v dané lokalitě;
- nedostatečně silná vůle;
- obavy ze studia a jeho náročnosti;
- nízká důvěra ve své schopnosti;
- nedostatek psychické podpory;
- jiné priority, jakými je trávení času s přáteli či rodinou;
- špatné osobní zkušenosti se systémem vzdělávání nebo školení (někdy i z období povinné školení docházky).“

## 4 VZDĚLÁVACÍ PROCES

Vzdělávací proces je v odborných zdrojích považován za edukační proces. Podle Andragogického slovníku označuje edukační proces „všechny takové činnosti lidí, při nichž dochází k učení na straně nějakého subjektu (subjektů), obvykle při působení (přímém, nebo zprostředkovaném) jiného subjektu, který řídí učení či vyučuje. Edukační procesy jsou různého druhu podle toho, jaký stupeň intencionality (záměrnosti a organizovanosti) se v nich uplatňuje. Ve školách a ve vzdělávacích institucích pro dospělé probíhají edukační procesy s vysokým stupněm intencionálního učení (situace školní výuky), v běžných situacích každodenního života probíhají edukační procesy bezděčného učení (nezáměrného, náhodného).“<sup>74</sup> Smyslem této kapitoly je objasnit koncept celoživotního vzdělávání od útlého věku až do dospělosti, a seznámit s jeho formami a metodami.

### 4.1 Postavení vzdělávání dospělých u nás i v zahraničí

Vzdělávání dospělých má své postavení ve struktuře celoživotního vzdělávání, které se dělí na vzdělávání dětí a mládeže (1), a vzdělávání dospělých (2) - dále se rozděluje na vzdělávání ve školách ZŠ, SŠ, VOŠ, VŠ, a další vzdělávání jako profesní, zájmové, občanské, či v pozdějším věku vzdělávání seniorů.<sup>75</sup> Pojďme se tedy podívat na jednotlivé části této struktury vzdělávacího systému.

Veteška (2016) strukturu vzdělávacího systému rozděluje do následujících etap:<sup>76</sup>

- **Počáteční vzdělávání** před prvním vstupem na trh práce
  - **Formální vzdělávání** – vzdělávání poskytované školami (MŠ, ZŠ, SŠ, VOŠ, VŠ)
  - **Neformální učení** - např. střediska volného času pro děti a mládež, školní družiny
  - **Informální učení** - např. čtení časopisů, práce s internetem

<sup>74</sup> PRUCHA J., VETEŠKA J.: Andragogický slovník 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2014, s. 93–94.

<sup>75</sup> VETEŠKA J.: Přehled andragogiky, Úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých. Praha: Portál, s.r.o., 2016, s. 96.

<sup>76</sup> VETEŠKA J.: Přehled andragogiky, Úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých. Praha: Portál, s.r.o., 2016, s. 98.

- **Další vzdělávání** po vstupu na trh práce
  - **Formální vzdělávání** – vzdělávání dospělých ve školách
  - **Neformální učení** - např. instituce pro profesní vzdělávání dospělých, podnikové vzdělávání, vzdělávací nadace, zájmové vzdělávání
  - **Informální učení** - např. sledování televize, poslech rádia, pomoc se školní přípravou dítěte

Jelikož je celoživotní vzdělávání ústředním tématem nejenom české, ale i evropské politiky, a mnoho orgánů se jím zabývá, je nezbytné při vymezení struktury vzdělávacího systému uvést i praxi vzdělávání ve světě, jak uvádí Zormanová (2017).<sup>77</sup> Existují mnohé popisy vzdělávacích systémů, přičemž v této disertaci jsou použity charakteristiky autora Průchy (2015), členící vzdělávání na preprimární, primární, sekundární, terciární a vzdělávání dospělých.

První úroveň je tzv. **předškolní výchova** neboli preprimární vzdělávání (úroveň ISCED 0). „Preprimární vzdělávání představuje počáteční stupeň organizované výuky, je určeno především k tomu, aby děti raného věku uvádělo do prostředí školního typu. Aby mohl být program považován za preprimární vzdělávání, musí probíhat ve škole nebo v jiném zařízení mimo rodinu. Programy preprimárního vzdělávání jsou určeny dětem, kterým jsou alespoň tři roky. Horní hranice závisí na typickém věku pro vstup do primárního vzdělávání.“<sup>78</sup> Za instituce předškolní výchovy lze v České republice považovat mateřské školy zřizované státem, nestátními subjekty nebo komerčními organizacemi, ve kterých probíhá příprava dětí standardně 3 roky. Z hlediska mezinárodní komparace je organizace předškolní výchovy velmi variabilní, jak je patrné z popisu preprimárního vzdělávání v rámci Tabulky 5 (Francie), Tabulky 6 (Německo), a Tabulky 7 (Finsko).

#### **Tabulka 5 Specifické rysy preprimárního vzdělávání ve Francii**

Ve francouzském vzdělávacím systému panuje dlouhá tradice nahlížet na předškolní výchovu v mateřských školách (*école maternelle*) jako na počáteční formu vzdělávání, na niž úzce navazuje primární vzdělávání (*école élémentaire*). Poprvé se výchovná zařízení pro péči o děti předškolního věku objevovala ve Francii již před rokem 1840 jako „dětské útulky“, především pro děti z chudých dělnických rodin. Ale již v roce 1886 byl vydán zákon, podle něhož byly zavedeny veřejné, bezplatné a sekulární (na církvi nezávislé) mateřské školy a vymezeny jejich vzdělávací funkce. Dnes je preprimární vzdělávání ve Francii dokonale

<sup>77</sup> ZORMANOVÁ L.: Didaktika dospělých. Praha: Grada, 2017, s. 27.

<sup>78</sup> PRUCHA J.: Srovnávací pedagogika. Mezinárodní komparace vzdělávacích systémů, 3. aktualizované vydání. Praha: Portál, s.r.o., 2015, s. 69.

organizováno a má – co do širě obsluhované populace – téměř univerzální charakter. Mateřské školy poskytují péči dětem od 2 do 6 let. Síť mateřských škol je velmi hustá. Prakticky všechny děti starší 3 let procházejí preprimárním vzděláváním, i když docházka do mateřských škol je nepovinná. Ovšem nejvýraznější specifičnosti preprimárního vzdělávání ve Francii se vážou k **cílům a obsahu** tohoto vzdělávání.

- Mateřské školy tvoří **součást základního vzdělávání** poskytovaného dětem ve věku 2-11 let. Vzdělávání v mateřských školách odpovídá tzv. *prvnímu učebnímu cyklu* (*cycle des apprentissages premier*), rozdělenému do tří stupňů podle věku žáků: nižší stupeň (*petite section*) pro děti dvou – až čtyřleté; střední stupeň (*moyenne section*) pro děti čtyř – až pětileté; vyšší stupeň (*grande section*) pro děti pěti – až šestileté je již přípravou na přechod do primární školy.
- Pokud jde o obsah preprimárního vzdělávání, v nižších stupních mateřské školy (pro děti dvou – až čtyřleté) je hlavní důraz položen na rozvoj dovedností jazykové komunikace, smyslových a rozumových schopností dětí pomocí písni, kreseb, výtvarných činností apod., jak je to obvyklé v jiných zemích. Avšak ve vyšším, přechodovém stupni je již zaváděno **elementární vyučování**: Děti se učí číst, psát, počítat a provádějí také manuální a umělecké činnosti vyšší náročnosti.
- Další specifičností francouzského preprimárního vzdělávání je to, že již v mateřské škole jsou děti **hodnoceny**. Toto hodnocení samozřejmě nespočívá v udělování známek apod., nýbrž v tom, že každého žáka doprovází „školní pas“ (*livret scolaire*). Je to trvalý záznam o vývoji dítěte a učitelé jsou povinni do tohoto záznamu zapisovat údaje o žakově pokroku během roku a zejména při vstupu žádá do vyššího stupně učební cyklu.

Celkově se preprimárnímu vzdělávání věnuje velká pozornost, jak ze strany inspekce (mateřské školy jsou pravidelně monitorovány orgány inspekce), tak ze strany profesního zajištění (příprava učitelek pro mateřské školy probíhá na vysokoškolské úrovni) a samozřejmě i ze strany obcí a okresů (které zajišťují finanční a materiální podporu pro preprimární vzdělávání). Je to vynuceno sociální situací země – se stále stoupajícím počtem dětí z rodin imigrantů a velkým počtem zaměstnaných matek.

Zdroj: PRUCHA J.: Srovnávací pedagogika. Mezinárodní komparace vzdělávacích systémů,

3. aktualizované vydání. Praha: Portál, s.r.o., 2015, s. 77–79.

### Tabulka 6 Specifické rysy preprimárního vzdělávání v Německu

V současném sjednoceném Německu je preprimární vzdělávání zajišťováno několika druhy institucí (které jsou ovšem v jednotlivých spolkových zemích rozšířeny nestejně):

- **Mateřská škola** (*Kindergarten*) je tradiční a nejběžnější typ předškolního zařízení. Je určeno pro děti ve věku 3-6 let. Podle zákona z roku 1990 vymezujícího péči o děti a mládež mají jednotlivé spolkové země ve své kompetenci legislativu preprimárního vzdělávání, avšak zřízení a financování mateřských škol je úkolem místních úřadů. Od roku 1996 mají všechny německé matky zákonné právo na umístění dítěte předškolního věku v mateřské škole, ovšem finanční problémy zabraňují místním úřadům zřídit dostatečný počet míst pro všechny děti.
- **Školní mateřské školy** (*Schulkindergarten*) jsou v některých spolkových zemích zřízeny pro děti, které dosáhly věku pro zahájení povinné školní docházky (tj. 6 let), avšak nejsou pro školní docházku ještě zralé. Tento typ zařízení je organizačně spjat s primárními školami a bývá označován jako „*přípravná třída*“ (*Vorklasse, Vorschulklasse, Förderklasse*).

- Podobným zařízením jsou **přípravné třídy** zřizované pro děti ve věku 5 let, jimž chtějí rodiče poskytnout intenzivní přípravu na to, aby mohly vstoupit do školy v normálním předpokládaném věku 6 let. Také tyto přípravné třídy fungují obvykle při primárních školách.

Celkově je preprimární vzdělávání v Německu značně rozšířeno a postupně začleňuje stále vyšší počty dětí příslušného věku: Na území celé SRN se v současných letech zúčastňuje institucionální předškolní výchovy více než 80 % dětí tříletých a více než 90 % dětí čtyřletých a pětiletých (podle *Key Data on Education in Europe*, 2009). Ovšem existují zde velké rozdíly mezi bývalou východní částí Německa (kde nabídka míst v mateřských školách převážně uspokojuje poptávku) a bývalou západní částí Německa (kde je počet míst omezen a děti jsou přijímány do mateřských škol na základě sociálních kritérií, tj. přednostně z rodin s nižšími příjmy). V německém preprimárním vzdělávání není uplatňováno centrálně stanovené kurikulum ani nějaký jednotný systém hodnocení dětí. Příprava personálu pro práci v mateřských školách je poměrně náročná, i když – na rozdíl od většiny evropských zemí a také od České republiky – neprobíhá na úrovni vysokoškolské přípravy. Personál sestává jednak z pedagogických pracovníků, jednak z opatrovatelek. Pedagogické pracovníce nemají status učitelek, nýbrž jsou označovány jako *vychovatelky (Erzieherinnen)*. Musí mít kvalifikaci sociálních pedagožek, kterou mohou získávat ve středních odborných školách (*Fachschulen für Sozialpädagogik*). Tato odborná příprava trvá 3 roky, z toho 2 roky studia ve škole a 1 rok praktického výcviku v nějakém předškolním zařízení.

Zdroj: PRUCHA J.: Srovnávací pedagogika. Mezinárodní komparace vzdělávacích systémů,

3. aktualizované vydání. Praha: Portál, s.r.o., 2015, s. 79–80.

### Tabulka 7 Specifické rysy preprimárního vzdělávání ve Finsku

Finsko představuje v mezinárodním srovnání skupinu zemí s nižším začleněním dětské populace do institucí preprimárního vzdělávání. Na rozdíl od Francie či Belgie, kde preprimární vzdělávání pokrývá většinu dětí předškolního věku, ve Finsku vstupují do předškolních zařízení mnohem nižší počty dětí (viz údaje v tab. 2). Pouze v období před zahájením povinné školní docházky (jež začíná ve Finsku ve věku 7 let) se počet dětí v těchto institucích zvyšuje – na 70 % dětí v populaci šestiletých. Příčiny této situace jsou různé: Řídké osídlení v této zemi, které neumožňuje zřizovat všude mateřské školy; převládající mínění o přednostech rodinné výchovy pro děti předškolního věku aj. Instituce předškolní výchovy ve Finsku nejsou součástí formálního vzdělávacího systému a jsou v kompetenci Ministerstva sociálních věcí a zdravotnictví. Odpovědnost za zabezpečování předškolní výchovy v městech a obcích mají ovšem orgány sociálních služeb. Podle zákona musí obce vytvářet možnosti k umístění dětí ve školkách a obdobných zařízeních, ale ve větších městech je poptávka větší než možnosti umístění a děti jsou přijímány do mateřských škol podle sociálních kritérií rodin (výše příjmů a počet dětí v rodině). Ve Finsku fungují dva hlavní druhy předškolních institucí.

- Jednak jsou to **dětská centra (päiväkotit)** podobná českým jeslím a mateřským školám, v nichž je umístěna většina (zhruba 60 %) z těch dětí, které procházejí předškolní výchovou.
- Současně jsou ve Finsku oblíbené domácí mateřské školy (*perhepäivähoito*), rovněž podporované obecními správami. Jde o takovou instituci, kdy se určitá matka stará v průběhu dne – kromě svého vlastního dítěte či dětí – ještě o několik dětí z jiných rodin a zajišťuje jim příslušnou péči ve svém vlastním domě (zahradu, resp. venkovní prostor pro hry dětí je přitom obvykle podmínkou ke zřízení této „domácí mateřské školy“). Počet dětí v jedné



rodinné skupině nemá přesahovat 4 jedince.

Rozdíly mezi těmito dvěma druhy předškolních zařízení spočívají jednak v kurikulárních aspektech, jednak v provozních záležitostech. V dětských centrech probíhá výchova na základě předepsaných kurikulárních materiálů, které vymezují, jak je nutno rozvíjet dětskou osobnost po stránce tělesné, sociální, kognitivní a emocionální. O to se starají kvalifikované učitelky a vychovatelky. Naproti tomu v rodinných centrech nejsou realizována nějaká kurikulární opatření, výchova je prováděna matkami – většinou pedagogicky nekvalifikovanými. Ovšem rodinné prostředí a menší počet dětí ve skupině vytváří pro děti příznivé edukační klima. Příprava učitelek pro předškolní výchovu se uskutečňuje od roku 1995 výhradně **na úrovni vysokoškolské přípravy**, na pedagogických fakultách univerzit. Toto studium trvá obvykle 3 roky a je ukončováno nižším stupněm vysokoškolské kvalifikace (bakalářské studium). Vedle učitelek působí samozřejmě v institucích předškolní výchovy také dětské zdravotní sestry a jiný personál, připravovaný na středních odborných školách.

Zdroj: PRUCHA J.: Srovnávací pedagogika. Mezinárodní komparace vzdělávacích systémů, 3. aktualizované vydání. Praha: Portál, s.r.o., 2015, s. 80–82.

Druhou úrovní vzdělávacího systému je primární a základní vzdělávání neboli povinná školní docházka. Rozdíl mezi nimi popisují následující charakteristiky. „**Primární vzdělávání** (úroveň ISCED 1) je takové vzdělávání, které je realizováno na samém začátku povinné vzdělávací dráhy a často mu předchází nepovinné preprimární vzdělávání; zahajuje se v jednotlivých zemích ve věku žáků 5-7 let, nejčastěji ve věku šesti let; obsahově je zaměřeno na vytváření základních složek gramotnosti (dovednosti čtení, psaní, počítání; základní vědomosti a postoje o světě aj.); ve vzdělávacím systému buď vytváří samostatnou instituci, např. s názvem elementary school (1. - 6. roč.) v USA, *Grundschule* (1. - 4. roč.) v Německu, nebo je článkem jednotné instituce, např. *grundskola* („základní škola“, 1. - 9. roč.) ve Švédsku a jinde; má rozdílnou délku realizace v jednotlivých zemích (nejčastěji 4-6 ročníků školy). **Základní vzdělávání** je takové vzdělávání, které je složeno ze dvou částí, a to z primárního vzdělávání a **nižšího sekundárního vzdělávání** (*lower secondary education*) – úroveň ISCED 2; v některých zemích (skandinávské země, Česká republika, Slovensko aj.) je realizováno v ucelené školské instituci nazývané v jednotlivých jazycích „základní škola“ (např. dánská *grundskole*, polská *szkola podstawowa*); ve složce nižšího sekundárního vzdělávání je obsahově strukturováno na jednotlivé předměty mnohem šířeji než ve složce primárního vzdělávání; nejčastěji má celkovou délku 8-9 let (ročníků školy), výjimečně i více nebo méně; obvykle je chápáno jako přípravný cyklus pro další (vyšší sekundární) vzdělávání; ve většině zemí se kryje s „povinnými vzděláváním“ („povinnou školní docházkou“), v některých zemích je „základní vzdělávání“ částí

delšího „povinného vzdělávání“.<sup>79</sup> Je tedy jasné, že nelze oddělovat primární a základní vzdělávání. V komparaci zahraničních struktur vzdělávacích systémů jsou patrné rozdíly zejména mezi Německem a Finskem se Švédskem, jak je patrné z Tabulky 8.

**Tabulka 8 Komparace zahraničních vzdělávacích systémů primárního vzdělávání**

<ul style="list-style-type: none"><li>▪ V Německu má primární stupeň vzdělávání pouze 4 ročníky, tj. pro žáky ve věku 6-10 let. V těchto ročnících jsou žáci vyučováni vždy jedním učitelem ve všech (či většině) předmětech. Po primárním stupni, který je společný pro všechny žáky, nastává rozdělení do jednoho z několika proudů sekundárního vzdělávání, v nichž žáci dokončují povinné vzdělávání trvajícím celkově deset ročníků, tj. do věku 16 let.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Ve <b>Finsku</b> a <b>Švédsku</b> má primární stupeň vzdělávání naopak 6 ročníků, pro žáky ve věku 7-13 let (v <b>Norsku</b> dokonce 7 ročníků pro žáky od 6 let), a navazující vyšší stupeň jednotné devítileté školy má 3 ročníky. V těchto zemích se tedy ukončuje povinné vzdělávání také ve věku zhruba 16 let, přičemž finští a švédští žáci procházejí 9 ročníky základního vzdělávání a norští žáci 10 ročníky.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Ve srovnání s tímto uspořádáním je odlišná situace jak v České republice, tak na Slovensku. V českém vzdělávacím systému se délka povinného školního vzdělávání kryje s 9 ročníky základního vzdělávání (5 + 4 ročníky ZŠ), takže končí ve věku 15 let žáků. V slovenském systému je základní vzdělávání devítileté (4 + 5 ročníků ZŠ), avšak povinné vzdělávání je desetileté, tj. je ukončeno až ve věku 16 let.</li></ul>

Zdroj: PRUCHA J.: Srovnávací pedagogika. Mezinárodní komparace vzdělávacích systémů, 3. aktualizované vydání. Praha: Portál, s.r.o., 2015, s. 96–97.

Další úrovní vzdělávacího systému je **vyšší sekundární vzdělávání**, „které následuje po ukončení nižšího sekundárního vzdělávání. Délka vyššího středního vzdělávání se v jednotlivých zemích pohybuje od 2 do 5 let, obvyklý věk zahajování tohoto vzdělávání je 14-16 let. Vyšší sekundární vzdělávání má buď charakter „konečné“ fáze vzdělávání, tj. jeho absolventi přecházejí přímo do trhu práce, nebo charakter tranzitní fáze vzdělávání, tj. připravuje absolventy pro vstup do postsekundárního nebo terciárního vzdělávání. Z hlediska obsahu se vyšší sekundární vzdělávání dělí na dva základní typy: všeobecné vzdělávání (*general upper secondary education*) a odborné/profesní vzdělávání (*vocational/technical education*) včetně přípravy učňů. V českém vzdělávacím systému se do této úrovně

<sup>79</sup> PRUCHA J.: Srovnávací pedagogika. Mezinárodní komparace vzdělávacích systémů, 3. aktualizované vydání. Praha: Portál, s.r.o., 2015, s. 91.

zahrnuje několik typů středních škol, ale i např. rekvalifikační kurzy ukončené závěrečnou zkouškou.<sup>80</sup>

V současnosti existuje několik typů středoškolského vzdělávání, přičemž jeho rozmanitost je opravdu velká, jak je patrné z Tabulky 9 (Dánsko), Tabulky 10 (Francie), Tabulky 11 (Německo), a Tabulky 12 (Švédsku).

### Tabulka 9 Specifické rysy sekundárního vzdělávání v Dánsku

Dánsko je zemí, jejíž vzdělávací systém je považován za značně vyspělý a efektivní. Jak se na tom podílí vyšší sekundární vzdělávání, lze nahlédnout z následujícího přehledu: Povinné vzdělávání trvá v Dánsku 9 let a pokrývá žáky ve věku 7-16 let. Je realizováno v jednotné škole *Folkeskole*, která má 9 povinných ročníků a 10. volitelný ročník. Po absolvování 9 let povinného vzdělávání se vzdělávací dráhy mladých Dánů, kteří jsou ve věku 16-17 let, mohou realizovat v některém z těchto druhů vyššího sekundárního vzdělávání:

#### *Všeobecné vzdělávání*

- *Gymnasium*: Je to všeobecně vzdělávací škola, s 3 ročníky (obvykle pro mládež ve věku 16-19 let), jejíž náplní je příprava k univerzitnímu studiu.
- *HF kurzy*: Jde o zvláštní typ všeobecného vzdělávání, určený obvykle absolventům 10. ročníků základní školy. Trvá dva roky a připravuje k složení tzv. vyšší přípravné zkoušky (HF), jež je paralelní k maturitní zkoušce na gymnáziu a umožňuje přístup ke studiu většiny vysokoškolských oborů.

#### *Odborné vzdělávání*

- *Základní profesní příprava*: Jde o jednotný systém počátečního odborného vzdělávání, který je realizován prostřednictvím různých kurzů se specializacemi. Příprava trvá 3-4 roky a vede v podstatě k získání kvalifikace pro určitá povolání. Je to kombinace praktické přípravy v podniku (asi 2/3 objemu přípravy) a studia ve škole (asi 1/3 přípravy). Zvláštností je, že tento typ odborného vzdělávání mohou mladí lidé zahajovat buď přechodem přímo ze školy (*Folkeskole*), nebo mohou nejprve absolvovat praktickou přípravu v podniku jako učňové.
- *Vyšší střední odborné školy*: Jsou to především obchodní školy (HHX) a technické školy (HTX) s tříletým studiem a závěrečnou zkouškou, opravňující absolventy ke studiu na vysokých školách. Zvláštností je organizace studia na těchto školách: První ročník je zaměřen na praktickou přípravu, kterou studenti obvykle absolvují společně s žáky 1. ročníku základního profesního vzdělávání. Další dva ročníky jsou zaměřeny teoreticky a kurikulum obsahuje přibližně 2/3 povinných předmětů (dánština, cizí jazyky matematika aj.) a 1/3 volitelných předmětů.

A jak si mladí Dánové volí z jednotlivých druhů vyššího sekundárního vzdělávání? Z populačního ročníku je asi 53 % mládeže ve všeobecném vzdělávání, asi 42 % v odborném vzdělávání a asi 5 % mládeže nenastupuje do dalšího vzdělávání.

Zdroj: PRUCHA J.: Srovnávací pedagogika. Mezinárodní komparace vzdělávacích systémů,

3. aktualizované vydání. Praha: Portál, s.r.o., 2015, s. 130–131.

<sup>80</sup> PRUCHA J.: Srovnávací pedagogika. Mezinárodní komparace vzdělávacích systémů, 3. aktualizované vydání. Praha: Portál, s.r.o., 2015, s. 127–128.

**Tabulka 10 Specifické rysy sekundárního vzdělávání ve Francii**

Francie je zemí, která se může pyšnit jak vysokou technickou úrovní svého průmyslu, tak skvělými plody kultury a umění. Nelze pochybovat, že vyšší sekundární školství (a samozřejmě i vysoké školství) má na to výrazný vliv. Ovšem orientovat se ve značně diverzifikovaném systému vyššího sekundárního školství ve Francii není snadné. V podstatě jsou to však – stejně jako v jiných zemích – instituce pro převážně všeobecné vzdělávání nebo pro převážně odborné (profesní) vzdělávání.

- *Všeobecně vzdělávací a technologická lycea:* Tento druh školy poskytuje jak všeobecné, tak odborné vzdělávání. Škola má 3 ročníky, studium může být ukončováno 2 druhy certifikátů: všeobecnou maturitou – bakalaureát (*baccalauréat*) a technickou maturitou. Obě umožňují přijetí k vysokoškolskému studiu. Kromě toho může lyceum umožňovat získání tzv. technického certifikátu, který opravňuje k výkonu povolání, ale nikoli k vysokoškolskému studiu.
- *Profesní lycea:* Jsou opět smíšeného typu – buď dvouletá (k získání osvědčení o profesní způsobilosti), nebo čtyřletá (vedoucí k profesní maturitě). Dvouleté profesní lyceum realizuje tzv. sendvičovou odbornou přípravu, tj. teoretické vzdělávání ve škole + profesní přípravu v podniku. Připravuje pro kvalifikovaná dělnická povolání.
- *Alternativní učňovská příprava:* Je to méně rozšířený, avšak užitečný druh odborného vzdělávání pro mládež ve věku 16-25 let. Příprava trvá obvykle dva roky a je realizována v podnicích na základě kontraktů o získání kvalifikace pro mladé lidi, kteří jsou nezaměstnaní, resp. z různých důvodů nejsou začleněni ve výše uvedených institucích. Tato příprava může být ukončena získáním výučního listu nebo jiným profesním certifikátem.

Zvláštností vyššího sekundárního vzdělávání ve Francii je dosti velké zastoupení odborných specializací (technických aj.). Například v rámci tzv. technické maturity v lyceích je možno si zvolit směry: průmyslová technologie, medicínsko-sociální vědy, technologie služeb aj.

Zdroj: PRUCHA J.: Srovnávací pedagogika. Mezinárodní komparace vzdělávacích systémů,

3. aktualizované vydání. Praha: Portál, s.r.o., 2015, s. 132–133.

**Tabulka 11 Specifické rysy sekundárního vzdělávání v Německu**

Německý vzdělávací systém je na úrovni sekundárního vzdělávání výjimečný. Zatímco ve většině vyspělých zemích Západu se uplatňuje tendence – nejvýrazněji ve skandinávských zemích – k jednotnému, společnému vzdělávání mládeže co možná do nejvyššího věku, v Německu se tradičně uplatňuje diverzifikace vzdělávací dráhy již kolem 10. - 11. roku věku dětí. Protože školství se v každé z 16 spolkových zemí SRN do určité míry odlišuje, podívejme se na situaci v sekundárním vzdělávání v sousední spolkové zemi – Bavorsku.

- Vzdělávací dráha mladého Bavořana může začínat v *mateřské škole (Kindergarten)*. Ta je povinná, je určena dětem ve věku 3-6 let a v Bavorsku ji navštěvuje kolem 83 % dětí daného věku.
- Děti, které dosáhly věku 6 let (do 30. června běžného roku), vstupují do povinné *základní školy (Grundschule)*. Ta je společná pro všechny žáky, avšak pouze 4 ročníky. Po ukončení základní školy nastává diverzifikace do těchto typů sekundárního vzdělávání:
- Část žáků přechází do *hlavní školy (Hauptschule)*. Ta obsahuje 5.-9. ročník a zajišťuje všeobecné vzdělávání s orientací na budoucí odbornou přípravu pro povolání s převážně manuálními činnostmi. Absolvováním hlavní školy sice žáci ukončují školní docházku (ve smyslu každodenní účasti ve škole), nikoli

však povinnost se vzdělávat – všichni mladí lidé mají povinnost se v nějaké formě vzdělávat až do věku 18 let, i když jde většinou o souběžné vzdělávání při zaměstnání.

- V některých spolkových zemích (nikoli však v Bavorsku) jsou jako alternativní typ nižšího sekundárního vzdělávání zavedeny integrované *souhrnné školy (Gesamtschule)* pro žáky ve věku 10-16 let, uplatňující principy jednotné školy (viz v kap. 10).
- Část žáků přechází do *reálky (Realschule)*, a to obvykle po ukončení 6. ročníku na hlavní škole. Reálka má 4 ročníky, ukončuje ji tedy mládež ve věku 16 let a je typem školy s prohloubenější všeobecnou přípravou pro další odborné vzdělávání. Absolventi reálky pokračují nejčastěji v některém typu *odborné školy (Berufsschule)*, v tzv. duálním systému, tj. kdy zhruba 3-4 dny týdně tráví v zaměstnání a 1-2 dny v odborné škole. Menší část absolventů reálky pokračuje ve studiu na *vyšší odborné škole (Fachoberschule, Fachakademie aj.)* – typu české střední odborné školy.
- Nejnáročnějším druhem sekundární školy je v Bavorsku (a v Německu vůbec) *gymnázium (Gymnasium)*. Je to výběrová škola připravující především ke studiu na vysokých školách, má ročníky 5-13. Studium je ukončeno maturitou. Většina žáků vstupuje do gymnázia ze 4. ročníku základní školy, jen asi 20 % žáků přichází z hlavní školy či reálky.

Podle oficiálních pramenů je zhruba 35 % žáků v sekundární úrovni vzdělávání začleněno v gymnáziích, 15 % v reálkách a přibližně 50 % v různých formách odborného vzdělávání. Stojí za připomenutí, jak hodnotí např. američtí experti německé gymnázium. *Německé gymnázium je známo ve světě svou vysokou kvalitou, je to typ akademicky zaměřené vyšší sekundární školy, s přísnými požadavky na studenty a důkladnou výstupní zkouškou – maturitou. U každého studenta se předpokládá, že se připravuje alespoň 3 hodiny denně doma. Studenti se snaží získat co nejlepší známky, protože v přijetí na univerzitu mají tvrdou konkurenci.* (McAdams, 1993)

Zdroj: PRUCHA J.: Srovnávací pedagogika. Mezinárodní komparace vzdělávacích systémů,

3. aktualizované vydání. Praha: Portál, s.r.o., 2015, s. 133–135.

### Tabulka 12 Specifické rysy sekundárního vzdělávání ve Švédsku

Švédsko je zcela unikátní zemí z hlediska vyššího sekundárního vzdělávání. Má totiž jediný typ vyšší sekundární školy, která zabezpečuje jak všeobecnou, tak odbornou přípravu v úrovni ISCED 3A a 3C (velmi podobný systém funguje také v Norsku a Finsku). Systém funguje následovně (podrobněji Ježková et al., 2012):

- *Gymnaziální škola (gymnasieskola)*: Je to tříletá škola určená pro žáky, kteří úspěšně dokončili 9. ročník základní školy. Vzhledem k tomu, že většina švédských žáků prochází základní školou ve věku 7-16 let, studují na gymnaziální škole studenti ve věku 16-19 let. Tento typ sekundární školy funguje ve Švédsku již od sedmdesátých let a má dnes tyto vlastnosti:
  - Gymnaziální škola je určena pro všechnu mládež daného věku a musí tedy zabezpečovat jak její rozličné vzdělávací zájmy, tak potřeby trhu práce. To je umožňováno tím, že realizuje vzdělávání prostřednictvím *volitelných programů*. Těchto „národních programů“ (tj. centrálně stanovených) je celkem 16, z nichž 2 mají akademický charakter, tj. připravují k vysokoškolskému studiu a 14 má odborné zaměření. Většina programů se ještě v 2. a 3. ročníku diferencuje na specializace, resp. se přizpůsobuje podle potřeb a podmínek obcí. Mezi programy jsou zastoupeny jak technické obory (stavební, elektrotechnický aj.), tak společenskovední, ekonomické, zdravotnické a umělecké.

- Kurikulum (obsah vzdělávání) má v gymnaziální škole dvě složky: (a) společné základní kurikulum, (b) kurikulum specifické pro jednotlivé programy. *Společné kurikulum* (tj. povinné pro všechny programy) zahrnuje 8 předmětů, k nimž jsou též stanoveny minimální počty hodin, které musí každá škola zabezpečit v průběhu tříletého studia.
- Samozřejmě obsah jednotlivých programů se odlišuje v závislosti na zaměření přípravy pro praxi: Například *profesní program* je určen k učňovské odborné přípravě, proto část jejich přípravy probíhá přímo na pracovištích. Ovšem i v ostatních odborně zaměřených programech je nejméně 15 % z celkového času studia vyhrazeno pro praktickou přípravu na pracovištích.
- Specifičností je i způsob *hodnocení výsledků vzdělávání*, který je odvozen z tzv. kreditního systému uplatňovaného na vysokých školách. Studenti musí získat určitý počet bodů za úspěšné absolvování jednotlivých kurzů, přičemž každý kurz má stanoven počet bodů odpovídajících náročnosti a délce jeho studia. Pro přípravu k vysokoškolskému vzdělávání je minimální počet bodů 2180, pro odbornou přípravu minimálně 2400 bodů celkově v tříletém studiu. Kromě toho jsou studenti hodnoceni známkami při zakončení každého kurzu a na konci studia dostávají certifikát osvědčující jejich odbornou kvalifikaci nebo opravňující je k vysokoškolskému studiu.
- Konečně je podstatným znakem švédského vyššího sekundárního vzdělávání jeho široká *zpřístupněnost*: Podle oficiálních pramenů vstupuje do gymnaziálních škol zhruba 95 % mládeže populačního ročníku. Podle školského zákona z roku 1992 mají obce povinnost zajistit všem žákům, kteří ukončili povinnou základní školu, možnost vzdělávání v gymnaziální škole. V případě, že obec nemůže zajistit všechny národní programy, kooperuje několik obcí tak, aby nabídka programů byla úplná. V důsledku toho patří Švédsko k zemím s nejvyšší proporcí mladých lidí procházejících vyšším sekundárním vzděláváním.

Zdroj: PRUCHA J.: Srovnávací pedagogika. Mezinárodní komparace vzdělávacích systémů, 3. aktualizované vydání. Praha: Portál, s.r.o., 2015, s. 135–137.

Za nejvyšší úroveň vzdělávacího systému je považováno terciární vzdělávání na univerzitní nebo neuniverzitní úrovni. V dnešní době je studium na vysokých školách poměrně standardní záležitostí. **„Neuniverzitní terciární vzdělávání** (*non-university tertiary education*): Jedná se o vzdělávání, které je poskytované školskými institucemi, jež nejsou součástí vysokých škol a nevedou k udělení diplomů osvědčujících vysokoškolskou kvalifikaci. V rámci tohoto stupně vzdělávání se obvykle realizují dvou až tříleté programy, většinou se zaměřením na přípravu k určitým povoláním, někdy jako příprava k vysokoškolskému studiu. V dřívějším československém vzdělávacím systému tento sektor neuniverzitního terciárního vzdělávání vlastně neexistoval, dnes jej představují *vyšší odborné školy*, které mají své paralely v jiných zemích.“<sup>81</sup>

<sup>81</sup> PRUCHA J.: Srovnávací pedagogika. Mezinárodní komparace vzdělávacích systémů, 3. aktualizované vydání. Praha: Portál, s.r.o., 2015, s. 156–157.

**Tabulka 13 Specifické rysy neuniverzitního terciárního vzdělávání v Nizozemsku**

V Nizozemsku je neuniverzitní terciární vzdělávání velmi rozvinuté. Je realizováno prostřednictvím „vyšších odborných škol“ (*HBO – Hoger Beroepsonderwijs*). Těch je v zemi celkem 73 (z nich 30 % je státních a 70 % soukromých). Zajišťují jak teoretickou, tak praktickou přípravu pro povolání v několika oborech (technické, zemědělské, zdravotnické, umělecké aj.) a rovněž pro učitelství profesí. Studium na těchto školách je obvykle v délce 4 let, ale je možno absolvovat i krátkodobější kurzy (podrobněji viz *Terciární vzdělávání u nás a v Evropské unii*, 1997, s. 52-53). Na příkladu tohoto nizozemského systému lze ilustrovat mezinárodní odlišnosti v oblasti terciárního školství:

- Na rozdíl od českého systému, v němž vyšší odborné školy jsou sice součástí terciárního vzdělávání, avšak nejsou součástí sektoru vysokoškolského vzdělávání, v Nizozemsku jsou školy HBO považovány ze zákona za složku *vysokoškolského neuniverzitního vzdělávání*.
- Na rozdíl od českého systému, v němž je terciární vzdělávání na vyšších odborných školách z kvantitativního hlediska méně zastoupeno ve srovnání s vysokoškolským (univerzitním) studiem, je situace v Nizozemsku zcela opačná: Mnohem více studentů studuje v neuniverzitním sektoru terciárního vzdělávání než v univerzitním sektoru. To je patrné z následujících dat v tabulce 18.

Jak je z dat patrné, poměry mezi oběma sektory terciárního vzdělávání jsou zcela asymetrické. Vysoké zastoupení neuniverzitního sektoru v Nizozemsku, a naopak výrazně vyšší zastoupení univerzitního sektoru v České republice působí určité potíže při mezinárodní komparaci terciárního vzdělávání – zejména když jsou mechanicky porovnávány počty „vysokoškoláků“, kteří jsou v obou zemích na nestejně úrovni vzdělávání. Novější mezinárodní statistické přehledy podávají informace o struktuře vysokoškolského studia v Nizozemsku a jiných zemích, z nichž lze soudit, že výše uvedený trend trvá stále. Například v roce 2009 činil podíl studentů v bakalářských a ekvivalentních programech terciárního vzdělávání v ČR zhruba 45 %, v Nizozemsku to bylo téměř 70 %.

Zdroj: PRUCHA J.: Srovnávací pedagogika. Mezinárodní komparace vzdělávacích systémů,

3. aktualizované vydání. Praha: Portál, s.r.o., 2015, s. 166–167.

Na komparaci neuniverzitního terciárního vzdělávání v zemích Nizozemska a Dánska poukazují Tabulky 13 a 14.

**Tabulka 14 Specifické rysy neuniverzitního terciárního vzdělávání v Dánsku**

V Dánsku je neuniverzitní terciární vzdělávání realizováno především pro technické a komerční obory, ale také pro zdravotnictví, sociální pedagogiku aj. Vzdělávací programy v délce 1-3 roky jsou určeny pro mladé lidi starší 19 let, kteří vykonali závěrečnou zkoušku na některé ze středních škol. Absolventi tohoto vzdělávání získávají diplom, jenž je opravňuje k výkonu profesí, ale také (v případě technických oborů) k vstupu do univerzitního (bakalářského) studia. Jednoznačná kategorizace terciárního vzdělávání do univerzitního a neuniverzitního typu není vždy možná, a proto je také mezinárodní komparace v této oblasti obtížná. To je patrné na příkladu terciárních škol připravujících v Dánsku učitele:

- Učitelky pro předškolní zařízení jsou připravovány v pedagogických školách, v délce 3,5 roku. Jedná se jasně o *terciární nevysokoškolské vzdělávání*, obdobně jako v českých vyšších odborných školách.

- Učitelé pro školy povinného základního vzdělávání (*folkeskole*, 1.-9. ročník) se vzdělávají v pedagogických institutech, v délce 4 let. Jde o *terciární vysokoškolské vzdělávání, avšak neuniverzitní*.
- Skutečné *terciární univerzitní vzdělávání*, na úrovni magisterského studia, zajišťuje přípravu učitelů pro gymnázia.

Zdroj: PRUCHA J.: Srovnávací pedagogika. Mezinárodní komparace vzdělávacích systémů, 3. aktualizované vydání. Praha: Portál, s.r.o., 2015, s. 167–168.

**Univerzitní terciární vzdělávání** (*university tertiary education, university higher education*) lze poté charakterizovat jako „vzdělávání poskytované univerzitami resp. jinými typy vysokých škol. Situace v jednotlivých zemích je na této úrovni vzdělávání podobná, nikoli však natolik identická, aby to zabraňovalo určitým problémům při komparaci vysokoškolského vzdělávání.<sup>82</sup> Jak uvádí Průcha (2015), „při srovnávání systémů univerzitního, resp. terciárního vzdělávání v České republice a v zahraničí je jedním z nejdiskutovanějších problémů to, **zda český systém je na stejné úrovni jako v nejvyspělejších zemích, či zda za nimi zaostává**. Někteří posuzovatelé tvrdí, že český systém zaostává: Kritika se přitom opírá hlavně o dvě opakovaná tvrzení:

1. Jednak bývá konstatováno, že v zemích Západu jsou vysoké školy otevřeny všem zájemcům, kdežto u nás se provádí selekce zájemců a mnoho z nich (možná schopných ke studiu) zůstává nepřijato.
2. Jednak se tvrdí, že v důsledku masového přístupu k vysokoškolskému vzdělávání je v západních zemích vyšší podíl vysokoškolsky vzdělaných osob než u nás, a tudíž jsou tyto země celkově vzdělanější.“<sup>83</sup>

Na komparaci univerzitního terciárního vzdělávání v zemích USA a Švédska poukazují Tabulky 15 a 16.

### **Tabulka 15 Specifické rysy univerzitního terciárního vzdělávání v USA**

Více než dva miliony studentů se každoročně ucházejí o přijetí na zhruba 4200 kolejí a různých druhů vysokých škol. To představuje pochopitelně obrovský problém pro výběr, a proto se v USA uplatňují různé selekční procedury při přijímání na vysoké školy. Je ovšem nutno vidět, že mezi americkými vysokými školami existují značné rozdíly v kvalitě, a to se odráží také v náročnosti výběru. V zásadě může na amerických vysokých školách studovat každý, kdo dokončil střední školu a má příslušný diplom (*high school diploma*). Avšak jednotlivé vysoké školy se značně odlišují v požadavcích na studenty, které přijímají ke studiu. Jednou skupinou škol představují veřejné místní koleje (*community college, junior*

<sup>82</sup> PRUCHA J.: Srovnávací pedagogika. Mezinárodní komparace vzdělávacích systémů, 3. aktualizované vydání. Praha: Portál, s.r.o., 2015, s. 156–157.

<sup>83</sup> PRUCHA J.: Srovnávací pedagogika. Mezinárodní komparace vzdělávacích systémů, 3. aktualizované vydání. Praha: Portál, s.r.o., 2015, s. 171.



*college*), které ve své většině přijímají každého absolventa střední školy i jiné uchazeče (viz v kap. 7.5 o úrovni těchto škol považovaných v USA za součást vysokého školství). Studenti zde většinou neskládají přijímací zkoušky. Druhý pól představují výběrové univerzity (kterých je asi 200) a elitní univerzity (zejména 8 univerzit tvořící skupinu *Ivy League*). Na univerzitách probíhá přijímací řízení, které nejčastěji používá tyto procedury selekce:

- Požaduje se většinou určitý minimální počet bodů získaných uchazečem v testu studijních předpokladů (*SAT – Scholastic Aptitude Test*). Tento velmi rozšířený test byl poprvé aplikován již v roce 1926 a je v současnosti standardizovaným a oficiálně uznávaným selektivním nástrojem. Jednotlivé vysoké školy zároveň uplatňují i různé testy vědomostní (např. *CAT – Californian Achievement Test*) aj.
- Kromě toho se vedle testů jakožto hlavního selektivního nástroje uvažují na výběrových vysokých školách různá *kritéria ovlivňující přijetí*: pořadí studenta ve třídě podle prospěchu; prospěch v klíčových předmětech střední školy; prestiž absolvované střední školy; doporučení učitelů a školních poradců; osobní pohovory; eseje o záměrech studentů aj.
- Specifická kritéria aplikují univerzity s vysokou prestiží. Zejména se uplatňuje zásada, že každý z uchazečů o studium musí něčím zvláštním vynikat nebo musí mít nějakou individuální schopnost, kterou se odlišuje od průměrného studenta. Nejčastěji se tyto specifické vlastnosti vztahují ke sportu (úspěšnost studenta v některém sportovním odvětví na střední škole apod.), ale i k jiným oblastem: Například preference jsou udělovány studentům vysoce talentovaným, ale také tzv. fakultním dětem, tj. studentům z rodin bývalých absolventů vysoké školy, kteří tuto školu podporují finančně či svým vlivem ve veřejném životě apod.

Zdroj: PRUCHA J.: Srovnávací pedagogika. Mezinárodní komparace vzdělávacích systémů, 3. aktualizované vydání. Praha: Portál, s.r.o., 2015, s. 176–177.

### **Tabulka 16 Specifické rysy univerzitního terciárního vzdělávání ve Švédsku**

Při přijímání k vysokoškolskému studiu se ve Švédsku uplatňuje systém, který je v jiných zemích neobvyklý:

- Přijímací řízení je dvoustupňové: Uchazeč musí nejprve splnit všeobecnou zkoušku studijní způsobilosti, a to bez ohledu na obor či fakultu, na kterou se hlásí. Pokud byl v prvním kole úspěšný, postupuje do druhého kola výběru, kde jsou požadavky specifikovány jednotlivou vysokou školou/fakultou podle profilu oboru. V těchto přijímacích procedurách se používají jedna testy, jednak údaje o prospěchu (známky) na střední škole aj.
- Druhou zvláštností švédského systému je to, že na vysoké školy mohou být přijati nejen absolventi středních škol, ale také uchazeči, kteří vyšším sekundárním vzděláváním neprošli, avšak jsou starší nejméně 25 let a mají nejméně 4 roky pracovní praxe. Tito zájemci o studium musejí však skládat některé speciální zkoušky pro přijetí (např. z angličtiny). Pro tyto uchazeče je na vysokých školách vyhrazená určitá kvóta míst. Avšak i v jiných případech se na vysoké školy ve Švédsku hlásí poměrně mnoho lidí s pracovní praxí, a v důsledku toho je na švédských univerzitách více starších studentů, než je obvyklé v jiných zemích.

Zdroj: PRUCHA J.: Srovnávací pedagogika. Mezinárodní komparace vzdělávacích systémů, 3. aktualizované vydání. Praha: Portál, s.r.o., 2015, s. 177–178.

**Vzdělávání dospělých** zaujímá v hierarchii vzdělávacího systému až poslední místo. Podle Průchy (2015) se jedná o zvláštní fenomén, který se liší odlišnými formami učení a vyučováním. Přebývá názor, že vzdělávání se nemá ukončit absolvováním střední nebo vysoké školy, nýbrž má se pokračovat v rámci celoživotního vzdělávání. Vzdělávání dospělých navazuje na dosaženou úroveň v rámci již analyzovaného vzdělávacího systému a je poněkud odlišné.<sup>84</sup> Jak uvádí Barešová (2011), „vzdělávání dospělých se v některých ohledech liší od vzdělávání dětí a mládeže. Je to dáno zejména rozdílnou motivací dospělých ke studiu, jejich odlišnými požadavky na studijní proces a v neposlední řadě jejich odlišnými očekáváními ohledně přínosů vzdělávání.“<sup>85</sup> V současném systému lze rozlišovat mezi následujícími kategoriemi:<sup>86</sup>

- **„Základní vzdělávání dospělých (*adult basic education*):**

Vzdělávání, které doplňuje to, jež nebylo realizováno před dospělostí. Vybavuje dospělého jedince elementárními vědomostmi, dovednostmi aj., které si osvojuje běžná populace dětí v průběhu základní školy, resp. povinné školní docházky. Toto základní vzdělávání dospělých se hojně realizuje v rozvojových zemích Asie, Afriky či Jižní Ameriky, ale také v Evropě.

- **Pokračovací/kontinuální vzdělávání dospělých (*continuing education*):**

Je to všeobecné nebo odborné vzdělávání, které navazuje na vzdělání (základní, střední, vysokoškolské) dosažené jedincem již v předchozím cyklu formálního vzdělávání. V tomto smyslu se používá v české terminologii také termín *další vzdělávání* (*further education*, něm. *Weiterbildung*).

Další vzdělávání má několik forem a obsahových typů:

- **Především je to další profesní vzdělávání**, realizované nejčastěji jako *podnikové (firemní) vzdělávání, vzdělávání v organizacích (on-job learning)*. To jsou různé podnikové kurzy, školení, instruktáže, rekvalifikační kurzy apod. Tento typ je v současné době ve světě vydatně podporován ze strany zaměstnavatelů, ale i politiků, ekonomů aj. jako prostředek k zvyšování kvality lidských zdrojů.
- Vedle toho je tu vysoce rozšířený typ vzdělávání dospělých, známý v českém prostředí jako **studium/vzdělávání při zaměstnání**. Tento termín ovšem pokrývá řadu forem vzdělávání, pro něž je ale charakteristické jedno: Jde většinou o ucelené vzdělávání (na rozdíl

---

<sup>84</sup> PRŮCHA J.: Srovnávací pedagogika. Mezinárodní komparace vzdělávacích systémů, 3. aktualizované vydání. Praha: Portál, s.r.o., 2015, s. 203–205.

<sup>85</sup> BAREŠOVÁ A.: E-LEARNING ve vzdělávání dospělých. Praha: 1. VOX a.s., 2011, s. 22.

<sup>86</sup> PRŮCHA J.: Srovnávací pedagogika. Mezinárodní komparace vzdělávacích systémů, 3. aktualizované vydání. Praha: Portál, s.r.o., 2015, s. 206–208.

od podnikového vzdělávání, jež je dílčího charakteru), korespondující s určitým stupněm vzdělání ve formálním vzdělávacím systému. Tedy středoškolské vzdělávání při zaměstnání, vyšší odborné vzdělávání při zaměstnání, vysokoškolské vzdělávání (bakalářské, magisterské/inženýrské, doktorské) při zaměstnání. Může být realizováno v různých formách – jako prezenční, dálkové, večerní, externí, distanční, kombinované.

- Termínů je zde řada, v české i mezinárodní (anglické) terminologii, a tak není divu, že se často směšují a že dochází i k nepřesnostem. To lze pozorovat dnes i u nás v oblasti vysokoškolského vzdělávání: Mnohé české fakulty a vysoké školy dnes používají termín **distanční studium** ve významu dřívějšího pojmu *studium při zaměstnání* nebo *dálkové studium*. Dokonce i v současném zákonu o vysokých školách (zák. č. 111/1998 Sb.) se výslovně rozlišují tři formy studia ve vysokoškolském vzdělávání: studium prezenční, distanční, nebo jejich kombinace (§ 44). Jako *distanční studium* se zde zřejmě míní jiné než prezenční (denní) studium, tedy studium dálkové či studium při zaměstnání. To je ovšem nepřesné: *Distanční studium / distanční vzdělávání (distance learning, distance education)* je pouze jedna, velmi specifická forma vzdělávání dospělých, kterou je možno definovat následovně: „Distanční vzdělávání je forma řízeného studia, při němž dospělí účastníci studují samostatně, na základě multimediální prezentace učiva a s konzultační podporou tutorů. Multimediální prezentace učiva využívá různých nosičů informace (tištěné texty, audio/vizuální materiály, počítačové interaktivní programy aj.) a různé komunikační prostředky (rozhlas, telefon, televize, e-mail aj.). Studium v systému distančního vzdělávání je tedy individuální, probíhá mimo prostory vzdělávací instituce, které studujícím poskytují podpůrné vzdělávací služby v konzultačních střediscích.“

## 4.2 Další vzdělávání se dospělých

Podle Mužíka (2012) je další vzdělávání do jisté míry společenský fenomén.<sup>87</sup> Za další vzdělávání dospělých lze považovat „všechny druhy vzdělávání vztahující se k zaměstnání a profesní dráze, které jsou organizovány, financovány

---

<sup>87</sup> MUŽÍK J.: Profesionální vzdělávání dospělých. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s., 2012, s. 22.

a sponzorovány veřejnoprávními institucemi, poskytovány zaměstnavateli nebo financovány samotnými účastníky. Řadí se sem všechny formy organizovaného a systematického vzdělávání a přípravy, jejichž účelem je to, aby si v nich lidé osvojovali znalosti a/nebo nové dovednosti pro současné či budoucí povolání, ke zvýšení svých příjmů, ke zlepšení možností uplatnění na současném či jiném pracovním místě nebo vůbec k získání dalších výhod a postupů v zaměstnání. Do tohoto vzdělávání se nezahrnuje vojenská příprava ani řádní (denní) studium na úrovni terciárního vzdělávání.<sup>88</sup> Za další vzdělávání dospělých lze považovat i mimo institucionální vzdělávání nebo rekvalifikace, jak doplňuje Průcha (2015). Všechna tato vzdělávání hrají významnou roli i v kvalitě života dospělých, jak podotýká Šerák (2009).<sup>89</sup>

Autor Bertl (2017) člení možnosti dalšího vzdělávání dospělých do 4 kategorií – občanské vzdělávání, zájmové vzdělávání, a profesní dělí se na kvalifikaci, rekvalifikaci. „Lze si představit vzdělávací příležitosti, kdy se dospělý člověk dostává do kontaktu s novými informacemi, které rozšiřují jeho povědomí o právech či povinnostech takového jedince – občana určitého státu. K takovým vzdělávacím příležitostem dochází nejčastěji v okamžiku voleb. Tehdy jsme informováni o struktuře a programu jednotlivých politických stran a sdružení, dostáváme informace, do kterých správních struktur můžeme volit, jak máme tyto volené zástupce kontrolovat. Jde o tzv. **občanské vzdělávání**. Bylo by asi chybou domnívat se, že dospělý člověk žije jenom svou profesí. Celá řada z nás má mimopracovní zájmy – sbíráme známky, hrajeme ochotnické divadlo, učíme se cizí jazyky, navštěvujeme fotografický kroužek. I při těchto příležitostech se vzděláváme: učíme se nové role, učíme se frázím v cizí řeči, učíme se obsluhovat nové digitální fotografické technologie apod. V tomto případě se jedná o **vzdělávání zájmové**. Jsou profese, kde se technika či úroveň předpisové základny rychlé a razantně mění, že je nutné se v těchto profesích neustále vzdělávat. Pak své jedná o vzdělávání profesní, kde si udržujeme svoji **kvalifikaci**, nebo dochází k okamžiku, kdy se např. technologie natolik změnila, že je nutné si kvalifikaci ve větším rozsahu doplnit či změnit – pak toto nazýváme **rekvalifikací**.“<sup>90</sup>

Autor Belz (2011) doplňuje možnosti dalšího vzdělávání o **podnikové vzdělávání**, rozvinuté zejména ve větších podnicích. Podnikové vzdělávání je často zaměřené na zvyšování klíčových kompetencí přímo na pracovištích, nebo

---

<sup>88</sup> PRUCHA J.: Srovnávací pedagogika. Mezinárodní komparace vzdělávacích systémů, 3. aktualizované vydání. Praha: Portál, s.r.o., 2015, s. 213.

<sup>89</sup> ŠERÁK M.: Zájmové vzdělávání dospělých. Praha: Portál, s.r.o., 2009, s. 13.

<sup>90</sup> BERTL I.: Jak vzdělávat dospělé? Andragodidaktická doporučení pro vzdělávání dospělých. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2017, s. 25–26.

v samostatných vzdělávacích centrech a agenturách.<sup>91</sup> Autorka Zormanová (2017) tuto kategorizaci dalšího vzdělávání dospělých ještě doplňuje o **vzdělávání rodinné**. Vzhledem k tomu, že svoji disertační práci směřuji na ženy na mateřské anebo rodičovské dovolené, je toto zaměření nutné. Rodinné vzdělávání lze definovat jako „preventivní a vzdělávací aktivity zahrnující vytváření vzdělávacích programů, jejich implementaci, evaluaci, vedení výuky a výcviku a výzkum vztažený ke zvyšování kvality života jednotlivce i rodiny.“<sup>92</sup> Cílem rodinného vzdělávání je zvyšování životní pohody a preventivní působení proti sociálním deviacím, ale i redukce deficitu rodinného života. Rodinný život je tak obohacen a rozvíjen. Rodinné vzdělávání může být realizované jako formální nebo neformální prostřednictvím různých vzdělávacích aktivit určených dospělým.<sup>93</sup>

### 4.3 Formy a metody vzdělávání

Formami rozumíme uspořádání vzdělávacího procesu, tedy prostředí a způsob organizace.<sup>94</sup> Podle Vetešky a Vacínové (2011) a Memoranda z roku 2000 dělíme vzdělávání na tři formy – vzdělávání formální, neformální a informální. **Formální vzdělávání** (školské) je realizováno ve vzdělávacích institucích, zpravidla ve školách. Legislativa vymezuje funkce, cíle obsahy, organizační formy a způsoby evaluace formálního vzdělávání. Zahrnuje na sebe navazující vzdělávací stupně – základní, střední, vysokoškolský – a účastníci jednotlivých stupňů (žáci, studenti) získají doklad o absolvování – vysvědčení, diplom, certifikát apod. Naopak **neformální vzdělávání** (mimoškolské) se realizuje formou kurzů, seminářů, workshopů apod., zpravidla v zařízeních zaměstnavatelů, soukromých vzdělávacích institucí, neziskových organizací, ale i v klasických školách. Je tedy zaměřeno na získávání vědomostí, dovedností, zkušeností a kompetencí, které mohou jedinci zlepšit jeho společenské postavení i pracovní uplatnění. Neformální vzdělávání, které nevede k získání uceleného stupně vzdělání, zahrnuje např. kurzy cizích jazyků, počítačové kurzy, rekvalifikační kurzy, kurzy autoškol, povinná školení zaměstnanců, ale také krátkodobá školení a přednášky související s legislativními změnami. **Informálním vzděláváním (učením)** se rozumí proces získávání vědomostí, osvojování dovedností, postojů a kompetencí z každodenních zkušeností a činností v práci, rodině a ve volném čase (ze sociálního prostředí

<sup>91</sup> BELZ H., SIEGRIST M.: Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Praha: Portál, s.r.o., 2011, s. 20–21.

<sup>92</sup> ZORMANOVÁ L.: Didaktika dospělých. Praha: Grada, 2017, s. 41.

<sup>93</sup> ZORMANOVÁ L.: Didaktika dospělých. Praha: Grada, 2017, s. 41.

<sup>94</sup> VETEŠKA J., VACÍNOVÁ T. a kol.: Aktuální otázky vzdělávání dospělých Andragogika na prahu 21. století. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011, s. 90.

a z osobních kontaktů). Zahrnuje rovněž sebevzdělávání, ale učící se jedinec nemá bezprostřední možnost si formálním způsobem ověřit nabyté znalosti a dovednosti. Na rozdíl od předchozích dvou typů vzdělávání je neorganizované, zpravidla nesystematické a institucionálně nekoordinované.<sup>95</sup> Zormanová (2017) naopak definuje formy následujícím způsobem. „**Formální vzdělávání** označuje cílevědomý řízený proces, jehož účelem je budoucí praktické uplatnění na pracovním trhu. Formální vzdělávání probíhá ve vzdělávacích institucích, jejichž funkce, cíl, obsah výuky, didaktické prostředky a způsob hodnocení jsou vymezeny a realizovány podle platné legislativy. Tato forma vzdělávání je systematicky evaluována; je charakteristická záměrným, plánovitým, řízeným, dlouhodobým a systematickým působením. Cílem formálního vzdělávání jsou vývojové změny, a to dlouhodobé a trvalé povahy. Jednotlivé stupně na sebe navazují (základní, střední a vysokoškolský), po absolvování stupně je vydáno vysvědčení, diplom, certifikát. **Neformální vzdělávání**, které je realizováno mimo formální vzdělávací systém a nevede k dosažení uceleného školského vzdělání, je uskutečňováno přímo u zaměstnavatele, v soukromých vzdělávacích organizacích, neziskových společnostech, ale také v tradičních školách. Cílem neformálního vzdělávání není dosažení vyššího vzdělání, ale získání dovedností, zkušeností, vědomostí a kompetencí, doplnění, rozvíjení a prohlubování znalostí, jež si vzdělávané osoby osvojily v rámci formálního vzdělávání. Jejich charakteristickým rysem je nesystematické, či spíše nárazové působení, zaměřenost na určité skupiny populace, flexibilita vzhledem k potřebám, zájmům, přáním, návykům, dovednostem, vědomostem, vlastnostem a očekáváním dospělých příjemců, schopnost podněcování zájmů posluchačů, seberozvoje a rozvoje emoční inteligence u posluchačů. Typickými příklady neformálního vzdělávání jsou rekvalifikační kurzy, přednášky, krátkodobá školení. **Informální vzdělávání** je neorganizované, nesystematické, institucionálně nekoordinované získávání vědomostí, osvojování dovedností a postojů z každodenního života. Informální vzdělávání ovlivňuje akceleraci sociálního zrání, vede k rozvíjení schopnosti řešení problémů, samostatného myšlení, smysluplnému jednání. Pro tuto formu učení je typická souvislost s reálnými situacemi, rychlá zpětná reakce, odpadá problém s motivací, protože pramení ze zájmů jednotlivce. Nevýhodou je naopak tendence k omylům a nesystematičnosti (Beneš, 2008). Typickými nástroji jsou koučink, mentoring, firemní workshop, brainstorming...“<sup>96</sup>

---

<sup>95</sup> VETEŠKA J., VACÍNOVÁ T. a kol.: Aktuální otázky vzdělávání dospělých Andragogika na prahu 21. století. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011, s. 51–52.

<sup>96</sup> ZORMANOVÁ L.: Didaktika dospělých. Praha: Grada, 2017, s. 22–23.

S formami vzdělávání úzce souvisí i metody vzdělávání. Metodu v této práci budeme chápat cestu k cíli a jako rozhodující prostředek k dosahování cílů. Slovo metoda pochází z řeckého slova “methods“, což v překladu znamená cesta. Jak uvádí Veteška a Vacínová (2011) existují různé metody, které lze v průběhu vzdělávacího procesu měnit a střídat. Dokonce podle výzkumů jednostranné využívání metod nevede k úspěšným výsledkům a jejich kombinace je žádoucí. Jejich volba závisí na charakteru vzdělávacího programu a účastnících.<sup>97</sup> Metody jsou základem interakce mezi lektorem a účastníkem, jak doplňuje Mužík (2010). Jejich trendem je širší uplatnění, a proto je níže představena řada klasifikací členící metody z různých aspektů.<sup>98</sup>

V odborné literatuře můžeme najít základní členění metod se dělící metody na teoretické, teoreticko-praktické a praktické, a to podle Mužíka (2010). **Teoretické metody** se zaměřují na předávání teoretických informací, znalostí a poznatků, kdežto **praktické metody** naopak na získávání a rozvoj praktických dovedností a zkušeností. Na praktické problémy a jejich řešení, koncepční myšlení a rozhodovací mechanismy se pak zaměřují **metody teoreticko praktické**.<sup>99</sup>

Výkladů metod vzdělávání je mnoho, stejně jako klasifikací. Pojdme se tedy podívat na ty nejznámější. Jednoduše využitelná je klasifikace metod podle Malacha, který naznačuje i trendy ve vzdělávání odrážející se v aplikovaných metodách: **metody dle osvojované látky** (motivační, zprostředkování učiva, prohlubování a opakování, aplikační, hodnocení výsledků), **metody dle logického zřetele** (syntetická nebo analytická, deduktivní nebo induktivní, srovnávací, vývojová), **metody dle postavení učitele a účastníka** (posluchač s lektorem jsou v interakci neboli heterodidaktické metody, posluchač se učí s knihou nebo autodidaktická metoda), metody dle zdroje informací (praktické, slovně-praktické, slovní), **metody dle vztahu účastníků k praxi** (teoretické, teoreticko-praktické, praktické). Další klasifikací metod, která už není natolik univerzální, ale spíše použitelná v zájmovém vzdělávání, je klasifikace dle Šeráka, dělící metody na: **metody monologické** (referát, přednáška), **metody dialogické** (beseda, seminář, diskuse, rozhovor), **metody organizační** (exkurze), **metody kombinované** (festival, koncert, tematický večer).<sup>100</sup>

---

<sup>97</sup> VETEŠKA J., VACÍNOVÁ T. a kol.: Aktuální otázky vzdělávání dospělých Andragogika na prahu 21. století. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011, s. 91–92.

<sup>98</sup> MUŽÍK J.: Andragogická didaktika, Řízení vzdělávacího procesu. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s., 2011, s. 99.

<sup>99</sup> VETEŠKA J., VACÍNOVÁ T. a kol.: Aktuální otázky vzdělávání dospělých Andragogika na prahu 21. století. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011, s. 93.

<sup>100</sup> ZORMANOVÁ L.: Didaktika dospělých. Praha: Grada, 2017, s. 142.

V literatuře najdeme i členění metod podle Maňáka a Švece, které je všestranné, dělicí didaktické metody z různých, celkem 6 aspektů:<sup>101</sup>

**1. „Metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků – aspekt didaktický**

**A. Metody slovní**

- *Monologické metody (vysvětlování, výklad, přednáška)*
- *Dialogické metody (rozhovor, dialog, diskuze)*
- *Metody písemných prací (písemná cvičení, kompozice)*
- *Metody práce s učebnicí, knihou, textovým materiálem*

**B. Metody názorně demonstrační**

- *Pozorování předmětů a jevů*
- *Předvádění (předmětů, činností, pokusů, modelů)*
- *Demonstrace statických obrazů*
- *Projekce statická a dynamická*

**C. Metody praktické**

- *Nácvik pohybových a pracovních dovedností*
- *Laboratorní činnosti žáků*
- *Pracovní činnosti*
- *Grafické a výtvarné činnosti*

**2. Metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků – aspekt psychologický**

- *Metody sdělovací*
- *Metody samostatné práce žáků*
- *Metody badatelské, výzkumné, problémové*

**3. Charakteristika metod z hlediska myšlenkových operací – aspekt logický**

- *Postup srovnávací*
- *Postup induktivní*
- *Postup deduktivní*
- *Postup analyticko-syntetický*

**4. Varianty metod z hlediska fází výchovně vzdělávacího procesu – aspekt procesuální**

- *Metody motivační*
- *Metody expoziční*
- *Metody fixační*
- *Metody diagnostické*
- *Metody aplikační*

---

<sup>101</sup> VETEŠKA J., VACÍNOVÁ T. a kol.: Aktuální otázky vzdělávání dospělých Andragogika na prahu 21. století. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011, s. 93–94.



## 5. *Varianty metod z hlediska výukových forem a prostředků – aspekt organizační*

- *Kombinace metod s vyučovacími formami*
- *Kombinace metod s vyučovacími pomůckami*

## 6. *Aktivizující metody – aspekt interaktivní*

- *Diskusní metody*
- *Situační metody*
- *Inscenační metody*
- *Didaktické hry*
- *Specifické metody“*

Tito odborníci svoji poměrně známou klasifikaci zkombinovali a výukové metody dále rozlišili podle kritéria stupňující se složitosti edukačních vazeb, podle úrovně aktivity a samostatnosti účastníka vzdělávání. Jedná se o podrobnou klasifikaci, která metody člení do 3 základních skupin: **klasické nejstarší metody**, **aktivizující metody** podporující rozvoj aktivizace, samostatnosti a tvořivosti, a **komplexní metody** propojující řadu didaktických prvků, jak uvádí Zormanová (2017). Posledními analyzovanými metodami jsou metody dle L. Mojžíška, jenž je člení dle fáze výuky, ve které se používají, a to na:<sup>102</sup>

- „**metody motivační** neboli metody usměrňující zájem (motivační rozhovor, vyprávění, uvádění příkladů z praxe, ilustrace)
- **metody expoziční** neboli metody podání, zprostředkování učiva (přednáška, popis, vysvětlování instruktáž, demonstrační metoda, metoda pozorování v laboratoři nebo v terénu, metoda manipulační, laboratorní práce, didaktická hra, inscenační metoda, dramatizace, beseda, ilustrační metoda, kresba, problémová metoda, projektová metoda, metoda samostatné práce, metoda bezděčného učení)
- **metody fixační** neboli metody opakování a procvičování učiva (ústní opakování, písemné opakování, opakovací rozhovor, opakovací četba, beseda k prohloubení učiva, seminární cvičení, domácí úkoly)
- **metody diagnostické a klasifikační** neboli metody kontroly a hodnocení (písemné zkoušky, ústní zkoušky, didaktické testy, diagnostické metody, výkonové zkoušky, diagnostické metody vědecko-výzkumného charakteru jako rozhovor, anamnéza, dotazník).“

---

<sup>102</sup> ZORMANOVÁ L.: Didaktika dospělých. Praha: Grada, 2017, s. 145–146.

Jestliže budeme chtít zkoumat vzdělávání a motivaci žen k návratu do vzdělávacího systému, měli bychom se podívat na fáze vzdělávacího procesu, které mohou, ale nemusí ovlivňovat motivace žen. Jak uvádí Jíra (2004), pro správný průběh vzdělávacího procesu, je velmi důležitá připravenost účastníků, jejich motivace a koordinace celého průběhu.<sup>103</sup> Za základní členění fází vzdělávacího procesu lze považovat dělení na motivační fázi, kdy se vzdělávaný připravuje na osvojení si učiva (1). Další fází je expoziční, která je zaměřená na vytváření a osvojování vědomostí a dovedností (2), na kterou navazuje fáze fixační (3). Ta slouží k upevňování a prohlubování osvojeného učiva. Poslední fází vzdělávacího procesu je verifikační, jež ověřuje vědomosti a dovednosti (4).<sup>104</sup> Veteška a Vacínová (2011) se více těmito fázím ve svých zdrojích nevěnují oproti Zormanové (2017), která fáze rozšiřuje o 1 další:<sup>105</sup>

**„Motivační fáze výuky** – Pro tuto fázi výuky je typické, že učitel motivuje účastníky vzdělávací akce k učení o daném tématu, zvyšuje jejich zájem o danou problematiku a pozitivně ovlivňuje konečný efekt výuky. Motivaci ve vzdělávání dospělých podněcuje partnerská atmosféra mezi učitelem a studenty, odbornost a angažovanost učitele v dané problematice, nadšení učitele pro danou problematiku.

**Expoziční fáze výuky** – V této fázi učitel zprostředkovává studentům nové vědomosti, je to fáze vytváření vědomostí a dovedností. Expoziční fáze výuky tedy zahrnuje všechny způsoby a postupy, jimiž si studenti pod vedením učitele (řízení) osvojují učivo.

Expoziční fáze má několik dílčích fází:

- vytváření představ;
- vytváření teoretických vědomostí;
- osvojování konkrétních dovedností a návyků.

**Fixační fáze výuky** – Při této fázi dochází k upevňování a prohlubování osvojených vědomostí, dovedností, návyků, postojů a především, učivo se fixuje v paměti, a to se děje především formou opakování a cvičení.

**Diagnostická fáze výuky** – Jako diagnostická fáze je označována fáze kontroly, při níž učitel zkouší, prověřuje a hodnotí studentovy vědomosti o probraném tématu. Tato fáze se realizuje v různých částech vyučovací hodiny, na počátku výuky se provádí kupříkladu vstupní diagnostika, při které zjišťujeme, co studenti v dané

<sup>103</sup> JÍRA, O.: Základy lektorské práce. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2004, s. 23.

<sup>104</sup> VETEŠKA J., VACÍNOVÁ T. a kol.: Aktuální otázky vzdělávání dospělých Andragogika na prahu 21. století. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011, s. 90.

<sup>105</sup> ZORMANOVÁ L.: Didaktika dospělých. Praha: Grada, 2017, s. 89–90.

problematice vědí, zjišťujeme jejich pre-koncepty, na konci pak závěrečné zhodnocení výsledků výuky.

**Aplikační fáze výuky** – Tato výuková fáze představuje vyvrcholení celé výuky, během ní dochází k přenesení získaných teoretických vědomostí do praktické roviny, neboť student v této fázi výuky používá získané vědomosti a dovednosti v praxi. Z gnozeologického hlediska praxe představuje poslední stupeň poznávacího procesu.“

## 5 SPECIFIKACE VZDĚLÁVÁNÍ ŽEN NA MATEŘSKÉ A RODIČOVSKÉ DOVOLENÉ

Ženy jsou dle odborné literatury specifickou skupinou vzdělávání dospělých. Podle Zormanové (2017) a jejích výzkumů se ženy účastní vzdělávacích aktivit méně než muži, což je dáno jejich péčí o domácnost a děti. V této oblasti evidentně převládají genderové stereotypy.<sup>106</sup> Těmto stereotypům aktuální situace žen na mateřské a rodičovské dovolené se věnuje tato kapitola.

### 5.1 Dvojí role žen

Ženy na mateřské a rodičovské role často plní nejenom roli v péči o děti a domácnost, ale i dvojí roli matky a zaměstnankyně. České pracovní právo umožňuje matkám pracovat.<sup>107</sup> Přib a kolektiv (2003) podotýkají, že právní úprava postavení žen a matek v pracovním procesu je poměrně široký komplex otázek, který ale není předmětem této disertace.<sup>108</sup> Pojdme si nejdříve vysvětlit základní pojmy této problematiky, kterými jsou mateřská a rodičovská dovolená:<sup>109</sup>

#### Mateřská dovolená

- **Zaměstnankyni (matce)** přísluší v souvislosti s porodem a péčí o narozené dítě mateřská dovolená po dobu **28 týdnů**; porodila-li zároveň dvě nebo více dětí, náleží jí mateřská dovolená po dobu 37 týdnů.
- Mateřskou dovolenou zaměstnankyně **nastupuje zpravidla od počátku šestého týdne** před očekávaným dnem porodu, nejdříve však od **počátku osmého týdne** před tímto dnem.
- Vyčerpá-li zaměstnankyně z mateřské dovolené před porodem méně než šest týdnů, protože porod nastal dříve, než určil lékař, náleží jí mateřská dovolená ode dne jejího nástupu až do uplynutí doby stanovené v bodě 1.

Vyčerpá-li však zaměstnankyně z mateřské dovolené před porodem méně než šest týdnů z jiného důvodu, přísluší jí mateřská dovolená ode dne porodu jen do uplynutí 22 týdnů, popřípadě 31 týdnů, jde-li o zaměstnankyni, která porodila zároveň dvě nebo více dětí.

<sup>106</sup> ZORMANOVÁ L.: Didaktika dospělých. Praha: Grada, 2017, s. 50.

<sup>107</sup> FRYJAUFOVÁ E.: Mateřská a rodičovská dovolená v otázkách a odpovědích. Brno: Computer Press, a.s., 2007, s. 75.

<sup>108</sup> PŘIB J., BŘESKÁ N., ŠPUNDOVÁ E., Pilátová J.: Mateřská a rodičovská dovolená, 2. aktualizované vydání. Praha: GRADA Publishing, a.s., 2002, 2003, s. 10.

<sup>109</sup> JANEČKOVÁ E.: Pracovní právo a mateřství. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2013, s. 14–16.

- Jestliže se dítě narodilo mrtvé, přísluší zaměstnankyni mateřská dovolená po dobu 14 týdnů.
- **Mateřská dovolená** v souvislosti s porodem **nesmí být** nikdy **kratší než 14 týdnů** a nemůže v žádném případě skončit ani být přerušena před uplynutím šesti týdnů ode dne porodu.
- O poskytnutí mateřské dovolené nemusí zaměstnankyně zvlášť žádat. Stačí, aby zaměstnavateli oznámila nástup na mateřskou dovolenou na předepsaném tiskopise podepsaném příslušným lékařem.
- Doba, kdy zaměstnankyně čerpá mateřskou dovolenou a rodičovskou dovolenou a doba kdy zaměstnanec čerpá rodičovskou dovolenou, je ve smyslu ust. § 191 zákona č. 262/2006 Sb., zákoník práce, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „zákoník práce“) **považována za důležitou osobní překážku v práci**, po kterou je zaměstnanec/zaměstnankyně **omluven/a pro nepřítomnosti v práci**. Po tuto dobu **nepřísluší** zaměstnankyni/zaměstnanci **náhrada mzdy nebo platu**, má však nárok na dávky nemocenského pojištění dle zákona č. 187/2006 Sb., o nemocenském pojištění a zákona č. 88/1968 Sb., o prodloužení mateřské dovolené, o dávkách v mateřství a o přídavcích na děti z nemocenského pojištění, a státní sociální podpory dle zákona č. 117/1995 Sb., o státní sociální podpoře (rodičovský příspěvek).
- Mateřská dovolená a rodičovská dovolená může poskytnutá po dobu, po kterou je žena oprávněna čerpat mateřskou dovolenou, se vždy **považuje za výkon práce**, a to i pro účely dovolené.
- Vrátil-li se zaměstnankyně do práce po skončení mateřské dovolené nebo zaměstnanec po skončení rodičovské dovolené v rozsahu doby, po kterou je žena oprávněna čerpat mateřskou dovolenou (28 a 37 týdnů), je zaměstnavatel povinen **zařadit je na jejich původní práci a pracoviště. Není-li to možné** proto, že tato práce odpadla nebo pracoviště bylo zrušeno, musí je zaměstnavatel **zařadit podle pracovní smlouvy**.
- Požádá-li zaměstnankyně zaměstnavatele o poskytnutí dovolené tak, aby navazovala bezprostředně na skončení mateřské dovolené, a zaměstnanec zaměstnavatele o poskytnutí dovolené tak, aby navazovala bezprostředně na skončení rodičovské dovolené do doby, po kterou je zaměstnankyně oprávněna čerpat mateřskou dovolenou, je zaměstnavatel povinen jejich žádosti vyhovět. Takto poskytnutou dovolenou před nástupem rodičovské dovolené nelze z důvodu rodičovské dovolené krátit.

## Rodičovská dovolená

- K prohloubení péče o dítě je zaměstnavatel povinen poskytnout zaměstnankyni a zaměstnanci na jejich žádost rodičovskou dovolenou. Rodičovská dovolená **přísluší matce dítěte po skončení mateřské dovolené a otci od narození dítěte**, a to v rozsahu, o jaký o ni požádají, ne však déle než do doby, kdy dítě dosáhne **věku tří let**.
- Rodičovská dovolená nemusí být čerpána vcelku. To znamená, že pokud zaměstnanec/zaměstnankyně nastoupí např. v jednom roce dítěte zpět do práce, může až do jeho tří let věku kdykoliv požádat znovu o poskytnutí rodičovské dovolené. Této žádosti je zaměstnavatel povinen vyhovět.
- Zaměstnankyně i zaměstnanec, kteří se vrací po rodičovské dovolené zpět do práce, musí být zařazeni podle pracovní smlouvy.
- Rodičovská dovolená zaměstnance-otce v rozsahu rodičovské dovolené matky se pro účely dovolené na zotavenou posuzuje jako doba zameškaná.
- Po dobu čerpání rodičovské dovolené v rozsahu rodičovské dovolené matky nepřísluší zaměstnankyni/zaměstnanci náhrady mzdy nebo platu.
- Poskytování rodičovského příspěvku jakožto dávky státní sociální podpory – dle zákona č. 117/1995 Sb., o státní sociální podpoře, není vázáno na čerpání rodičovské dovolené a naopak.“

Ženy mají na trhu práce i ve vzdělávacím systému komplikované postavení z důvodu své dvojí role matky a zaměstnankyně. Pokud pracují, jsou považovány za nejproblematictější kategorii zaměstnanců, jak uvádí Janečková (2013). „Mnoho žen se v dnešní době rozhodne pracovat i během mateřské a rodičovské dovolené, ať už ve snaze o zlepšení rodinného rozpočtu, či ve snaze o udržení kvalifikace nebo pouze z toho důvodu, aby se věnovaly i jiné činnosti než jen péči o dítě. Při obou typech „dovolené“ je možné pracovat, avšak pouze za splnění určitých podmínek, které je třeba dodržovat, aby žena díky přivýdělku nepřišla o vyplácení dávky. Důsledkem výše uvedeného je nízká míra participace žen s malými dětmi na trhu práce, která je způsobena nedostatečnou možností využití flexibilních forem, práce, nezájem o obvykle hůře placené částečné úvazky, koncepcí institutu relativně dlouhé rodičovské dovolené spolu s celkovým nastavením systému dávek pro rodiny s malými dětmi a v podstatné míře rovněž nedostatečnou nabídkou místně a finančně dostupných služeb péče o děti. V mezinárodním kontextu výrazně nadstandardní délka rodičovské dovolené v kombinaci s nízkou podporou institucionální péče o malé děti posiluje model, v jehož rámci ženy na dlouhou dobu

zcela přerušují pracovní dráhu a setrvávají doma v ekonomické závislosti na partnerech. Přibližně 80 % žen zůstává doma s dítětem až do 3 let věku (do 2 let dítěte tak činí 92 % a do jednoho roku 95 %). Necelá třetina žen doma setrvává i po uplynutí maximální délky rodičovské dovolené. Přestože ČR náleží k zemím s vysokou zaměstnaností žen, podíl ekonomicky aktivních žen s malými dětmi je zde jedním z nejnižších. Mezi ženami s nejmladším dítětem ve věku do 5 let vykonává placenou činnost pouze 35,1 %. Evropský průměr činí 59,7 % (EU27), srovnatelně nízká je zaměstnanost žen s malými dětmi pouze v Maďarsku (36,4 %) a na Slovensku (37,9 %). Vedle délky rodičovské dovolené a nedostatku zařízení péče o děti však může dopad rodičovství na participaci českých žen na trhu práce odrážet i problémy při jejich návratu. Přestože mezi matkami existuje například značný zájem o spolupráci se zaměstnavateli již v průběhu rodičovské dovolené, dle provedených šetření tuto možnost poskytuje pouze zhruba 16 % firem. Podíl osob, které se v průběhu rodičovské dovolené věnují placené práci, obzvláště na pravidelnější bázi, je tudíž velmi nízký. Co se týče návrhu po ukončení rodičovské dovolené, průzkumy ukazují, že zpět k původnímu zaměstnavateli nastupuje přibližně polovina žen. Tento podíl roste s dosaženým vzděláním. U žen se základním činí okolo 40 %, kdežto u vysokošolaček dosahuje až 80 %, což je zřejmě dáno menší nabídkou vysoce specializovaných zaměstnání. Mezi řadou jiných důvodů, proč nenastoupily k původnímu zaměstnavateli nebo u něj setrvaly méně než 3 měsíce, ženy jmenují také důvody naznačující diskriminaci. 14 % žen uvádí, že jim zaměstnavatel dával zřetelně najevo nezájem o ně či jejich práci, 20 % dotazovaných označilo návrat z hlediska chování zaměstnavatele za problémový až velmi problémový. Podle průzkumu společnosti Ipsos-Tambor se s diskriminací z důvodu rodičovství v zaměstnání či při jeho hledání setkává dokonce více než polovina matek. Přestože zákon zaměstnavatelům ukládá povinnost vyhovět žádostem zaměstnankyň/ců pečujících o dítě o zkrácení pracovní doby nebo její jinou úpravu, zdá se, že vstřícnost v této oblasti je zatím také spíše nízká. Průzkumy potvrzují značnou poptávku po flexibilních pracovních režimech a zhruba pětina žen spatřuje v nedostupnosti flexibilního úvazku (zejména zkrácené pracovní dny) zdroj největších obtíží po návratu z rodičovské dovolené. Zkrácené úvazky se podílejí na celkové zaměstnanosti v minimální míře. V roce 2009 na ně pracovalo pouze 9,2 % žen a 2,8 % mužů, což zemi řadí v případě obou pohlaví hluboko pod evropský průměr. Podíl žen pracujících na zkrácený úvazek variiuje podle míry dosaženého vzdělání. Nejčastěji na tento typ úvazku pracují osoby se základním vzděláním (10,6 %) a vysokošolačky (8,4 %). Relativně frekventovaný je pak

v odvětvích, jako jsou zdravotnictví, obchod a služby, vzdělání či výroba (až pětina případů). Nabídka roste s velikostí města. Matky malých dětí jsou přirozeně jednou ze skupin, které využívají zkrácených úvazků nejčastěji. Dle provedených šetření využívají v posledních letech zkrácené úvazky 15–28 % z nich, přičemž tento podíl klesá s věkem dětí. Důvody nižšího podílu zkrácených úvazků v ČR ve srovnání s evropskými zeměmi však nelze přičítat pouze zaměstnavatelům. Část rozdílu je dána delší rodičovskou dovolenou, po kterou mohou rodiče trh práce zcela opustit. Ženy po přerušení pracovní aktivity nastupují zpět na plný úvazek také z důvodu ekonomické nutnosti. Dalším flexibilním pracovním režimem je pružná pracovní doba, kdy si mohou sami zaměstnaní částečně určovat začátek a konec pracovní doby. Přestože je matkami vnímána jako preferovaná forma pracovního uspořádání, využívá ji pouze 22 % z nich. Obecně bývá umožněna především osobám s vyšším vzděláním (v 38,1 % takto pracují vysokoškolsky vzdělaní, ve 23 % lidé se středoškolským a v 18,3 % základním vzděláním). Vyhrazena bývá primárně vedoucímu a odborným duševním pracovníkům/icím, což je vzhledem ke genderové struktuře pozic častěji muži. Také spíše menšině, a především vysokoškolsky vzdělaným zaměstnavatelé umožňují práci z domova. Ve věkové kategorii 25–49 let z domova obvykle pracuje 2,5 % mužů a 4,2 % žen, alespoň přibližně pak 6,3 % mužů a 5 % žen. V nabídce tohoto režimu sladování práce a rodiny v ČR pohybuje u jednotlivých skupin o 1-3 % pod evropským průměrem. Pro české matky je (po pružné a pevné pracovní době) práce z domova třetí nejžádanější variantou pracovního uspořádání, tento režim by upřednostňovalo až 15 % z nich. Znevýhodnění žen a jejich nízká zaměstnanost, zejména v důsledku mateřství, je jedním z nejslabších míst českého trhu práce. Nejvýrazněji se pokles zaměstnanosti u žen projevuje v důsledku mateřství, a to zejména při opětovném návratu z rodičovské dovolené na trh práce. Zaměstnanost matek s alespoň jedním dítětem mladším 6 let se i přes zlepšení v roce 2011 nadále nachází pod průměrem EU 27. Oproti tomu zaměstnanost otců s alespoň jedním dítětem do 6 let věku ve stejné věkové skupině naopak přesahuje hodnotu průměru EU 27. Nesoulad mezi pracovním a rodinným životem (mateřstvím) je jednou ze základních příčin nižší participace žen na trhu práce v produktivním věku, přičemž hlavním důvodem je nemožnost zajistit kvalitní péči o dítě při výkonu zaměstnání. Nedostatečné využívání flexibilních forem organizace práce. Bariéry jsou jak na straně zaměstnanců či zaměstnavatelů, tak v souvislosti s obecným sociokulturním a právním prostředím v ČR. Pracovní legislativa ČR sice nebrání tvorbě zkrácených pracovních úvazků, v zásadě je však ani nepodporuje a vykazuje značnou míru



„neutrálnosti“ diskutabilní je rovněž ochrana zaměstnanců pracujících na kratší pracovní dobu (např. přesčasové hodiny). Na straně zaměstnanců je pak rovněž, kromě snížené jistoty, výraznou bariérou důvod ekonomický související s nižším finančním ohodnocením, které v případě nízkopříjmových skupin nemusí pokrýt zvýšené náklady v důsledku přijetí zaměstnání (dojíždka, zajištění péče o dítě/osobu blízkou). Na straně zaměstnavatelů se jedná o bariéry spočívající ve zvýšení administrativní a organizační zátěži a rovněž v ekonomických důvodech (minimální vyměřovací základ zdravotního pojištění, vybavení více pracovních míst). Zkrácené pracovní úvazky však nejsou jedinými flexibilními formami práce, ve spojitosti s mateřstvím je vhodné podporovat i jiné, alternativní, formy práce, a to zejména s rostoucím technologickým pokrokem umožňujícím ve větší míře využívat např. práci z domova. Nedostatečná nabídka kvalitní a cenově dostupné péče o dítě (zejména v předškolním věku). Kvalitní předškolní výchova nezasahuje pouze do oblasti podpory zaměstnanosti žen, ale rovněž má přesah do vzdělání (dřívější nástup na ZŠ, vliv na další efektivitu vzdělávání) a dopady na sociální inkluzi vyloučených skupin. Tyto aspekty se opětovně promítají na trh práce, byť až v době, kdy na něj jedinec vstupuje. Nedostatečný soulad mezi politikou zaměstnanosti a sociální politikou, kdy přechod flexibilní, hranicí (v souvislosti s mateřstvím zejména kombinace zaměstnání a pobírání rodičovského příspěvku, sleva na dani atd.) tato ostrá hranice vede ke ztrátě motivace získat zaměstnání (dříve, než je nezbytně nutné) a opustit ekonomickou neaktivitu.“<sup>110</sup>

Závěrem zkoumání problematiky dvojí role žen je třeba zmínit, že ženy vedou k zastávání této dvojí funkce dvojí **motivace** – sem patří **pozitivní a negativní**. Tedy motivace dána uznáním, vlastní touhou a potřebou, nebo motivace dána důsledkem ztráty sociální prestiže, zaměstnání nebo orientace v oboru, či dokonce negativním hodnocením nebo nezájmem či neúspěchem.<sup>111</sup>

## 5.2 Možnosti vzdělávání pro ženy na mateřské a rodičovské

Ženy, zejména ve věkové kategorii 25–34 let, mají obtížnější přístup ke vzdělávání, a to ve srovnání s mužskou populací. Problémem je, že často zůstávají 3 i více let na mateřské a rodičovské dovolené, a přístup ke vzdělávání nebo návrat do zaměstnání pak bývá složitý. Jedinou možností žen na mateřské a rodičovské dovolené jsou dle Zormanové (2017) kurzy **neformálního vzdělávání a samostudium**. V českém prostředí jsou jedinou, poměrně dostupnou nabídkou

<sup>110</sup> JANEČKOVÁ E.: Pracovní právo a mateřství. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2013, s. 7–10.

<sup>111</sup> VETEŠKA J., VACÍNOVÁ T. a kol.: Aktuální otázky vzdělávání dospělých Andragogika na prahu 21. století. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011, s. 72.

pro tyto ženy, projekty ESF. Nabízejí ženám na mateřské a rodičovské dovolené vzdělávací kurzy usnadňující návrat do práce, zvyšující jejich konkurenceschopnost na trhu, či aktivizující je k samostatné výdělečné činnosti. Náplní bývají oblasti jako podnikání, počítačová gramotnost, sebe prezentace, pracovní právo, sladování rodinných a pracovních povinností. Jakékoliv vzdělávání umožňuje matkám zvýšení kvalifikace. Příkladem takového projektu jsou "Maminky na cestě zpátky"<sup>112</sup> (Viz Tabulka 17).

### Tabulka 17 Maminky na cestě zpátky

Jedním z nich je zlínský projekt Cesta zpátky. Pomáhá rodičům malých dětí zvládnout nesnadný úkol zapojit se do pracovního procesu a naučit se sladit rodinný a pracovní život. Díky finanční podpoře z ESF může projekt bezplatně nabízet vzdělávání a rekvalifikační kurzy. V posledních dvou letech se do nich zapojilo pětadesát osob, mezi nimi i Michaela Straková. „O projektu jsem se dozvěděla od kamarádky, která v jeho rámci absolvovala rekvalifikační kurz nazvaný Pečovatelka o děti od tří let. Další informace už jsem hledala cíleně na webových stránkách realizátora projektu společnosti Profima Effective,“ vzpomíná s odstupem času Michaela. Sama byla postavena před volbu, na co se profesně zaměřit. Původně chtěla jít obdobnou cestou jako kamarádka, ukázalo se však, že rekvalifikační kurz na pečovatelku o děti je pro mámu s dvěma malými ratolestmi časově hodně náročný. Přihlásila se proto raději do kurzu základu podnikání. „Rozhodující bylo, že kurz nevyžadoval tolik času, byl zdarma a nejvíc mi imponovalo, že nabízel hlídání dětí“, dodává. Michaela se ještě na mateřské rozhodla, že se do původního zaměstnání vrátit nechce. „Zároveň jsem si ale uvědomila, že nechat hledání nové práce až na období po mateřské se nemusí vyplatit a že bez nějaké rekvalifikace na trhu práce asi neobstojím,“ říká. Hnacím motorem jejích snah bylo i to, že se jako čerstvá maminka zapojila do dobrovolnických aktivit v oblasti volného času a věděla, že by se jí podobná práce líbila. Tak si ke kurzu podnikání přidala ještě kurz zážitkové pedagogiky. Za dva roky existence nabídl projekt Cesta zpátky účastníkům zejména z řad žen vzdělávací a rekvalifikační kurzy, pracovní diagnostiku a poradenské programy. Značnou výhodou bylo hlídání dětí během účasti na kurzech nebo příspěvky na cestovné a stravné. Michaela Straková strávila v projektu necelý rok. Štěstí se na ní usmálo v podobě dotovaného pracovního místa, které jí organizátoři projektu našli u jedné neziskové organizace. „Hodně si toho místa vážím – dělám to, co mě baví: pomáhám rozvíjet volnočasové aktivity. V komerční sféře bych to dělat nemohla, ale neziskovka tu šanci nabízí. Znalosti, které jsem v kurzech získala, využívám prakticky denně a v duchu jsem si už mnohokrát blahopřála, že jsem se do projektu zapojila,“ konstatuje spokojená Michaela. Rekvalifikační kurzy a projekty, které pomáhají v návratu do práce po mateřské, vřele doporučuje: „Vzdělávat se je nutné i během rodičovské dovolené. Je třeba dělat všechno pro to, aby člověk nezakrněl. Dobře vím, že rodičovská dovolená žádnou dovolenou není, že je to časově, psychicky i fyzicky hodně náročná činnost často doprovázená stresem. Přesto je potřeba si na takové kurzy čas prostě najít. Maminky malých dětí to opravdu posune dál. Zvláště ty, které nemají vysokoškolské vzdělání. Po několika letech doma se pracovní místo hledá těžko, sebevzdělávání jde rychle dolů, a tak je každá pomoc v tomto směru nenahraditelná. Chtělo by to ale více flexibilních, zkrácených či sdílených pracovních míst.“

Zdroj: ZORMANOVÁ L.: Didaktika dospělých. Praha: Grada, 2017, s. 50–51.

<sup>112</sup> ZORMANOVÁ L.: Didaktika dospělých. Praha: Grada, 2017, s. 50–52.

Problémem, který může v praxi často nastat, je hlídání dětí, pokud se žena rozhodně vzdělávat. Mnoho projektů ovšem nabízí ženám pomoc s hlídáním v podobě mini školek či dětských koutků,<sup>113</sup> jak je patrné z příkladu v rámci Tabulky 18.

### Tabulka 18 Projekt Baby Office podporuje ženy s malými dětmi

Mise: Mít dítě neznamená být vyloučen z profesního a společenského života. Inovativní projekt Baby Office vznikl před třemi lety. Hlavním impulzem pro jeho založení byl nedostatek pracovních příležitostí pro ženy na rodičovské dovolené a při návratu do práce.

Podnikavé ženy Hana Krejčí a Pavlína Bandrowská se chopili příležitosti a otevřely centrum pro pracující rodiče. Co všechno centrum nabízí?

Základem je miniškolka s flexibilní docházkou, kde zkušené lektorky pečují o děti od šesti měsíců, sdílená kancelář s možností pronájmu zasedačky, kterou si lze pronajmout hodinově nebo za měsíční paušál. Součástí projektu jsou také vzdělávací kurzy pro začínající a zkušené podnikatele, kurzy osobního rozvoje a networkingové akce, které jsou skvělou příležitostí pro navazování nových obchodních i osobních vztahů.

#### **Mobilní dětské koutky**

Centrum Baby Office najdete v Praze 4 naproti Thomayerově nemocnici. Zakladatelky se ale nechtěly omezovat pouze na jednu lokalitu a začaly nabízet hlídání dětí všude tam, kde se předpokládá účast rodičů s dětmi. Jednak jsou to vzdělávací akce pro ženy, jako je pracovní zážitková konference Ženy sobě (16. 3. 2016), dále výstavy a veletrhy, kulturní a sportovní akce pro rodiny s dětmi a další. Celkový přehled akcí, kde je o děti postaráno, najdete na stránkách mobilnikoutky.cz.

#### **Podpora rodičů ve firmách**

Přestože na mateřské dovolené mnoho žen uvažuje o podnikání, většina touží po stabilní práci s možností sladit ji s péčí o rodinu. Proto se projekt Baby Office zaměřuje i na podporu zaměstnavatelů, kteří si chtějí udržet kvalitní zaměstnance a motivovat je k dosahování maximálních výsledků.

Nabízí programy pro matky na mateřské a rodičovské dovolené, které jim umožní držet krok i v době, kdy se starají o děti a umožní jim pak snadný návrat do pracovního procesu. Kromě toho nabízí mobilní dětské koutky na firemních akcích a pořádání zážitkových programů pro rodiny zaměstnanců.

#### **Dotace na podporu rodičů**

Ve spolupráci s agenturou Work Life Agency se Baby Office zaměřují také na získávání dotací z evropských fondů, které jsou zaměřené na sladění práce a rodiny.

Článek je součástí projektu Pro Fair Play. Projekt podpořila Nadace Open Society Fund Praha z programu Dejme (že)nám šanci, který je financován z norských fondů.

Zdroj: ZORMANOVÁ L.: Didaktika dospělých. Praha: Grada, 2017, s. 51–52.

Častými formami vzdělávání pro ženy na mateřské nebo rodičovské dovolené jsou webináře, e-learningy.<sup>114</sup> (Viz Tabulka 19).

<sup>113</sup> ZORMANOVÁ L.: Didaktika dospělých. Praha: Grada, 2017, s. 50–52.

<sup>114</sup> ZORMANOVÁ L.: Didaktika dospělých. Praha: Grada, 2017, s. 50–52.

### Tabulka 19 Maminky na mateřské studují přes internet

Poskytnout adekvátní odpověď na potřeby žen na mateřské a rodičovské dovolené, které se vracejí na trh práce, je posláním projektu s názvem Efektivní návrat ekonomicky vzdělaných žen na trhu práce po rodičovské dovolené 2015 (č. CZ.2.17/2.1.00/37191). Projekt byl zahájen v lednu 2015 a realizuje jej Česká zemědělská univerzita v Praze, Provozně ekonomická fakulta, katedra informačních technologií ve spolupráci s dalšími odbornými katedrami PEF. Projekt je podpořen Evropským sociální fondem, Operačním programem Praha – Adaptabilita. Ženy, které se vracejí po mateřské či rodičovské dovolené na pracovní trh, potřebují získat orientaci v nejnovějších informacích z oboru, prokázat zaměstnavateli aktivitu při návratu na trh práce a mít možnost studovat v takové formě, která je časově a obsahově flexibilní, aby mohly sladit péči o rodinu a studium zároveň. Odpovědí na tyto potřeby je vzdělávání přes internet, které se skládá ze šesti on-line kurzů: (1) účetnictví a daně, (2) informatika, (3) pracovní právo, (4) komunikace a sebe prezentace, (5) anglický jazyk, (6) podnikání – založení firmy. Součástí kurzů jsou multimediální materiály. „Cílem je, aby ženy našly zaměstnání, které odpovídá jejich kvalifikaci, schopnostem a dovednostem. Tím dojde ke zvýšení rentability prostředků, které do jejich vzdělání vložila jak společnost, tak ony samy,“ říká manažerka projektu Ing. Martina Konečná. Vzdělávací kurzy jsou určeny ženám na mateřské/rodičovské dovolené, případně do dvou let od jejího skončení nebo pro rodiče-samoživitele s dětmi do 15 let věku, kteří prokážou vazbu na hlavní město Praha (trvalé nebo přechodné bydliště). Projekt je zaměřen také na muže v obdobné situaci. Účast v projektu je pro uvedenou cílovou skupinu zdarma. Účastnice si samy volí vzdělávací kurzy, které vyhovují jejich potřebám. Mohou studovat všechny, ale také třeba jen jeden z nich. Protože jsou kurzy on-line, organizace studijního času je zcela na účastnících podle jejich aktuálních možností. Na konci každého kurzu je závěrečný test, po jeho úspěšném složení získají certifikát ČZU v Praze. K 11. květnu 2015 studuje přes internet již více než 80 maminek. Projekt byl ukončen 31. října 2015. všichni přihlášení však budou moci dále studovat. Obdobný projekt se připravuje pro všechny regiony ČR pro nadcházející programovací období.

Zdroj: ZORMANOVÁ L.: Didaktika dospělých. Praha: Grada, 2017, s. 52.

### 5.3 Psychologické aspekty vzdělávání žen na mateřské a rodičovské dovolené

Klíčovým tématem psychologie vzdělávání je motivace. Problematice motivace byla věnována samostatná kapitola této práce. Lze shrnout, že „motivace je základním procesem, který umožňuje, aby docházelo u člověka k činnosti – k jakékoli aktivitě potřebuje člověk motiv. Ten vzniká zpravidla na základě vnitřních potřeb, které je nutno uspokojit, většinou tak působí vnější pohnutky (incentivy).“<sup>115</sup> Nejenom motivace, ale i uživatelské chování žen na mateřské a rodičovské dovolené z pohledu konzumentů vzdělávání hraje ve vzdělávání důležitou roli. Při rozboru psychologických aspektů je důležité věnovat pozornost otázkám nabídky

<sup>115</sup> HADJ-MOUSSOVÁ, Z.: Pedagogická a sociální psychologie. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2012, s. 23.

a poptávky, komunikaci, chování a osobnosti žen jakožto účastníků vzdělávání, a psychologii koupě a prodeje, jak uvádí Dundelová (2012).<sup>116</sup>

Chování účastnic žen vzdělávání lze definovat jako chování, kterým se lidé projevují při hledání, výběru, užívání, hodnocení a nakládání s vybraným vzdělávacím kurzem, od něhož očekávají uspokojení svých potřeb, jak uvádí Turčínková a kol. (2007). Toto chování přitom nelze chápat odděleně od obecného chování. Chování z obecného hlediska je „souhrn vnějších projevů, činností, jednání a reakcí organismu, dělených podle psychologické povahy na instinktivní, návykové a rozumové.“<sup>117</sup> Podobně lze charakterizovat i chování nákupní, vedoucí k volbě vzdělání. Chování přitom patří do multidisciplinárních témat a úzce s ním souvisí typologie účastníků vzdělávání neboli žen na mateřské a rodičovské dovolené. Podle toho, jaký soubor znaků ženy vykazují, podle toho se rozhodují a během vzdělávání chovají. V odborné literatuře existuje celá škála typologií, přitom každá vždy vychází ze základní temperamentové typologie:<sup>118</sup>

- **„Sangvinik** – člověk, který se snadno orientuje a přizpůsobuje okolí, dokáže přiměřeně reagovat. Snadno zvládá úkoly, překonává překážky a dokáže se soustředit na činnost, kterou dělá. A nejen na jednu, dokáže zvládnout i více činností najednou. Je optimistický, je dobrý vůdce. V Galénově úpravě Hippokratovy typologie jde o typ mužský, z hlediska tělesných šťáv charakterizovaný krví, z živlů ohněm, bílou barvou a vlhkostí. Ze známých historických osobností jsou jako sangvinici označováni např. Přemysl Otakar II., Galileo Galilei, J. W. Goethe.
- **Cholerik** – je typ snadno vznětlivého, dráždivého, výbušného, prudkého člověka, který se těžko ovládá. Je vrtkavý, impulzivní, ale aktivní. Cholerici většinou nesnášejí omezení své činnosti, jsou energičtí, mají neklidné pohyby a uchvátanou řeč. Rádi se účastní veřejného života a snaží se prosazovat svoje názory. V typologii Hippokratově upravené Galénem jde o typ neženský, z hlediska tělesných šťáv charakterizovaný žlutou žlučí, živlem je vzduch, z barev žlutá a dalším znakem je chlad. Z významných lidí se mezi ně řadí starozákonní Mojžíš, car Petr Veliký, Jan Žižka z Trocnova, A. Dante a další.
- **Flegmatik** – je typ pomalý a váhavý jak v řeči, tak v pracovní činnosti. Pokud je to nezbytné, je flegmatik ochoten pracovat houževnatě a pravidelně a nedá se rušit vedlejšími vlivy. Je střízlivý, trpělivý, vyrovnaný, klidný až lhostejný,

<sup>116</sup> DUNDELOVÁ, J.: Aplikovaná sociální psychologie. Brno: Mendelova univerzita, 2012, s. 93.

<sup>117</sup> TURČÍNKOVÁ, J., a kol.: Rozhodování a chování spotřebitele. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita, 2007, s. 5.

<sup>118</sup> VYSEKALOVÁ, J.: Psychologie spotřebitele. Jak zákazníci nakupují. Praha: Grada Publishing, 2004, s. 212–213.

všechno pečlivě zvažuje, ale netrvá na prosazení svého názoru, raději ustoupí, takže se vyvaruje konfliktů a zklamání. Ovládá se, je spolehlivý. Galén ho vidí jako typ nemužský, charakterizuje hlenem, vodou, bílou barvou a vlhkostí.

- **Melancholik** – je introvert zahleděný do sebe, není příliš společenský, nevěří nikomu, ani sám sobě. Všude vidí plno obtíží, vyžaduje laskavé a přátelské zacházení, potřebuje posilovat sebedůvěru. Je náladový, úzkostný, pesimistický. V práci je pečlivý, ale pro společnou činnost je nutné ho dlouho získávat. V Hippokratově a Galénově typologii jde o typ ženský, charakterizovaný černou žlučí, z živlů zemí, černou barvou a suchem. K tomuto typu temperamentu bývá zařazen např. Jan Hus, K. H. Mácha.“

V odborné literatuře najdeme typologii z hlediska nákupního chování, životního stylu nebo životního cyklu. Právě typologie z hlediska životního cyklu je pro tuto disertaci důležitá, protože nějak se rozhodují ženy zralé, konvenční, kariéristky a motivované. Typologie z hlediska životního stylu se člení na:<sup>119</sup>

- **Ženy orientované na principy s dostatkem zdrojů – zralé**

Jsou vyzrálé, spokojené a vyrovnané, se smyslem pro řád a odpovědnost, je na ně spolehnoutí. Mají vyšší příjmy i vzdělání, nejsou konzervativní. Upřednostňují funkční, hodnotné, trvanlivé vzdělávání.

- **Ženy orientované na principy s nedostatkem zdrojů – věřící**

(Nikoliv v religiózním slova smyslu). Vyznačují se spíš konvenčním zaměřením se smyslem pro spravedlnost, tradiční hodnoty, v něco nebo něčemu věří. Orientují se na rodinný život a komunitu. Nejsou vůdčí typy a mají celkově nižší úroveň zdrojů, peníze pro ně nepředstavují zásadní hodnotu, upřednostňují domácí vzdělávání a vyzkoušené kurzy.

- **Ženy orientované na stav s dostatkem zdrojů – úspěšné**

Jsou cílevědomé, budují kariéru, která pro ně nabývá větší důležitosti než rodinný život. Důležitými hodnotami jsou pro ně jak materiální hodnoty, tak i ocenění a prestiž. Tomu odpovídá jejich preference drahých kurzů, jejichž spotřebou demonstrují vlastní úspěch a postavení.

- **Ženy orientované na stav s nedostatkem zdrojů – dřiči**

---

<sup>119</sup> DUNDELOVÁ, J.: Aplikovaná sociální psychologie. Brno: Mendelova univerzita, 2012, s. 103

Nejsou příliš samostatné, nicméně pokud mají dostatek motivace, dokážou vydělat dostatek peněz pro zabezpečení rodiny. Práci v případě potřeby věnují hodně času, ale celkové množství zdrojů, které mají k dispozici, je na nižší úrovni. Neradi riskují, při nákupu se často orientují na levné varianty vzdělávání.

- **Ženy orientované na činy s dostatkem zdrojů – hledající**

Velké zastoupení v této skupině mají zejména mladé ženy nebo mladé alespoň duchem. Jejich životním způsobem je změna, proměnlivost. Troufnou si zariskovat či vyslovit svůj názor, jsou plní elánu a nadšení. Jasnější vymezení svého životního postoje zatím hledají. Orientují se na krátkodobé a zábavné vzdělávání.

- **Ženy orientované na činy s nedostatkem zdrojů – praktici**

Nemají příliš vysoké příjmy, ale dokážou si se vším poradit. Ve středu jejich zájmu je zejména rodina. Nejsou příliš zaměřené na materiální hodnoty, obdivují funkčnost vzdělávání.

Mimo tuto šestici stojí dvě mimořádné skupiny, které mají specifické životní charakteristiky:

- **Ženy s nadbytkem všech zdrojů – realizátoři**

- **Ženy s nedostatkem zdrojů – bojující**

Rozhodování o tom, zdali a jaké vzdělávání ženy volí, ovlivňuje z teoretického hlediska několik faktorů. Podle Kotlera (2007) se jedná o kulturní, společenské, osobní a psychologické faktory. Kulturní představují základní hodnoty, postoje, přání a chování, které žena přejímá od rodiny a dalších důležitých institucí jako skupiny přátel, nebo společenské skupiny sdílející podobné zájmy, hodnoty a vzorce chování. Za společenské faktory lze považovat skupiny, jejichž členem žena na mateřské nebo rodičovské dovolené je. Tyto skupiny často přímo ovlivňují chování člověka. Rozhodnutí o tom, zdali vzdělávání absolvovat nebo nikoli bývá ovlivněno i osobními charakteristikami, jako je věk, fáze života, zaměstnání, ekonomická situace, životní styl, osobnost a vnímání sebe sama. V oblasti psychologických faktorů pak jde primárně o tolikrát zmiňovanou motivaci.<sup>120</sup>

Ženy na mateřské a rodičovské dovolené se mohou rozhodovat buď samy, nebo kolektivně. Při individuálním rozhodování přijímá žena na sebe nebezpečí tzv. subjektivismus, že se rozhodne špatně. Kdežto u kolektivního rozhodování dochází ke skupinovému rozhodnutí, za které je ale stále zodpovědná žena, jakožto rozhodovatel. Ke kolektivnímu rozhodování nejčastěji přistupují ženy při řešení složitější situace se vzděláváním, nebo při výběru několika variant řešení, jak uvádí

---

<sup>120</sup> KOTLER, P.: Moderní marketing. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 310–324.

Turčínková (2007).<sup>121</sup> Kolektivní rozhodování může probíhat mezi ženou a rodinou, nebo i přáteli, různými skupinami, známými i na sociálních sítích.

Proces rozhodování o vzdělávání lze podle odborné literatury rozdělit do několika etap. Vysekalová a kol. (2011) jej rozděluje do 5 etap: poznání problému (1), hledání informací (2), zhodnocení alternativ (3), rozhodnutí o nákupu (4), a vyhodnocení nákupu (5).<sup>122</sup> Turčínková a kol. (2007) naopak vymezuje 8 etap procesu rozhodování o vzdělávání a detailně je rozebírá.<sup>123</sup>

### **„1. Vymezení problému, stanovení cíle**

V první fázi rozhodovacího procesu je nezbytné přesně a jasně formulovat problém, což předpokládá stanovení všech podstatných proměnných současného i žádoucího stavu a okolí. Stavové proměnné mohou být kvantitativní i kvalitativní, kvantifikovatelné a nekvantifikovatelné, určené s jistotou i náhodného charakteru. S růstem složitosti řešeného problému narůstá podíl kvalitativních proměnných náhodného charakteru. Podle množství a zejména kvality informací, které lze získat o výchozím stavu řešeného problému, lze předpokládat úspěch či neúspěch rozhodování. Pro nalezení efektivního řešení problému je nutné jasně a přesně formulovat cílový stav, kterého má být dosaženo. Stanovení cíle řešení je nejdůležitější a často velmi obtížnou součástí rozhodovacího procesu: přitom má určující vliv celý jeho průběh.

### **2. Analýza faktorů rozhodování, určení kritérií a pravidel rozhodování**

Po vymezení problému a určení základních cílových požadavků na jeho řešení je nutné shromáždit kvalitní informace o faktorech, které ovlivňují řešení problému. Důležité jsou nejen informace o současném a minulém stavu a okolí, ale také prognostické informace o možném budoucím vývoji. Druhá fáze rozhodovacího procesu má analyticko-syntetický charakter; z analýzy shromážděných informací vychází částečná syntéza získaných poznatků, která je východiskem formulace variantních možností řešení problému. K tomu je třeba vedle analytických informací v průběhu celé fáze shromažďovat i tzv. námětové informace, které mohou vycházet např. ze známého řešení obdobného problému, z teoretických poznatků řešení problému, ze zahraničních zkušeností apod. Součástí druhé fáze je určení objektivního souboru kritérií a pravidel rozhodování, který musí vycházet ze stanoveného cíle řešení problému. Volba kritérií a pravidel rozhodování má podstatný vliv na vlastní rozhodnutí, tj. výběr nejlepšího řešení problému. Analytická

---

<sup>121</sup> TURČÍNKOVÁ, J., a kol.: Rozhodování a chování spotřebitele. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita, 2007, s. 19.

<sup>122</sup> VYSEKALOVÁ, J. a kol.: Chování zákazníka. Praha: Grada Publishing, 2011, s. 49–50.

<sup>123</sup> TURČÍNKOVÁ, J., a kol.: Rozhodování a chování spotřebitele. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita, 2007, s. 22–26.



fáze rozhodovacího procesu je sice uvedena samostatně, prolíná však všechny ostatní fáze, kde je nutné získávat a zpracovávat informace pro jejich efektivní průběh. Tato fáze rozhodovacího procesu zpětně působí na fázi první, kdy může dojít ke zpřesnění formulace problému, doplnění a ujasnění cílových požadavků.

### **3. Rozpoznání a tvorba variant**

Na základě námětových informací o možnostech řešení problému jsou identifikovány možné varianty jeho řešení, tj. různé způsoby dosažení stanoveného cíle. Variantnost řešení problému je předpokladem kvalitního výsledku rozhodovacího procesu. Při tvorbě variant řešení je nutné vytvořit reprezentativní soubor reálných a srovnatelných variant; přitom všechny varianty musí splňovat základní cílové požadavky. Tato fáze je velmi náročná na znalosti a schopnosti tvůrčího řešení problémů subjektu rozhodování (spotřebitele). Při řešení složitých problémů je v této fázi zpravidla nezbytná skupinová / týmová spolupráce. Důležitá je existence zpětné vazby na první fázi, která představuje precizaci problému, pokud by byla nepřesná, příliš obecná a neumožňovala rozpoznání vhodných variant řešení problému. Zpětná vazba na druhou fázi znamená požadavek zpřesnění kritérií pro rozpoznání variant.

### **4. Rozhodování důsledků volby variant**

Před vlastním hodnocením variant odhadujeme možné důsledky jejich volby prostřednictvím prognostických metod. U složitých rozhodovacích problémů je základním nástrojem experimentování s variantami pomocí simulačních modelů, které umožňují vyhodnotit i velké množství variant za různých podmínek realizace. Podle povahy řešeného problému, podle možnosti získání informací o budoucím vývoji rozeznáváme prognózy deterministické, stochastické a prognózy za podmínek nejistoty. Deterministické prognózy předpokládají úplnou informovanost subjektu rozhodování o budoucím vývoji; výsledkem deterministické prognózy jsou jednoznačné důsledky varianty. Stochastické prognózy vycházejí z možnosti odhadnout pravděpodobnosti výskytu budoucích stavů; výsledkem jsou tzv. očekávané důsledky variant. Prognózy za podmínek nejistoty vycházejí ze situace, kdy subjekt rozhodování sice je schopen odhadnout možné budoucí stavy, ale nezná pravděpodobnosti jejich výskytu. Důsledky variant jsou odhadovány s vysokou neurčitostí; podstata řešení spočívá v převedení na podmínky stochastického prognózování určením subjektivních pravděpodobností (metodami založenými na informacích expertů, metodami analogie, experimentu apod.). Zpětná vazba na třetí fázi představuje možnost upřesnění souboru nosných variant řešení

problému, tj. redukci počtu variant (obdobné důsledky několika variant), nebo rozšíření souboru variant (velké rozdíly mezi důsledky variant).

### **5. Hodnocení variant**

Fáze hodnocení variant je obecně považována za jednu z neobtížnějších fází celého rozhodovacího procesu. Je nutné zvolit takový způsob hodnocení, který umožní srovnávat i velmi rozdílné varianty z hlediska dosažení stanoveného cíle. Důležité je hodnotit varianty nejen z hlediska jejich užitku (přínosů, zisku apod.), ale rovněž z hlediska rizika jejich realizace. Tato fáze rozhodovacího procesu skrývá největší nebezpečí subjektivismu, které lze případně snížit týmovým řešením. Cílem je vytvořit podklad pro kvalitní rozhodnutí. Pokud žádná z variant nesplňuje ve svých důsledcích cílové požadavky, resp. požadavky únosného rizika jejich realizace, je nutné realizovat zpětnou vazbu na fázi čtvrtou nebo až třetí.

### **6. Přijetí rozhodnutí, volba nejvhodnější varianty**

Přijetím rozhodnutí vrcholí rozhodovací proces. Volba nejvhodnější varianty řešení problému musí probíhat podle stanovené preferenční stupnice hodnot, musí vycházet z principu racionálnosti, tj. požadavku výběru takové varianty řešení, která splňuje stanovený cíl efektivním způsobem. Důležitá pro výběr nejvhodnější varianty řešení problému jsou pravidla rozhodování, která určují způsob, kterým lze z informací o hodnocení důsledků volby variant dospět k rozhodnutí. Je nutné si však uvědomit, že akt volby nemůže probíhat mechanicky jako výběr variant s extrémním důsledkem či nejmenším rizikem realizace, ale že jde o tvůrčí akt subjektu rozhodování; pravidla rozhodování jsou jen účinným pomocníkem, rozhodovatelů. Zpětná vazba na fázi pátou představuje nezbytnost dodatečného zpřesnění posuzovacích hledisek pro hodnocení variant.

### **7. Konečná formulace rozhodnutí**

Fáze představuje interpretační etapu řešení problému, kdy jde o „překlad“ výsledků řešení z řeči řešitelů do řeči realizátorů. Formulace rozhodnutí musí být přesná, srozumitelná a přijatelná. Součástí formulace rozhodnutí musí být stanovení prostředků realizace rozhodnutí, systému kontroly pro sledování průběhu realizace atd. Pokud některý z prvků nelze stanovit je nutno se vrátit do šesté fáze a zvolit variantu, která umožní konečnou formulaci se všemi jejími prvky. V případě, že žádná z variant nesplňuje podmínky konečné formulace, musí celý rozhodovací proces proběhnout znovu (zpětná vazba na první fázi). Uvedená struktura je typická pro tzv. elementární rozhodovací proces, tedy proces již dále nerozložitelný na rozhodovací procesy nižšího řádu. Složitý rozhodovací proces, který je předmětem zájmu teorie rozhodovacích procesů v řízení, pak představuje řadu vzájemně

závislých elementárních rozhodovacích procesů, jejichž postupným řešením lze vyřešit původní problém. Dekomponované dílčí rozhodovací procesy jsou pak řešeny postupnou integrací dílčích výsledků.

### **8. Implementace a zhodnocení rozhodnutí**

Zavádění přijatého rozhodnutí do praxe spojené s průběžným i zpětným prováděním kontroly. Metodologicky spadá spíše do managementu změn. Teorie rozhodování lze rozdělit do dvou velkých skupin historicky na sebe více méně navazujících: a) klasické teorie rozhodování, b) moderní teorie rozhodování. Klasické teorie předpokládají, že rozhodování postupuje podle předem definovaných kroků, moderní teorie vycházejí z předpokladu, že rozhodování není čistě racionální proces (neočekávají vysokou účelnost přijatého rozhodnutí vzhledem k definovanému problému).“

Ženy na mateřské a rodičovské dovolené se kromě všech zmíněných teoretických předpokladů rozhodují i na základě několika aspektů. Jednak na základě osobní představy o sobě, představě o tom, co by chtěla dokázat a jaká by chtěla být, představě o dobré ženě v domácnosti, dobré a pilné účastnici vzdělávání a pracující ženě, a znalostí a preferencí systému vzdělávání.<sup>124</sup>

### **5.4 Vliv sociálních sítí na vzdělávání žen na mateřské a rodičovské dovolené**

Jak uvádí Vysekalová a kol. (2011) globální komunikační sítě, jež vytvářejí virtuální prostor, mění nejenom životní styl společnosti, ale zasahují i do rozhodování o vzdělávání a do vzdělávacích procesů. Internet umožňuje výraznou změnu nejenom mezi spotřebiteli a firmami, ale i mezi vzdělávanými a vzdělavateli. Je to vlastně nový model komunikace hypermediálním prostředím, kdy lidé mohou ve vzájemné interakci reagovat a vytvářet si vlastní prostor.<sup>125</sup> Vše toto podporují sociální sítě. Sociální síť lze definovat jako internetovou službu, „která je určena k utváření veřejných, uzavřených, nebo firemních a soukromých profilů a zároveň nabízí prostor k navazování kontaktů, prezentacím, diskuzím, ke sdílení, k rychlé výměně informací a k mnohému jinému. Většinu obsahu sociálních sítí vytváří sami uživatelé. Mezi nejznámější sociální sítě současnosti patří Facebook, Twitter, Instagram nebo YouTube. Sociální sítě, coby důležitá součást života vzdělávaných, se začínají dostávat i do vzdělávacího procesu. Nejsnazší způsob je využít je jako

<sup>124</sup> VYSEKALOVÁ, J.: Psychologie spotřebitele. Jak zákazníci nakupují. Praha: Grada Publishing, 2004, s. 2019.

<sup>125</sup> VYSEKALOVÁ, J. a kol.: Chování zákazníka. Praha: Grada Publishing, 2011, s. 69.

komunikační platformu pro sdílení informací mezi žáky a studenty, pedagogem, případně rodiči; o poznání zajímavější je pokusit se je využít jako nástroj vzdělávání, např. ve vztahu k digitálnímu informačnímu kurátorství.“<sup>126</sup>

Odborná literatura se příliš nevěnuje způsobu využití sociálních sítí ve vzdělávání, proto je třeba je nejdříve důkladně charakterizovat. „Zřejmě největším problémem při popisu sociálních sítí je nalezení jejich komplexní a přesné definice. Obecně bychom mohli říci, že jde o druh online služby, která umožňuje komunikaci a sdílení informací, a to více méně trvalým způsobem. Dalším charakteristickým rysem je existence profilů, které prezentují osoby, které se do sociální interakce nějakým způsobem zapojují. Tyto osoby by (podle většiny obecných ustanovení) měly odpovídat reálným osobám či firmám. V realitě to (bohužel) nemusí být nutně pravda. Taková síť je obvykle spojena s existencí přátel či jiných odběratelů obsahu, kteří mají k osobě určitý vztah. Jde tedy o dosti různorodou skupinu sítí či služeb. Mezi sociální sítě se řadí Facebook, Twitter, Google+, LinkedIn ale také YouTube, Spolužáci. V žebříčku nejlepších online nástrojů pro vzdělávání *Top 100 tools for learning* se sociální sítě pravidelně umísťují na čelních příčkách, v roce 2015 se na prvním místě umístil Twitter. Sociální sítě se vzájemně značně odlišují, a to hned v několika oblastech. První odlišnost je možné označit jako **akcentovanou oblast**. Každá síť má nějaký prvek, který ji činí do jisté míry jedinečnou oproti konkurenci. Například YouTube (<https://www.youtube.com/>) je spojená s videem, kde uživatelé mohou mimo nahrávání videa také jednoduše upravovat nebo tvořit kanály či komunikační prvky – od psaní komentářů až po seznam oblíbených poskytovatelů videa. Mimo to je zde půjčovna filmů, nástroj na tvorbu vlastních animovaných snímků atp. Jiným příkladem je Instagram (<https://www.instagram.com/>) či Pinterest (<https://cz.pinterest.com/>), které jsou zaměřeny na sdílení fotek a obrázků. Druhou oblastí, ve které se sociální sítě značně liší, je jejich **lokální rozprostřenosť**. Existují sítě globální, jako je Facebook (<https://cs-cz.facebook.com/>). Mimo to je zde nemalé množství lokálních projektů, které se za hranice jednoho či několika málo států nerozšířily. Příkladem může být již zmíněný český web Spolužáci (<http://www.spoluzaci.cz/>). V současné době se stále více prosazují **tematicky profilované sociální sítě**, které nemají ambici být jedinými, které bude uživatel navštěvovat. Příkladem může být český literární projekt Písmák, který je určen pro spisovatele amatéry. Jiným příkladem je akademická síť Academia.edu (<http://academia.edu/>), která sdružuje vědce a výzkumníky z celého světa, či obdobná síť ResearchGate (<https://www.researchgate.net/>). Ať je již sociální síť

<sup>126</sup> ČERNÝ, M. MATĚJKOVÁ, H., a kol.: Eklektický slovník z pedagogicko-psychologických aspektů online vzdělávání. Brno: Flow, 2019, s. 142.

založená na jakémkoli základě, je možné v ní rozlišit typicky **dva základní prvky**. Prvním je **komunikace**, která mezi uživateli probíhá a často je ovlivněna zaměřením sítě. Druhým prvkem je pak **sdílení různorodých informací** – může jít o statusy na zdi, videa, recenze či hudební nahrávky. Pokud má dojít k efektivnímu využití sociálních sítí ve výuce, musejí projekty tato specifika respektovat a možností konkrétní platformy aktivně využívat. Za zmínku rovněž stojí nástroje, které umožňují vytvořit si vlastní privátní online sociální síť např. v rámci školy či jiné organizace. Příkladem mohou být platformy SocialEngine (<http://socialengine.com/>), Ning (<http://www.ning.com/>) či open source řešení Elgg (<http://elgg.org/>).<sup>127</sup>

Sociální sítě lze díky jejich rozmanitosti využívat i ve vzdělávacím procesu, anebo při ovlivňování motivace žen na mateřské a rodičovské dovolené ke vzdělávání. Jak uvádí Zounek a kol. (2016), „sociální sítě jsou v první řadě místem komunikace a sdílení informací. V poslední době se k nim přidávají marketingové aktivity, které se je snaží nějakým způsobem finančně využívat. Přesto je možné najít celou řadu možností, jak sociální sítě efektivně použít ve výuce, aby pomáhaly například osobnímu rozvoji studentů. Mason a Rennie (2008) k tomu uvádějí, že **dnešní učitelé mají odpovědnost za rozvoj takových kompetencí studentů, díky nimž budou schopni se vyrovnat s virtuálními vztahy** a budou rozumět tomu, co takové vztahy znamenají v sociální kultuře, která je utvářena moderními technologiemi. Sociální sítě mohou fungovat jako **neformální komunikační platforma**, kde se budou setkávat žáci a pedagogové a vzájemně o problémech či zajímavých otázkách diskutovat. Takový model může být ovšem problematický díky některým vlastnostem online sociálních sítí, jako je zařazení studentů do přátel pedagoga a opačně. Sociální sítě lze ovšem využít jako neformální **informační a konzultační místo o studijních záležitostech**, takové využití znají především studenti. Je ovšem možné vytvořit „stránku“ či skupinu nějaké instituce (či jenom určité pracoviště), která se může stát místem zajímavých, přínosných a poměrně intenzivních diskuzí a konzultací. Do diskuzí mohou vstupovat jak studenti, tak vyučující, přičemž na některé dotazy si vzájemně odpovědí studenti, jiné zodpoví vyučující. Sociální sítě tak dobře fungují jako bleskový šířitel informací. Poměrně rychle se mohou některé věci vysvětlit nebo se může připomenout termín nějaké akce či semináře. Sociální sítě přinášejí možnost sociální **interakce mezi studenty** a to, co lze nazvat **socializovaným vyhledáváním** – tedy když něco nevím, mohu se zeptat druhých. Často tak v sociálních sítích vzniká velký počet slabých vazeb, které v celkovém součtu mohou mít větší informační a komunikační hodnotu než

---

<sup>127</sup> ZOUNEK, j., a kol.: E-learning. Učení (se) s digitálními technologiemi. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2016, s. 155–156.

vazby silné (s nejbližšími přáteli). Tím se zásadním způsobem rozšiřuje přístup k informacím a možnost spolupráce. Podobně **to může platit také u vyučujících**, a to nejenom v rámci jedné země. Zde se na konkrétních technologiích ukazují mnohé principy konektivismu. Principy fungování komunit mohou být pro učitele celkově zajímavým zdrojem informací o motivaci studentů podílet se na činnosti virtuálních komunit, což může být dobrým základem pro rozvíjení vlastní výuky i vztahů se studenty (viz také Alemán, Wartman, 2009). V ČR mohou být příkladem učitelské komunity Google EDU Group ČR (<http://www.gegcr.cz/>), Klub Moderních Učitelů společnosti Microsoft (<http://www.klubmu.cz/>) nebo komunita iSEN sdružená kolem produktů společnosti Apple (<http://www.i-sen.cz/>) (Neumajer, 2014). Na Facebooku pak například existuje uzavřená skupina Učíme H-mat – Hejného metodou (<https://www.facebook.com/groups/hmatcz/>), kde se sdružují učitelé učící podle zmíněné metody. Na sociálních sítích lze rovněž **sledovat publikace, informace nebo aktivity významných osobností či autorů v určitém oboru**. Není pak velkým problémem se dotýčného experta zeptat nebo se stát členem jeho odborné komunity. Poměrně novým využitím sociálních sítí může být **oznámení o (studentském) výzkumu či rozeslání prosby o vyplnění (online) dotazníku (tzv. crowdsourcing)**. Tímto způsobem se dá získat poměrně rychle velké množství respondentů. Je však třeba počítat s mnohými metodologickými úskalími takového postupu (například výběr vzorku respondentů).<sup>128</sup>

Využití sociálních sítí ve vzdělávání má ovšem i své nevýhody. Je třeba zdůraznit, že „sociální sítě s sebou přinášejí také řadu rizik (Abraham, 2010). Jedním z nejvýznamnějších a nejdiskutovanějších problémů je **otázka soukromí**. Sociální sítě vedou ke sdílení stále většího množství dat, která mohou mít za následek postupné vymizení soukromí. Data je možné (zne)užít k řadě sofistikovaných reklamních kpaní. Díky řadě funkcí, jako je automatické rozpoznávání obličejů a možné rozpoznávání osob, může snadno docházet **k publikování informací, které by si daná osoba v žádném případě nepřála zveřejnit**. Tato data je možné navíc v budoucnu silně zneužít i jinak – ať již jde o kyberšikanu, grooming, nebo spam. Jsme také svědky nástupu tzv. socialbotů, které se tváří jako běžný uživatel, ale ve skutečnosti jde jen o softwarového agenta, jehož cílem je získat kontakty a dat (Černá, Černý, 2012b). Je možné pomocí sociálních sítí také provádět **manipulace s veřejným míněním**, podněcovat různé akce nebo vést virální reklamu. Mezi další problémy patří otázka přenositelnosti dat mezi jednotlivými službami nebo jejich další zpracování, třeba ze strany

<sup>128</sup> ZOUNEK, j., a kol.: E-learning. Učení (se) s digitálními technologiemi. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2016, s. 156–158.

personálních agentur (Černý, 2011). Problémem může být také to, že **pokud sociální síť zanikne, uživatel může přijít o svá data**, ale především o **kontakty** a komunikaci s dalšími uživateli (Černá, Černý, 2012b). Nepochybně není možné zanedbat ani další rizikové faktory, jako je šíření poplašných zpráv (tzv. HOAX). Řada uživatelů může rovněž vnímat sociální síť jako prostředek úniku do světa, kde mohou být úspěšnější, oblíbenější a populárnější, než jsou ve světě fyzickém. Na závěr se vraťme k názoru Masona a Rennieho (2008). Všechny **uvedené příklady slabin či hrozeb (i mnohé další) by totiž mohly, či dokonce měly být použity jako učební materiál do výuky mediální výchovy již na nižších stupních škol**, aby se tak studenti byli schopni s těmito nebezpečími vyrovnat. Nejde však jenom o mediální výchovu, ale i otázky bezpečnosti. Povědomí o hrozbách by mělo být součástí každé výuky využívající sociální sítě, ba dokonce by tyto úvahy měly být vtěleny již do přípravy takové výuky. Nakonec samotné sociální sítě mohou být dobrým nástrojem k tomu, aby všichni aktéři o těchto hrozbách nejenom věděli, ale uměli jim čelit nebo se jim bez problémů vyhnout.“<sup>129</sup>

---

<sup>129</sup> ZOUNEK, J., a kol.: E-learning. Učení (se) s digitálními technologiemi. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2016, s. 158.

## 6 AKTUÁLNÍ TRENDY VZDĚLÁVÁNÍ

Jak uvádějí Veteška a Vacínová (2011) „při analýze současného stavu a aktuálních trendů ve vzdělávání dospělých se setkáváme s problémy, které pramení z nejednotného chápání problematiky forem vzdělávání a jejich vazby na různé vzdělávací metody a postupy. Zejména rozvoj informačních a komunikačních technologií přinesl do vzdělávání nové přístupy a přispěl, mimo jiné, i k výrazným inovacím všech tří standardních forem vzdělávání. Všechny formy vzdělávání využívají informační a komunikační technologie k podpoře vzdělávacího procesu a eLearning se stal v posledních deseti letech fenoménem, který hýbe vzdělávacími institucemi i v ČR, a je finančně podporován domácími i evropskými zdroji. Někteří odborníci dokonce přirovnávají nástup eLearningu k zavedení knihtisku, natolik jej považují za revoluční změnu ve vzdělávání“<sup>130</sup> Úvahám a diskuzím nad aktuálními trendy by mělo předcházet vyjasnění základních trendových termínů. Tím klíčovým je již zmiňovaný e-learning, který je v současnosti i vzhledem k pandemické situaci nejrozšířenějším aplikovatelným trendem ve vzdělávání dospělých. Bohužel ale ani ve světě, ani u nás není tento pojem chápán zcela jednoznačně a jednotně,<sup>131</sup> proto je mu věnována velká část této kapitoly.

Vzhledem k rychle se měnícímu prostředí, je pravděpodobné, že možnosti vzdělávání dospělých a zejména žen na mateřské a rodičovské dovolené, a po jejich ukončení, se inovují rychlým tempem.<sup>132</sup> Za aktuální trendy vyhovující těmto ženám lze považovat mobilní učení (mobile learning), sociální sítě, online kurzy, všechny formy distančního vzdělávání, online přednášky, a mnohé další.<sup>133</sup>

### 6.1 Online vzdělávání

Historii online vzdělávání lze datovat do 80. let 20. století. „Asi ve druhé polovině osmdesátých let dvacátého století se objevily procesory a spolu s nimi i šestnáctibitové počítače. Trh ovládly tzv. počítače osobní – PC (Personal Computers), kompatibilní s počítači firmy IBM. Udržovat krok v této kategorii, a to i ve školství, stačila jen společnost Apple se svými počítači Macintosh. V této

<sup>130</sup> VETEŠKA J., VACÍNOVÁ T. a kol.: Aktuální otázky vzdělávání dospělých Andragogika na prahu 21. století. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011, s. 174.

<sup>131</sup> KAPOUNOVÁ, J. a kol.: Přístupy k evaluaci eLearningu. Ostrava: Ostravská univerzita, 2012, s. 35.

<sup>132</sup> BENEŠ M.: Andragogika 2. aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2014, s. 163–164.

<sup>133</sup> VETEŠKA J.: Přehled andragogiky, Úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých. Praha: Portál, s.r.o., 2016, s. 208.



době docházelo k obrovskému rozmachu kancelářských aplikací. Počítače se stále více rozšiřovaly i v domácnostech, kde byly využívány hlavně pro hraní počítačových her. Ve školství došlo v souladu s celosvětovým vývojem kybernetiky směrem k umělé inteligenci k pokusu o zdokonalení vyučovacích automatů. Za pomoci počítače jako učícího a zkoušecího stroje byly prověřovány teorie, podle kterých měl počítač učitele částečně nahradit. Na světě se několik převážně univerzitních vědeckých týmů zabývalo vývojem inteligentních výukových systémů (Intelligent Tutoring Systems). Role vyučujícího byla omezena na pouhou obsluhu a kontrolu. Prvními aplikacemi, založenými na Skinnerově teorii programovaného učení, byly koncem 60. let 20. století programy pro vyučovací automaty. U nás byl vyvinut jeden takovýto automat také – dostal název Unitutor. Vykládaná látka byla rozložena na stránky, které byly zakončené kontrolní otázkou s výběrem několika možných odpovědí. Podle provedené volby bylo možné program dále větvit a pokračovat na libovolné další stránce. Určitá forma zpětné vazby byla zajištěna pomocí okamžité informace o správném či chybném řešení. Vyučovací automaty se díky své složitosti a nevelké účinnosti neujaly. Dlouhou dobu se prováděly pouze ojedinělé experimenty s realizací programovaného učení na sálových počítačích. Teprve s příchodem mikropočítačů a později osobních počítačů došlo ke značnému rozvoji programů, které navázaly na Unitutor. Nejvyužívanější byly jednoduché testy s výběrovou odpovědí. Využití počítačů pouze ke zkoušení samozřejmě nemohlo vyhovovat a bylo předmětem značné kritiky. Proto začal být princip programovaného učení ve výukových aplikacích doplňován prvky umělé inteligence. K testu začal být přidáván výklad a procvičování látky. Z těchto prvků pak mohly být sestavovány celé lekce a z lekcí celé kurzy. Svého času docházelo k pokusům vytvářet z podobných lekcí i celé kurzy, kde měl být studující vyhodnocován a řízen dlouhodobě od začátku až po úspěšné absolvování. Program v takovém případě zaznamenával výsledky i cestu, po které studující procházel. Práci bylo možno kdykoli přerušit a při příštím přihlášení se vrátit přesně na to místo, kde byla ukončena. Tvorba takovýchto kurzů však byla extrémně autorsky náročná, drahá, a navíc nepřinášela očekávané výsledky. Našlo se tedy poměrně dost důvodů k tomu, aby byla cesta směrem k vývoji takovýchto „inteligentních“ výukových aplikací nakonec opuštěna. Od druhé poloviny 80. let 20. století pak docházelo u moderních výukových programů zásluhou kognitivní psychologie v čele s Piagetem a Vygotským ke stále většímu uplatňování možnosti vlastního aktivního přístupu ke studiu. Konstruktivisté došli k závěru, že nejefektivnější způsob učení je takový, při kterém se podaří studenta ke studiu dostatečně motivovat. Tato teorie vycházela z toho, že každý má

vrozenou potřebu sebevzdělávání a že tedy za vytvoření vhodných podmínek se každý naučí sám vše, co potřebuje. V takovém případě pak není nutná ani okamžitá zpětná vazba informující o správnosti či chybnosti zvoleného postupu, známá z programovaného učení. Úplně nejdříve se konstruktivistické prvky uplatnily ve výkladu. Již v roce 1945 byl využit princip nelineárně strukturovaného textu, který byl pak v roce 1965 nazván Tedem Nelsonem hypertextem. Uvedený princip byl založen na tom, že jednotlivé, významem související úseky textu, jsou navzájem propojeny podobným způsobem, jako jsou uloženy informace v lidském mozku. Studium takového materiálu je proto přirozenější než čtení obyčejného lineárního textu, a navíc vyžaduje mnohem aktivnější přístup. Hypertextové aplikace, jsou-li dobře navrženy, mohou být výhodnější pro studium a vyhledávání informací než klasické tištěné materiály. Jejich výhodou je ale to, že nejsou zrovna dvakrát zábavné, a navíc vůbec nemotivují k samostatné práci. Možnost zlepšení v tomto směru přineslo značné zdokonalení hardwaru, které dovolilo hypertextový výklad vylepšit pomocí využití multimediálních prvků. Skupina těchto produktů byla nazvána hypermédia. Jedním z kritérií, podle kterého lze posuzovat hypermédia, je struktura uložení informací. Programy typu obecné encyklopedie mají značně složitou strukturu. Naopak velice jednoduchou strukturu mají programy typu elektronické knihy nebo učebnice. Struktura zde bývá téměř lineární, samozřejmě s možností přechodu na libovolnou stranu. Přínos využití programů realizujících výklad byl a je nesporný. Práce s nimi se již blíží konstruktivisty požadovanému vysoce motivujícímu prostředí. Tuto fázi – tj. využívání CD ROMů a elektronických knih ve výuce – již někteří nazývají e-learningem. To, ačkoliv se názory na to, co vlastně pod pojmem e-learning zahrnout, různí, není tak úplně správné pojetí. V této kapitole se proto budeme zabývat právě touto problematikou. V 90. letech začalo ve světě několik (převážně univerzitních) vědeckých týmů vyvíjet inteligentní výukové systémy (Intelligent Tutoring Systems). Cílem těchto výukových systémů bylo vytvářet aplikace s dlouhodobou kontrolou nad výukovým procesem. Systémy v sobě vhodně spojovaly výklad učiva, procvičování probrané látky a testy. Dokázaly využívat grafiku, animace, zvuk a byly schopny v sobě integrovat i zcela nezávislé programy. Postupem času se k testu přidával výklad látky a procvičování. Z těchto prvků byly sestavovány jednotlivé lekce a z nich pak celé kurzy. Postup studentů byl individualizován a řídil se jejich výsledky. To ale znamenalo, že počítač musel předvídat všechny možné reakce studenta a situace, do kterých se mohl studující během práce dostat. Princip umělé inteligence u výukových programů spočívá ve vytvoření určitého modelu umělého studenta, na kterém je funkce programu

založena. Na přelom 20. a 21. století pokračoval vývoj na univerzitách rychle kupředu. Syllaby, knihovní zdroje i obsahy přednášek začaly být přemísťovány z klasických učeben na multimediální zdroje a na místní sítě. O e-learning se začaly zajímat i soukromé společnosti. Na internetu vznikly virtuální univerzity, které nabízely všechny své kurzy a získání certifikátů přes internet. Už koncem devadesátých let umožňovaly e-learningové nástroje zkoušení on-line v reálném čase, či hry v reálném čase, což byla velká výhoda hlavně pro lidi se zaměstnáním na plný úvazek. Student tak mohl získat vysokoškolský titul, aniž by byl někdy fyzicky přítomen ve třídě.<sup>134</sup>

Online vzdělávání často označované za e-learning je vzdělávací proces, který využívá informační a komunikační technologie k tvorbě a realizaci kurzů a vzdělávacího obsahu, jak uvádí (Vaněček, 2011). Podle Evropské komise „e-learning označuje aplikace nových multimediálních technologií a internetu ke zlepšení kvality vzdělávání posílením přístupu ke zdrojům, službám, k výměně informací a ke spolupráci.“<sup>135</sup> Podle Zounka a kolektivu (2016) je e-learning komplexní a složitý systém, jehož součástí jsou lidé, kteří komunikují a píší, učí se, vyučují se navzájem pomocí počítačů a počítačových sítí. „Pojem e-learning je poměrně často používaný v různých oblastech vzdělávání, přesto v současnosti neexistuje jeho jednotné a všeobecně přijímané vymezení. V naší i zahraniční literatuře či dalších informačních zdrojích se setkáváme nejen s jeho různými vymezeními, ale také s jeho rozdílným pojetím a chápáním. Domníváme se, že tato nejednotnost je jednou z hlavních příčin ne vždy správné aplikace e-learningu v oblasti vzdělávání včetně podnikového a může být jedním z důvodů rozčarování a nenaplnění očekávání, která byla do e-learningu vkládána.“<sup>136</sup> Podle Zounka a kol. (2016) „e-learning v našem pojetí zahrnuje jak teorii a výzkum, tak i jakýkoliv vzdělávací proces s různým stupněm intencionality, v němž jsou používány digitální technologie. Způsob využívání nástrojů digitálních technologií (ICT) a dostupnost učebních materiálů jsou závislé především na vzdělávacích cílech a obsahu, charakteru vzdělávacího prostředí, etických principech, potřebách i možnostech všech aktérů vzdělávacího procesu.“<sup>137</sup> Důležité je také zmínit, že e-learning je neustálý a nikdy nekončící proces vzdělávání, jak uvádí Barešová (2011).<sup>138</sup> Na

---

<sup>134</sup> BAREŠOVÁ A.: E-LEARNING ve vzdělávání dospělých. Praha: 1. VOX a.s., 2011, s. 25–27.

<sup>135</sup> VANĚČEK, D.: Elektronické vzdělávání. Praha: ČVUT, 2011, s. 31.

<sup>136</sup> EGEROVÁ, D.: E-learning jako možný nástroj vzdělávání a rozvoje pracovníků. Plzeň: Západočeská univerzita, 2012, s. 23.

<sup>137</sup> ZOUNEK, J., a kol.: E-learning. Učení (se) s digitálními technologiemi. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2016, s. 34–35.

<sup>138</sup> BAREŠOVÁ A.: E-LEARNING ve vzdělávání dospělých. Praha: 1. VOX a.s., 2011, s. 28.

straně účastníků e-learningu vytváří prostor pro zpracování velmi širokého cíleného pole relevantních informací a samostudia, jak doplňuje Mužík (2005).<sup>139</sup>

Současnou podobu elektronického vzdělávání lze kromě ohromného výčtu definic vymezit i různými způsoby pojetí, mezi které patří technologické, pedagogické, síťové a procesní:<sup>140</sup>

**„Technologické pojetí:**

E-learning je spektrum aplikací a procesů, jako je Web-based training (WBT), Computer-based training (CBT), virtuální třídy nebo digitální spolupráce. Zahrnuje přenos obsahu kurzů prostřednictvím elektronických médií, např. internetu nebo intranetu, satelitního vysílání, interaktivních televizních pořadů a výukových CD-ROMů, často s podporou učitele.

**Pedagogické pojetí:**

E-learning je vzdělávací proces, ve kterém používáme multimediální technologie, internet a další elektronická média pro zlepšení kvality vzdělávání. (Multimedia umožňují používání obrazových, zvukových a textových informací k obohacení obsahu výuku. Internet poskytuje lepší přístup ke studijním materiálům a službám, k výměně informací a ke spolupráci vzdělávací komunity).

**Síťové pojetí:**

E-learning spočívá v užití počítačových sítí pro přenos dovedností a znalostí. Toto úzké vymezení e-learningu nezahrnuje např. výuku pomocí CD-ROMu. E-learning je tedy vzdělávací proces se složitou strukturou. Je problémem především pedagogickým, poté technickým.

**Procesní pojetí:**

Procesní pojetí stanoví, že e-learning (elektronické vzdělávání) je série procesů, spojených s procesy učení a jejich řízení (vyučování), realizovaných elektronickými prostředky. Tato definice tedy vychází z pojmů učení, vyučování a elektronické prostředky (pod těmi se rozumí zejména počítače, ať pracující samostatně nebo zapojené do sítě, a také video, televize, rozhlas včetně multimediálních prvků).“

V této souvislosti je nutné zmínit, že e-learning lze aplikovat ve dvojí formě. Tou první je online a tou druhou offline podoba. Online znamená v IT terminologii připojení k síti internet, kdežto offline je použití počítače bez připojení. Často dochází v praxi ke kombinaci těchto forem, přičemž pro účely této disertace jsou

---

<sup>139</sup> MUŽÍK, J.: Didaktika profesního vzdělávání dospělých. Plzeň: Fraus, 2005, s. 151.

<sup>140</sup> VANĚČEK, D.: Elektronické vzdělávání. Praha: ČVUT, 2011, s. 31.

klíčové online vzdělávací aktivity. Ty lze rozdělit do několika kategorií, jak zmiňuje Barešová (2011):<sup>141</sup>

- **„On-line vzdělávání založené na teorii** – učení probíhá často jako určitá aktivita mezi lektorem a studentem. Tato činnost může být zahájena diskuzí, při které si lektor i student vzájemně popisují svůj názor a porozumění ohledně nějaké problematiky. To se může dít během formální prezentace, ale také to často může být příležitost pro lektora, aby získal informaci o představě studentů o daném tématu, a to například pomocí dotazníku nebo formálního hodnocení. Tato diskuze částečně zahrnuje odsouhlasení studijních cílů (co má být naučeno) a úkolů pro jejich dosažení (jakým způsobem to bude naučeno). On-line vzdělávání založené na teorii zahrnuje rozdílné přístupy k poskytování informací, společné je to, že se vyžaduje velmi malá praktická aplikace od studujících. Příkladem mohou být virtuální přednášky, on-line zdroje, stahování souborů, výměna souborů a odkazy na externí zdroje a dále např. často kladené otázky (FAQ).
- **On-line vzdělávání založené na aplikacích** – patří sem zdroje, které nutí studující do určité aktivity, například pomocí rozličných aplikací nebo pomocí hodnocení teorií. Příkladem mohou být aktivity se samostatným (self) vyhodnocením, testy, souhrnná hodnocení, ukázky, simulace, vývoj programů apod. Učení je aktivní proces a studenti by měli mít možnost zkoušení svých nápadů a získávání zpětné vazby. Interakce ve vzdělávání dovoluje účastníkům aplikovat teorii pomocí různých aktivit a obdržet na ně kontextový feedback.
- **On-line vzdělávání založené na spolupráci** – může se rozdělit podle toho, zda využívá synchronní či asynchronní spolupráci. Synchronní přístup zahrnuje používání Tabule, video konference, chatu a vzdělávacího prostředí, založeného na virtuální spolupráci. Mezi asynchronní metody pak patří například e-mail. Při vzdělávání založeném na spolupráci studující propojují akci, teorii a vzdělávací cíle. Musí být schopni reflektovat na to, jak pozorované ovlivňuje zkušenost pomocí interakce v závislosti na vzdělávací cíle a popsané koncepty a lektor musí reflektovat na úroveň porozumění studujících. Studující mohou mít rovněž užitek z přemýšlení o aktivitách a zkušenostech svých kolegů. Kritickým bodem úspěchu obou těchto možností je facilitace, ať už je prováděna lektorem, nebo studujícími samotnými.
- **Individualizované on-line vzdělávání** – různí studující vyžadují různou podporu a různé informace. Záleží to zejména na jejich porozumění a úrovni znalostí.

---

<sup>141</sup> BAREŠOVÁ A.: E-LEARNING ve vzdělávání dospělých. Praha: 1. VOX a.s., 2011, s. 37–38.

Adaptace vystihuje proces, ve kterém je vzdělávací proces měněn tak, aby korespondoval s potřebami studentů. Toho může dosáhnout například pomocí poskytnutí alternativních informačních zdrojů, využíváním přizpůsobivého softwaru, odpovídajícího individuálním účastníkům, nebo přistoupením na individuální studijní plán.“

V odborné literatuře se lze setkat i s pojmem blended learning neboli s kombinací e-learningu a osobní výuky, jak uvádí Zounek a kolektiv (2016).<sup>142</sup> „Jedná se kombinovanou výuku, tedy kombinaci výuky standardní (prezenční) a eLearningu. Někde může úplně nahradit kombinovanou výuku v tradičním pojetí (studenti se učí individuálně doma a jednou za nějaké pevně dané období absolvují jeden až dva dny intenzivní prezenční výuky). Studující mohou místo nezáživných skript používat jiné, interaktivní platformy. Těmi mohou být například různé vizuální prezentace, CD-ROMy, diskusní fóra, či LMS (viz další kapitola). Blended learning tedy představuje aktivní podporu studia“<sup>143</sup> Ve vzdělávací praxi se uplatňuje několik modelů blended learningu.<sup>144</sup>

„**1.Rotační model** – jde o vzdělávání, které pracuje s kombinací prezenční a online výuky. Volba je dána jasným plánem nebo je řízena uvážením učitele. Jde o kombinaci online vzdělávání a dalších prezenčních forem, přičemž obvykle bývá prezenční forma základem výuky. Rotační model můžeme vnitřně strukturovat na další čtyři typy:

- a) **místní rotace** – fyzická a online výuka se střídá zpravidla v jedné uzavřené učebně v rámci jednoho předmětu. Příkladem online části výuky může být sledování edukačních videí, vyplňování testů, zpracovávání cvičení, vyhledávání zdrojů.
- b) **rotace místností** – jde o kurz, který střídá počítačovou a běžnou učebnu. Výuka online funguje jako praktická část tradiční výuky.
- c) **převrácená třída** – student se seznamuje s online vzdělávacím obsahem v rámci domácí přípravy, následně probíhá prezenční výuka např. formou diskuze, skupinové práce (srov. Pomerol, Epelboin & Thoury, 2015).
- d) **individuální rotace** – každý student má individuální plán, učitel stanoví, zda výuka konkrétního studenta bude probíhat online či jinou metodou.

---

<sup>142</sup> ZOUNEK, J., a kol.: E-learning. Učení (se) s digitálními technologiemi. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2016, s. 38.

<sup>143</sup> BAREŠOVÁ A.: E-LEARNING ve vzdělávání dospělých. Praha: 1. VOX a.s., 2011, s. 56.

<sup>144</sup> ZOUNEK, J., a kol.: E-learning. Učení (se) s digitálními technologiemi. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2016, s. 39–40.

2. **Flexibilní model** – online prostředí tvoří hlavní osu vzdělávání. Určitá část výuky ale probíhá tvář tvář např. formou seminářů či přednášek. Učitel poskytuje studentům flexibilní podporu, která může probíhat online i fyzicky. Obě prostředí hrají v tomto typu vzdělávání důležitou roli pro vlastní proces učení.
3. **Model „volné nabídky“** (fran. A La Carte) – jde o kurzy, které probíhají plně online. Graham (2006) upozorňuje, že za blended learning lze považovat také kombinování online kurzů a prezenčních kurzů v rámci celého studijního programu. V tomto případě se tedy nejedná o ucelené vzdělávací programy, ale o dílčí kurzy, které jsou nabízeny jako doplnění k tradiční výuce (např. online kurz nabízený univerzitou k rozvoji určitých znalostí a dovedností).
4. **Obohacený virtuální model** – online učení je v tomto modelu dominantní. Zpravidla proběhne úvodní osobní setkání s učitelem a další část kurzu je již dokončena online. Setkávání tvář v tvář má především roli „obohacení“ výuky, těžiště spočívá ve virtuálním prostředí (volně podle Blended learning definitions, 2015).“

Online vzdělávání je účinnou reakcí na měnící se způsoby studia a práci účastníků vzdělávání. Vystihuje podstatu proměn, mezi které patří všudypřítomnost, personalizace, adaptivita, organizovanost, přenositelnost, čas a prostor, měnící se způsoby práce a integrovanost.<sup>145</sup>

- **„Všudypřítomnost:** Studenti používají digitální technologie ve všech aspektech svého studia. To znamená, že je používají k vyhledávání, organizaci či tvorbě obsahu a prostřednictvím technologií jsou také členy různých komunit na internetu, kde mohou sdílet učební zdroje nebo se vzájemně informovat, radit se atd.
- **Personalizace:** Studenti si „upravují“ prostředky moderních technologií tak, aby vyhovovaly jejich potřebám, navíc používají současně počítače, internet a knihy. Jejich učení je interaktivní a mnohotvárné, přičemž si dělají poznámky a přizpůsobují si materiály tak, aby vyhovovaly jejich učebním potřebám.
- **Adaptivita:** Využívání konkrétních technologických nástrojů není univerzální, studenti využívají tyto nástroj tak, aby odpovídaly jejich učení. Používají je ke konkrétnímu účelu, nikoliv proto, že disponují těmito technologiemi.
- **Organizovanost:** Studenti používají velmi promyšlené způsoby vyhledávání a organizace informací a vědění, přičemž počítač je chápán jako klíčový nástroj v těchto aktivitách. V běžném životě studenti používají technologie proto, aby

---

<sup>145</sup> ZOUNEK, J., a kol.: E-learning. Učení (se) s digitálními technologiemi. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2016, s. 50–51.

měli přístup ke strukturovaným informacím a poznatkům, a to stejné od nich očekávají ve výuce.

- **Přenositelnost:** Studenti využívají při učení dovednosti, které získali používáním prostředků ICT v jiných souvislostech. Mizí tak rozdíl mezi používáním moderních technologií při učení a v ostatních životních situacích.
- **Čas a prostor:** Mění se představa času a prostoru v souvislosti s učením. Studenti nyní mohou komunikovat se svými učiteli mnoha způsoby a očekávají bezprostřední či takřka okamžitou zpětnou vazbu či odpověď, takže není důležité místo ani doba, kdy se učí. To vede k tomu, že jsou poměrně dobře připraveni na práci v neustále se měnícím prostředí, jsou schopni řešit několik úkolů najednou a využívat přitom současně několik zdrojů i technologických nástrojů.
- **Měnicí se způsoby práce:** Vznikají nové způsoby práce založené na využívání nových technologií. To se týká získávání a vytváření znalostí, ale také nahlížení na jejich hodnotu, což vyžaduje mimo jiné vysoce rozvinuté dovednosti v hodnocení a syntéze informací a znalostí.
- **Integrovanost:** Studenti kombinují různé technologické nástroje, tak aby odpovídaly jejich individuálním potřebám. Nečiní jim problém přejít od technologií k tradičním výukovým zdrojům či k jiným nástrojům. Jsou tedy schopni bez problémů využívat současně několik různých technologií, což jim nabízí flexibilitu v tom smyslu, že jsou schopni se učit kdykoliv, kdekoliv a z „čehokoliv“. “

I když je e-learning hojně využívaným a efektivním způsobem vzdělávání, tak má své výhody i nevýhody. „Stejně jako mnoho dalších vzdělávacích aktivit totiž i e-learning vyžaduje mimo jiné úvahy o možných ziscích a ztrátách. Tyto úvahy jsou velice důležité, protože jsou základem pro rozhodnutí, zda je vhodné, a především možné vybrané technologické řešení v určité pedagogické situaci efektivně použít. Jistou nesnází je, že taková rozhodnutí činíme typicky před zahájením výuky či učení, přičemž málokdy přesně známe všechny okolnosti, které mohou ovlivnit jejich reálný průběh (nefungující technika, různé rušivé elementy, „nálada“ ve skupině, rozdílnost studentů apod.). V některých případech je navíc zřejmé, že žádná technologie nenahradí specifika a přednosti prezenční výuky, tréninku, praxe nebo přímé zkušenosti. Východiskem při posuzování možnosti zavedení e-learningu v konkrétní vzdělávací situaci zpravidla bývá rešerše dostupné literatury. V úvodu by bylo v této souvislosti dobré upozornit na několik zásadních bodů. Prvním z nich je otázka přejímání cizích zkušeností. Přestože jsou úvahy o výhodách a nevýhodách využívání různých



technologií ve vzdělávání obsaženy v mnoha knihách či elektronických zdrojích české i zahraniční provenience, je **doporučováno být velmi ostražití při studiu zahraničních knih, které vztahují problematiku výhod a nevýhod k vlastní (vzdělávací a kulturní) tradici a také geografické situaci**. Některé výhody uváděné například pro Austrálii, USA či Kanadu nemusejí být v naší zemi zcela relevantní, případně mohou vést k chybným závěrům. Situaci je vždy nutné zvažovat a porovnávat ve dvou rovinách. Makroúroveň představuje například geografický charakter země, tradice a podoba vzdělávacího systému, podoba kurikula, existence otevřených univerzit či distančního vzdělávání. Do mikroúrovně můžeme zařadit jednotlivé (vzdělávací) instituce či firmy, jejich velikost, zaměření, strukturu, kulturu, tradice a všechny aktéry vzdělávacího procesu. Obě úrovně mohou mít mnohdy podstatný vliv na úspěšné využití online nástrojů a systémů. Vzhledem k výše uvedenému proto **nelze jednoznačně říci, že existují obecně platné výhody či nevýhody e-learningu** – může být naopak velmi nevýhodné mechanicky přebírat vzory fungující v odlišném kontextu. Vždy je nutné se rozhodovat se znalostí konkrétních podmínek a s ohledem na reálnou situaci. Obecně zmiňované výhody a nevýhody pak mohou být inspirací či rámcem těchto úvah, nikoli však bezvýhradně platným návodem. Orientaci v problematice pozitiv a negativ online vzdělávání může dále komplikovat i fakt, že jednotlivé argumenty pro i proti bývají v literatuře často uváděny pouze jako prostý, nestrukturovaný výčet. S ohledem na tuto zkušenost jsou v rámci této kapitoly rozděleny jednotlivé výhody a nevýhody do několika kategorií, které současně reprezentují několik pohledů na možnosti a limity e-learningu. Takto strukturovaný přehled umožňuje každému najít si vlastní úhel pohledu nebo promýšlet alternativy či připravovat konkrétní kurz na základě spojení několika souvisejících kategorií. Orientace je zaměřena na učitele, studenta (a to i ve vzdělávání dospělých či v podnikovém vzdělávání) a instituci. Cílem však není předložit úplný seznam výhod a nevýhod, to zřejmě ani není možné. Na základě zkušeností a praxe každý jistě objeví i mnohé další. Zbývá ještě upozornit, že v mnoha případech může být výhoda současně nevýhodou; východiskem je vždy konkrétní pedagogická situace, která se odvíjí od učebních cílů, ale také zohledňuje zaměření dané instituce atd. Neméně důležitým faktorem je i otázka, co se od technologií očekává a které jejich možnosti se preferují nebo hodlají využít.<sup>146</sup> Vaněček (2011) pak poměrně přehledně shrnuje výčet výhod a nevýhod, a to následujícím způsobem:<sup>147</sup>

---

<sup>146</sup> ZOUNEK, J., a kol.: E-learning. Učení (se) s digitálními technologiemi. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2016, s. 230–232.

<sup>147</sup> VANĚČEK, D.: Elektronické vzdělávání. Praha: ČVUT, 2011, s. 34–35.

## „Výhody

### ▪ **Flexibilita**

Hlavní výhodou je samozřejmě fakt, že student může postupovat plně svým tempem. Není omezován žádnou hodinou ani místem, může se učit, kdy chce, jak dlouho a co chce. V případě nepochopení si může látku snadno nechat zopakovat, případně si zkusit nějaký cvičný test, aby měl lepší zpětnou vazbu.

### ▪ **Větší motivace ke spolupráci mezi jednotlivými studenty**

Na rozdíl od normální výuky, kde „vyrušování“ během hodiny nějakou společnou konzultací problémů často nebývá žádoucí, zde je spolupráce studentů většinou podporována. Přidáním různých diskusních fór, ICQ a e-mailových kontaktů můžeme snadno umožnit spolupráci i mezi studenty, kteří se nemohou osobně setkat.

### ▪ **Nehrozí tréma**

Studenti nemají ostych před spolužáky a vyučujícím, díky čemuž se mohou víc zapojovat a vyjadřovat svůj názor.

### ▪ **Multimediální obsah**

Na rozdíl od klasické výuky, kde jsou studující většinou odkázáni na učebnice a tabuli, je zde možno přidat mnoho multimediálních souborů, jako videa, animace, zvukové soubory, výukové hry a další.

### ▪ **Aktualizace**

Do kurzu lze relativně snadno přidávat nový obsah a ten současný aktualizovat.

### ▪ **Ideální pro kombinované studium**

Studenti mohou snadno během studia chodit do práce, nebo navštěvovat nějakou jinou školu.

### ▪ **Vyučující nejsou vázáni místem**

U čisté elektronické výuky tak lze najmout odborníky i ze značně vzdálených lokalit, nebo jiných zemí, navíc není problém, aby několik učitelů vytvářelo jeden kurz společně.

### ▪ **Neomezený počet studentů**

E-learningový kurz může navštěvovat prakticky neomezený počet studentů. Na druhou stranu, pokud se má jednat stále o kurz opravdu vedený nějakým vyučujícím, lze jen těžko jít přes určité meze.

### ▪ **Úspory**

Pokud elektronická výuka nahrazuje výuku klasickou, dojde k řadě úspor, ať už na straně školy (topení, světlo, voda, křída) nebo žáků (jízdné, stravné, čas).

### **Zápory a problémy elektronického vzdělávání**

#### ▪ **Příliš nenucený systém**

Student musí být dobře motivován k tomu, aby výuce opravdu věnoval čas. Tento neduh se dá zmírnit různými průběžnými úkoly, ale i přesto klade elektronická výuka mnohem větší nároky na studentovu volní stránku.

#### ▪ **Anonymita**

Až přílišná anonymita může snadno sklouznout od kladu, který odstraňuje ostych studenta, k záporu vedoucímu v pocity izolace a lhostejnosti. To samozřejmě lehce vyústí ve ztrátu motivace a neúspěch v učení.

#### ▪ **Chybí skutečný kontakt**

Přece jen přímá komunikace mezi lidmi je velmi důležitá, a to jak ve vztahu učitel – student, tak i student – student. Škola zastává i socializační funkci a ta je při elektronické výuce silně potlačena.

#### ▪ **Statický obsah**

Udělat skutečně poutavý portál, se spoustou zajímavých a dynamických prvků je velmi složité a pracné. Většina kurzů tak často sklouzne k pouhým statickým stránkám s učebním textem, nebo v horším případě nějakou prezentaci zbylou z dřívější klasické výuky.

#### ▪ **Látka je podávána jen jedním způsobem**

V běžné výuce není problém, aby učitel látku vyložil jiným způsobem, pokud jí studenti nepochopili, nebo jiným způsobem improvizoval tak, aby naplnil cíl dané vyučovací hodiny. V internetovém prostředí to může být problém, pokud není tutor zrovna online.

#### ▪ **Problém se zaváděním**

Zavést elektronickou výuku může být pracné a nákladné, zvláště pokud je potřeba nějak jí integrovat do již fungujících aplikací. Hlavním problémem však může být kvalifikovanost učitelů, kteří by ji opravdu používali. To, že učitelům dáme tuto možnost k dispozici, bude pouze prvním krokem. Další krok musí následovat v podobě motivace k jejímu používání.

#### ▪ **Nevhodnost některých témat**

Jen těžko se dá pomocí internetu vyučovat jakákoliv věc vyžadující manuální zručnost, nebo práci s konkrétními přístroji. E-learning tak není vhodnou volbou například pro hru na hudební nástroje, vaření, práci v dílnách apod.“

Závěrem zkoumané problematiky online vzdělávání lze zmínit kvalitu e-learningové výuky, a to ve světle již realizovaných výzkumů. „Ačkoliv je ještě pořád efektivita distančního studia pomocí e-learningu zpochybňována, některé výzkumné studie přinášejí důkazy, že výsledky on-line učení jsou srovnatelné se studijními výsledky při tradičních prezenčních kurzech (Talent-Runnels et al., 2006). V ČR ještě tato problematika není příliš probádána. Z výzkumů, které byly provedeny na českých vysokých školách, můžeme zmínit výzkum provedený na Fakultě informatiky a managementu Univerzity Hradec Králové, kde v letech 2003-2006 probíhalo testování vědomostí studentů v předmětu odborná angličtina. Výsledky standardizovaného testování prokázaly, že při pedagogicky správném vytvoření a vedení e-kurzu je možné distanční formou dosáhnout stejných studijních výsledků, navíc v podmínkách, které vyhovují a odpovídají technickým, společenským a ekonomickým požadavkům současné doby a požadavkům na vzdělávání (Šimonová, 2006). K podobným výsledkům se dospělo i v následujících letech a také v jiných předmětech, opět nebyly zjištěny výraznější rozdíly. Srovnávány byly kupříkladu výsledky studia studentů standardního prezenčního studia se studenty, kteří pracovali v elektronickém výukovém prostředí v předmětu databázové systémy (Poulová a kol., 2006). Tento zajímavý trend by zasluhoval vhodné ověření cíleným pedagogickým výzkumem.“<sup>148</sup>

## 6.2 Další trendy

Podle Beneše (2014) se mezi stabilnější aktuální trendy ve vzdělávání řadí **systematizace a institucionalizace** (tj. zaměření na rozvoj kompetencí; zvětšený důraz na přípravu, vyhodnocení a transfer získaných kompetencí do pracovní činnosti; zohlednění eficeince vynaložených prostředků; rozvoj lidských zdrojů se stává explicitní úlohou vedení; zodpovědnost nadřízených), **nové chápání učení se a vyučování** (tj. nutnost neustálého učení se; rostoucí význam sebe-organizovaného učení a učení se v týmech; hledání potenciálů a rozvojových možností, ne deficitů; zaměření na rozvoj nejen odborný, ale osobnostní a metodický; reflexivní učení s možností nalezení vlastního stylu a metod), a v neposlední řadě **orientace na problémy a reálné situace** (tj. namísto učení se

---

<sup>148</sup> ZORMANOVÁ L.: Didaktika dospělých. Praha: Grada, 2017, s. 191.

do zásoby propojení s řešením konkrétních problémů; na míru šité programy; nejen zajišťování schopnosti výkonu, ale propojení s cíli rozvoje organizace).<sup>149</sup>

Musíme zmínit i moderní technologie ve vzdělávání, které velmi usnadňují přístup ke vzdělávacím programům právě maminkám. Díky nim, jako jsou počítače, internet, e-learning a webináře, se mohou matky účastnit **distančního vzdělávání**, tedy vzdělávání tzv. na dálku. O distančním vzdělávání bylo již psáno v rámci vzdělávání dospělých, ale je třeba připomenout, že tato forma je vhodná zejména pro ty, kteří mají rodinu, zaměstnání nebo i další mimopracovní aktivity. Předpokladem pro účast na distančním vzdělávání je schopnost samostudia a ovládání elektronických kanálů (elektronická pošta, webová prezentace, internet). Zejména covidová doba přispěla k rozvoji **e-learningového vzdělávání**, což otevírá dveře řadě maminkám na mateřské nebo rodičovské dovolené, i po jejím ukončení.<sup>150</sup> „E-learning je velice často využíván v celé řadě vysokoškolských studijních oborů v kombinované a distanční podobě studia. Jedná se o multimediální a didaktickou podporu vzdělávacího procesu. Kladem e-learningu je, že umožňuje na čase i prostoru svobodný a neomezený přístup ke vzdělávání a je velice efektivním didaktickým prostředkem, neboť umožňuje získat co nejvíce vědomostí v co nejkratším čase, s co největším trvalým efektem, s co nejmenší námahou, s co nejmodernějšími technologiemi, v co nejvhodnějším čase, s respektováním individuality studujícího apod. E-learning také pomáhá zrovnoprávnit přístup ke vzdělávání ve smyslu překonávání sociální nebo genderové nerovnosti plynoucí z role matky-pečovatelky, překonávání vzdálenosti a další.“<sup>151</sup> E-learningové vzdělávání může být organizováno dvojí formou: on-line nebo off-line. U on-line výuky je v okamžitém kontaktu, i když prostorově oddělen lektor a účastník. Tato forma umožňuje aktuální reakce a kladení otázek. Kdežto u off-line formy není okamžitý časový kontakt, a pro účastníka bývá zapojení se do kurzu vhodnější, protože si svůj čas může řídit a naplánovat.<sup>152</sup>

Jedním z dalších trendů, který panuje v oblasti vzdělávání žen na mateřské a rodičovské dovolené je jejich motivace. Co vede ženy ke vzdělávání? Motivů je dle Kalnického (2017) hned několik:<sup>153</sup>

- poznání reality a výsledek poznání informačně fixovat,

<sup>149</sup> BENEŠ M.: Andragogika 2. aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2014, s. 163–164.

<sup>150</sup> BERTL I.: Jak vzdělávat dospělé? Andragodidaktická doporučení pro vzdělávání dospělých. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2017. s. 53.

<sup>151</sup> ZORMANOVÁ L.: Didaktika dospělých. Praha: Grada, 2017, s. 37.

<sup>152</sup> BERTL I.: Jak vzdělávat dospělé? Andragodidaktická doporučení pro vzdělávání dospělých. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2017. s. 56.

<sup>153</sup> KALNICKÝ J.: Didaktický přínos edukačních metod s vyšší participací edukantů. Ostrava: Repronis s.r.o., 2017, s. 9–10.

- hodnocení podle hodnotového systému a současně tento systém vytvářet,
- využívání pro určitou potřebu, převedení do praxe,
- změnu, přetvoření, kombinování s určitými jinými částmi, snahu o rekonstrukci a zdokonalování,
- estetické vnímání, posuzování a pociťování,
- formální alternaci neboli transformaci do abstrakcí či metafor,
- využití jako signálu pro jiné jevy, či stimulu pro jiné činnosti,
- představivost v extrémních, alternativních až protikladných podmínkách, neskutečných kombinacích,
- kombinace všech předchozích dimenzí,
- sociální interpretace a na základě předchozích dimenzí k vytvoření sociálních vztahů.

## 7 SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Teoretická část této disertace se věnovala problematice vzdělávání dospělých a motivace žen k návratu do vzdělávacího systému na mateřské nebo rodičovské dovolené, či po jejím ukončení. Z toho důvodu byly konceptualizovány výchozí pojmy použité v této práci jako jsou výchova, vzdělávání, vzdělání, učení, celoživotní učení a celoživotní vzdělávání, ale i vyučování a teorie učení. Dále byla pozornost věnována specifickým vzdělávání dospělých, a jejich vnitřní a vnější motivaci a motivačním faktorům, které dospělé vedou k účasti na vzdělávacích programech, a to v rámci dalšího vzdělávání. Proto byla vymezena praxe vzdělávacího procesu u nás, i v zahraničí, formy a metody vzdělávání, ale i bariéry, které mohou dospělým bránit. Úzká pozornost byla následně zaměřena na ženy na mateřské a rodičovské dovolené, které jsou dle odborné literatury specifickou skupinou vzdělávání dospělých. Matky totiž často plní dvojí role ženy a zaměstnankyně, a mají omezené možnosti vzdělávání, jak potvrzují mnozí odborní autoři.

Závěrem teoretické části lze shrnout, že jsme dospěly k závěrům, kdy „současná společnost klade na své členy – na nás, na jedince – stále větší nároky. Ne neprávem získala přívlastek turbulentní, neklidná či hyperkonkurenční. Stálé změny, se kterými se musí člověk i společnost vyrovnávat, významně ovlivňují fungování firem i státu. Sociální a hospodářské změny modifikují rovněž i edukační (výchovně – vzdělávací) procesy a celkovou edukační realitu. Určují požadavky na výstupy a učení, ovlivňují tvorbu a inovace didaktických metod, mění cíle a obsah vzdělávání ve všech etapách počátečního (formálního, školního) vzdělávání. Stejně významně mění i přístup k dalšímu vzdělávání, tedy vzdělávání dospělých. Každý z nás prošel v dospělém věku nějakým vzdělávacím procesem. Každý z nás se setkal s nějakou formou či metodou přenosu informací, znalostí či dovedností. S nějakou formou bezděčného nebo intencionálního učení. Význam vzdělávání dospělých je v dnešní společnosti na jednu stranu deklarován, na druhou podceňován. Je reflektován jako jedna z oblastí evropského integračního procesu, ale i jako politika, přístup k životu, životní styl... Vztah jedince a společnosti, stejně jako přístup ke vzdělávání a učení se staly klíčovou otázkou počátku 21. století. Problematika vzdělávání dospělých je jedním z aktuálních témat současnosti. Vyžaduje propojení poznatků teoretických i praktických, a to hned z několika vědních oborů. Multidisciplinární charakter andragogické vědy je v současné

globalizované společnosti více než zřejmý. Stejně jako nemůžeme ignorovat vliv politiky a ekonomické sféry na současné dění ve vzdělávání dospělých, nemůžeme si nevídat pokusy o ideologické a lobbistické manipulace. K hlavním orientačním bodům patří učící se a znalostní společnost, na znalostech založená ekonomika apod. Ale i jako nástroje rozvoje jedince v podnikovém (firemním) prostředí, který přispívá k udržitelnému růstu konkurenceschopnosti a kvalitě života. Odborná veřejnost hovoří o důležité úloze vzdělávání v dospělosti, současně však upozorňuje, že této problematice je u nás věnováno mnohem méně pozornosti než v zahraničí, kde se vzdělávání dospělých stalo nedílnou součástí aktivního života občanů a rovněž jednotlivé národní koncepce celoživotního vzdělávání dospělých bývají propracovanější. Chybí i aktivnější role státu při stanovení právního rámce pro vzdělávání dospělých a nastavení efektivního systému vícezdrojového financování. Avšak i tyto koncepty a přístupy mají své slabé stránky a limity. Samotná analýza problematiky dalšího vzdělávání (resp. vzdělávání dospělých) musí vycházet z obecnějšího rozboru hlavních principů a charakteristik vzdělávacích aktivit v dospělé etapě života člověka. Tyto aspekty jsou v současné době ovlivněny zejména evropským integračním procesem a evropským fenoménem druhé poloviny 20. století, kterým je celoživotní učení (lifelong learning) a všeživotní učení (lifewide learning). V evropských strategiích byl tento celostní a koncepční přístup vyjádřen uznáním všeživotního učení, nutností jeho podněcování a kapitalizace. Lidé tak jako tak žijí svůj mimopracovní život a mnohdy jej uplatňují aktivitami, z nichž mnohé vedou ke zvýšení neformální a informální kvalifikace s výraznou primární složkou zájmovou a občanskou.<sup>154</sup>

---

<sup>154</sup> VETEŠKA J., SALIVAROVÁ J.: Vzdělávání dospělých: příležitosti a úskalí v globalizovaném světě. Praha: EDUCA SERVICE ve spolupráci s Univerzitou Jana Amose Komenského, 2013, s. 13–14.



## 8 METODOLOGIE VÝZKUMU

### 8.1 Cíl výzkumu a řešený problém

Cílem výzkumu, který jsem pro potřeby mé disertační práce zvolila je **zjistit motivační faktory žen k návratu do vzdělávacího systému v průběhu a po ukončení mateřské a rodičovské dovolené**. Tento cíl je stanoven s ohledem na výsledky teoretické části disertace, kdy bylo zjištěno, že ženy na mateřské nebo rodičovské dovolené se ve snaze o zlepšení rodinného rozpočtu snaží zvyšovat svoji kvalifikaci, nebo si ji udržet, nebo se chtějí věnovat i jiné činnosti než jen péči o dítě, tedy seberozvoji, zdokonalování a vzdělávání. V mezinárodním kontextu máme v České republice výrazně nadstandardní délku rodičovské dovolené, kdy ženy zcela přerušují pracovní dráhu a setrvávají doma. Bohužel na trhu práce je nedostatečné množství flexibilních úvazků, a nedostatečná nabídka vzdělávání pro tuto specifickou skupinu žen. Podíl aktivních žen s malými dětmi je u nás jedním z nejnižších. Obecně mají přitom více příležitostí ženy s vyšším vzděláním. Je tato skutečnost motivací žen k dalšímu vzdělávání?

Stěžejní otázkou je, zda se ženy na mateřské či rodičovské dovolené chtějí vzdělávat a učit. Jestliže chtějí a mají vůli, tak o jaké vzdělávání a učení mají zájem? O jakou oblast vzdělávání mají zájem? Jedná se o vzdělávání formální, neformální, nebo jen informální učení? Jakým způsobem se ženy na mateřské, nebo rodičovské dovolené vzdělávají a učí? Co je hlavní motivační faktor pro jejich rozhodnutí k návratu do vzdělávacího systému. Zda se jedná o faktor společenský, pracovní, osobní? A jaké jsou hlavní důvody, pokud se ženy na mateřské, nebo rodičovské dovolené nevzdělávají a neučí? Je to nemotivovanost, nebo finanční bariéra? Jaké jsou nejčastější bariéry pro ženy, které se nevzdělávají a neučí. Vede nedostatečná nabídka péče o děti ke ztrátě motivace se vzdělávat? Tyto všechny oblasti jsou řešeným problémem empirické části práce.

### 8.2 Návrh řešení a zvolená metoda

Návrhem řešení je za pomoci kvantitativní výzkumné metody analyzovat motivaci ženy k návratu do vzdělávacího systému v průběhu a po ukončení mateřské a rodičovské dovolené. Tato metoda je vybrána z toho důvodu, že chci získat konkrétní a validní postoje samotných žen na mateřské a rodičovské dovolené, nebo těsně po jejich ukončení, které se dotýkají dalšího vzdělávání,

a které mohu pomocí absolutních a relativních četností vyhodnotit. Mnou určenou metodologií kvantitativního šetření pro sběr dat je dotazník o 26 otázkách zaměřený na matky. Dotazování je nejčastější metoda, kterou lze charakterizovat jako způsob shromažďování informací od respondentů (dotazování subjektů), a na to na základě předkládaných otázek.<sup>155</sup> V této disertaci je použit online dotazník. Tato forma je zvolena z důvodu kontinuity, jelikož převážná část výzkumu byla prováděna v období vládních opatření proti onemocnění COVID-19, kdy přímý kontakt s respondenty fyzicky nebyl možný, ačkoli fyzický kontakt je z mnoha důvodů vhodnější.

Výsledky výzkumného šetření předkládám v rámci interpretace analyzovaných dat. Výsledná zjištění porovnám s teorií a dosavadními výzkumy, které byly v této oblasti zjištěny a provedeny. Dále popíši svůj vlastní názor k danému šetření a výsledkům z něj vzešlých. Popíši, jaký je hlavní motivační faktor pro matky, které se vracejí do vzdělávacího systému, a zodpovím výzkumné otázky. Výstupem práce bude konfrontace zjištění s dosud získanými poznatky a návrhy pro další zkoumání, či novou diskuzi.

### **8.3 VO a jejich operacionalizace**

**Hlavní výzkumná otázka** (dále jen HVO) disertace zní: Jaké jsou motivační faktory žen k návratu do vzdělávacího systému v průběhu a po ukončení mateřské a rodičovské dovolené? Tato HVO je dále rozpracována do podoby 7 dílčích výzkumných otázek s následnou operacionalizací (Viz Tabulka 20).

**1 dílčí VO** – Jaká je struktura žen?

**2 dílčí VO** – V jaké míře se ženy na mateřské a rodičovské dovolené, nebo po jejím ukončení vzdělávají?

**3 dílčí VO** – Co ženy motivuje ke vzdělávání?

**4 dílčí VO** – Jaké vzdělávání ženám vyhovuje?

**5 dílčí VO** – Co účast na vzdělávání ženám dává?

**6 dílčí VO** – Co brání ženám se vzdělávat?

**7 dílčí VO** – Jaká je současná situace v oblasti motivace žen ke vzdělávání?

**8 dílčí VO** – Jak ženy motivuje online vzdělávání?

**9 dílčí VO** – Jaký vliv mají sociální sítě na vzdělávání žen?

---

<sup>155</sup> PRUCHA J.: Andragogický výzkum. Praha: Grada Publishing, a.s., 2014, s. 114.

**Tabulka 20 Operacionalizace VO**

1 dílčí VO – <b>Jaká je struktura žen?</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Kolik Vám je let?</li> <li>2. Jaké je Vaše nejvyšší ukončené vzdělání?</li> <li>3. Jste na mateřské/rodičovské dovolené?</li> </ol>
2 dílčí VO – <b>V jaké míře se ženy na mateřské a rodičovské dovolené, nebo po jejím ukončení vzdělávají?</b>	4. Vzděláváte se/vzdělávala jste se během mateřské či rodičovské dovolené, nebo vzděláváte se/vzdělávala jste se po ukončení mateřské či rodičovské dovolené?
3 dílčí VO – <b>Co ženy motivuje ke vzdělávání?</b>	5. Co Vás motivovalo se vzdělávat?
4 dílčí VO – <b>Jaké vzdělávání ženám vyhovuje?</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Jak jste se vzdělávala?</li> <li>7. Jakou formou jste se vzdělávala?</li> <li>8. Jaký způsob vzdělávání Vám vyhovoval?</li> </ol>
5 dílčí VO – <b>Co účast na vzdělávání ženám dává?</b>	9. Co Vám účast na vzdělávání přinesla?
6 dílčí VO – <b>Co brání ženám se vzdělávat?</b>	10. Co Vám bránilo se vzdělávat?
7 dílčí VO – <b>Jaká je současná situace v oblasti motivace žen ke vzdělávání?</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>11. Jaké vzdělávací oblasti by Vás motivovaly k dalšímu vzdělávání?</li> <li>12. Jaká témata v oblasti vzdělávání by Vás nejvíce zajímala?</li> <li>13. Jak Vás ovlivnila covidová doba?</li> <li>14. Jaký by byl Váš hlavní motivační faktor pro rozhodnutí k návratu do vzdělávacího systému?</li> <li>15. Jaký z aktuálních trendů by Vás motivoval k rozhodnutí k návratu do vzdělávacího systému?</li> <li>16. Jak byste se charakterizovala?</li> <li>17. Jaké vzdělávání preferujete?</li> <li>18. Co Vás při rozhodování o vzdělávání nejvíce ovlivňuje nebo</li> </ol>

	co by Vás ovlivňovalo?
8 dílčí VO – <b>Jak ženy motivuje online vzdělávání?</b>	<p>19. Jak moc Vás motivuje možnost online vzdělávání k rozhodnutí k návratu do vzdělávacího systému?</p> <p>20. Jak moc Vám vyhovuje, že je e-learning do značné míry samostudiem?</p> <p>21. Jaké online vzdělávací aktivity preferujete?</p> <p>22. Co Vás na online vzdělávání motivuje?</p> <p>23. Co Vás od online vzdělávání odrazuje?</p>
9 dílčí VO – <b>Jaký vliv mají sociální sítě na vzdělávání žen?</b>	<p>24. Jaký vliv mají nebo měli sociální sítě na Vaše vzdělávání?</p> <p>25. Které sociální sítě nejvíce ovlivňují Váš postoj ke vzdělávání?</p> <p>26. V čem Vás ovlivňuje Instagram?</p>

#### 8.4 Výzkumný vzorek

Výzkumným vzorkem jsou ženy, které jsou dle odborné literatury specifickou skupinou vzdělávání dospělých. Zkoumaným vzorkem jsou konkrétně ženy na mateřské či rodičovské dovolené, nebo ženy, které ukončily mateřskou či rodičovskou dovolenou, a to bez ohledu na jejich lokalitu. Zkoumán je pouze věk a nejvyšší ukončené vzdělání, protože z teoretické části a dostupných výzkumů vyplynulo, že obecně mají více příležitostí ženy s vyšším vzděláním, což bude výzkumem ověřováno.

Ženy na mateřské a rodičovské dovolené, nebo těsně po jejím ukončení jsou vybrány jednak s ohledem na charakter a cíl práce, ale také proto, že jsem sama matkou, která se účastnila a stále účastní na formálním vzdělávání, a která se domnívá, že celoživotní vzdělávání, je nezbytnou součástí každého člověka, a to z mnoha důvodů. Jelikož je životní fáze mateřské a rodičovské dovolené časově omezenou, proto se z mého pohledu jedná o velmi zajímavou výzkumnou skupinu.

Osloveno je v rámci výzkumného šetření 100 žen, jejichž výběr probíhal online, a jediným kritériem byla účast na mateřské nebo rodičovské dovolené, nebo její nedávné ukončení - tj. do 2 let. 100 žen tedy představuje 100 % respondentek.

## 9 INTERPRETACE ANALYZOVANÝCH DAT

Analyzovaná data jsou interpretována v rámci tabulkového, grafického i deskriptivního vyhodnocení.

### Interpretace výsledných dat 1. dotazníkové otázky

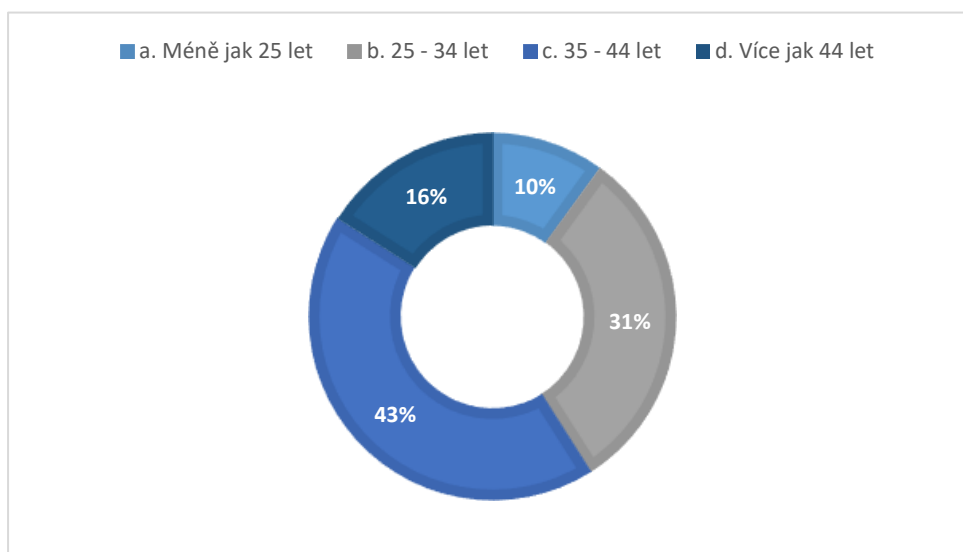
Podoba otázky: Kolik Vám je let?

**Tabulka 21 Interpretace výsledných dat 1. dotazníkové otázky**

Označení	Výčet odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
a.	Méně jak 25 let	10	10%
b.	25 - 34 let	31	31%
c.	35 - 44 let	43	43%
d.	Více jak 44 let	16	16%
<b>Celkem</b>		<b>100</b>	<b>100%</b>

Výzkumného šetření se zúčastnily převážně ženy ve věkové kategorii 35 až 44 let (tj. 43 % respondentek), a ve věku 25 až 34 let (tj. 31 % respondentek). Jak vyplynulo z výsledků teoretických východisek, tak právě tyto ženy mají obtížnější přístup ke vzdělání, a to ve srovnání s mužskou populací. Zbýlých 26 % respondentek tvořily ženy do 25 let věku a nad 44 let, jak je patrné z Grafu 1.

**Graf 1 Relativní četnost odpovědí - 1. otázka**



## Interpretace výsledných dat 2. dotazníkové otázky

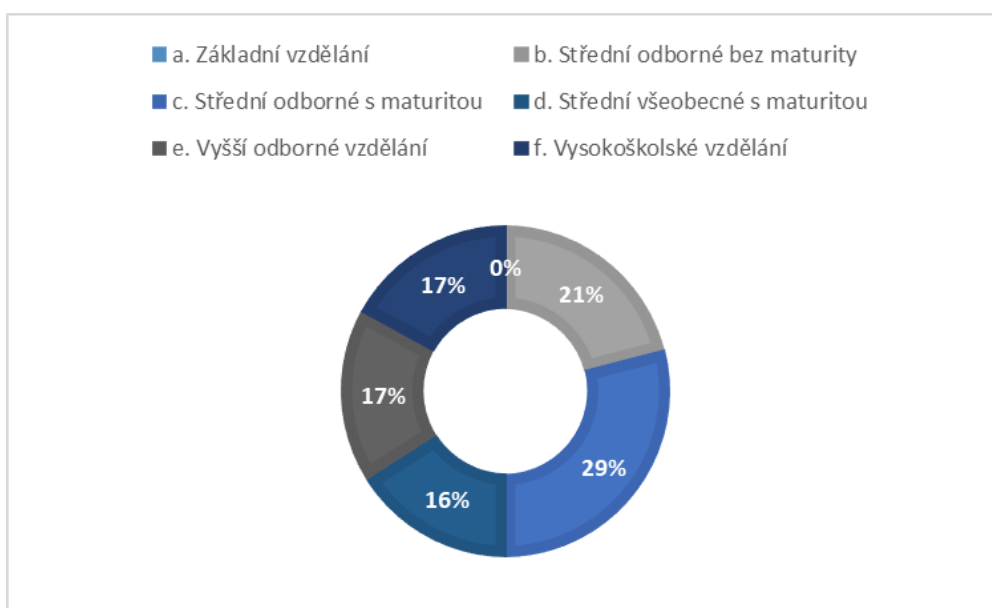
Podoba otázky: Jaké je Vaše nejvyšší ukončené vzdělání?

**Tabulka 22 Interpretace výsledných dat 2. dotazníkové otázky**

Označení	Výčet odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
a.	Základní vzdělání	0	0%
b.	Střední odborné bez maturity	21	21%
c.	Střední odborné s maturitou	29	29%
d.	Střední všeobecné s maturitou	16	16%
e.	Vyšší odborné vzdělání	17	17%
f.	Vysokoškolské vzdělání	17	17%
<b>Celkem</b>		<b>100</b>	<b>100%</b>

Nejvíce respondentek, které se zúčastnily online dotazníkového výzkumu, má střední vzdělání (tj. 76 % žen). Ostatních 17 % žen má vyšší odborné vzdělání a 18% vysokoškolské vzdělání, jak je patrné z Grafu 2.

**Graf 2 Relativní četnost odpovědí - 2. otázka**



### Interpretace výsledných dat 3. dotazníkové otázky

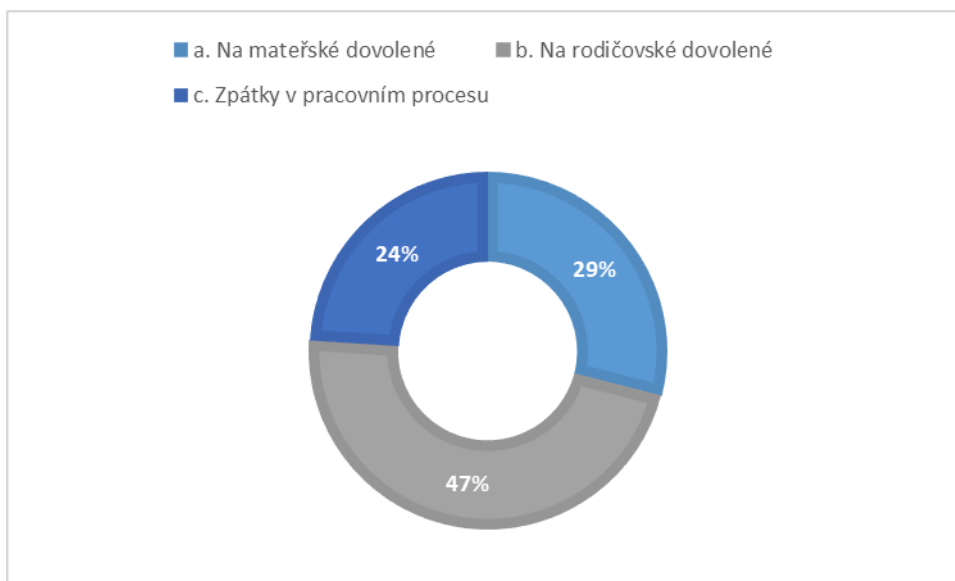
Podoba otázky: Jste?

**Tabulka 23 Interpretace výsledných dat 3. dotazníkové otázky**

Označení	Výčet odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
a.	Na mateřské dovolené	29	29%
b.	Na rodičovské dovolené	47	47%
c.	Zpátky v pracovním procesu	24	24%
<b>Celkem</b>		<b>100</b>	<b>100%</b>

Z výsledků je patrné, že nadpoloviční většina respondentek je stále na mateřské nebo rodičovské dovolené. Jak lze vidět z Grafu 3, tak 47 % žen je na rodičovské dovolené, 29 % žen na mateřské dovolené a 24 % zpátky v pracovním procesu.

**Graf 3 Relativní četnost odpovědí - 3. otázka**



#### **Interpretace výsledných dat 4. dotazníkové otázky**

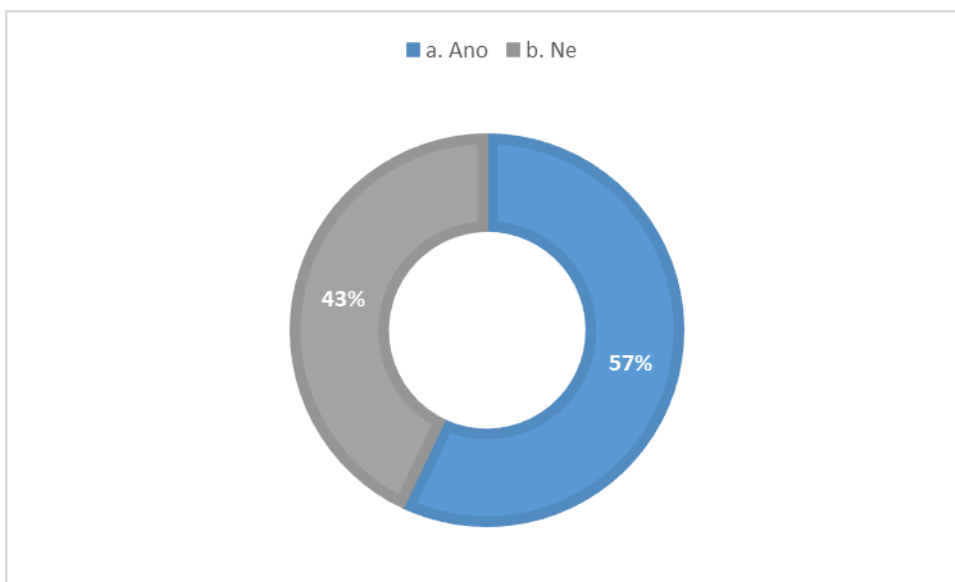
Podoba otázky: Vzděláváte se/vzdělávala jste se během mateřské či rodičovské dovolené, nebo vzděláváte se/vzdělávala jste se po ukončení mateřské či rodičovské dovolené?

**Tabulka 24 Interpretace výsledných dat 4. dotazníkové otázky**

Označení	Výčet odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
a.	Ano	57	57%
b.	Ne	43	43%
<b>Celkem</b>		<b>100</b>	<b>100%</b>

Z Grafu 4 jasně vyplývá, že 57 % žen se během mateřské nebo rodičovské dovolené vzdělávalo nebo stále vzdělává, nebo se vzdělávaly či vzdělávají po ukončení této dovolené. Ostatních 43 % žen se vzdělávání nevěnovalo. Těmto ženám jsou proto určeny až otázky č. 10–26. V následujících otázkách odpovídaly jen ženy, které mají se vzděláváním při dítěti zkušenosti, a mohou tak odpovědět na hlavní výzkumnou otázku práce: Jaké jsou motivační faktory žen k návratu do vzdělávacího systému v průběhu a po ukončení mateřské a rodičovské dovolené? Je možné podotknout, že se jedná především o ženy s vyšším vzděláním.

**Graf 4 Relativní četnost odpovědí - 4. otázka**





## Interpretace výsledných dat 5. dotazníkové otázky

Podoba otázky: Co Vás motivovalo se vzdělávat?

**Tabulka 25 Interpretace výsledných dat 5. dotazníkové otázky**

Označení	Výčet odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
a.	Vlastní potřeba a chuť	50	21%
b.	Potřeba uznání	53	22%
c.	Získání sociálních kontaktů	31	13%
d.	Nové sociální podněty	31	13%
e.	Profesní důvody	35	15%
f.	Snaha participovat na komunálním a politickém životě	5	2%
g.	Vnější očekávání rodiny, přátel nebo zaměstnavatele	10	4%
h.	Kognitivní zájmy	6	2%
i.	Racionální využití času	18	8%
j.	Jiné motivy	0	0%
<b>Celkem</b>		<b>239</b>	<b>100%</b>

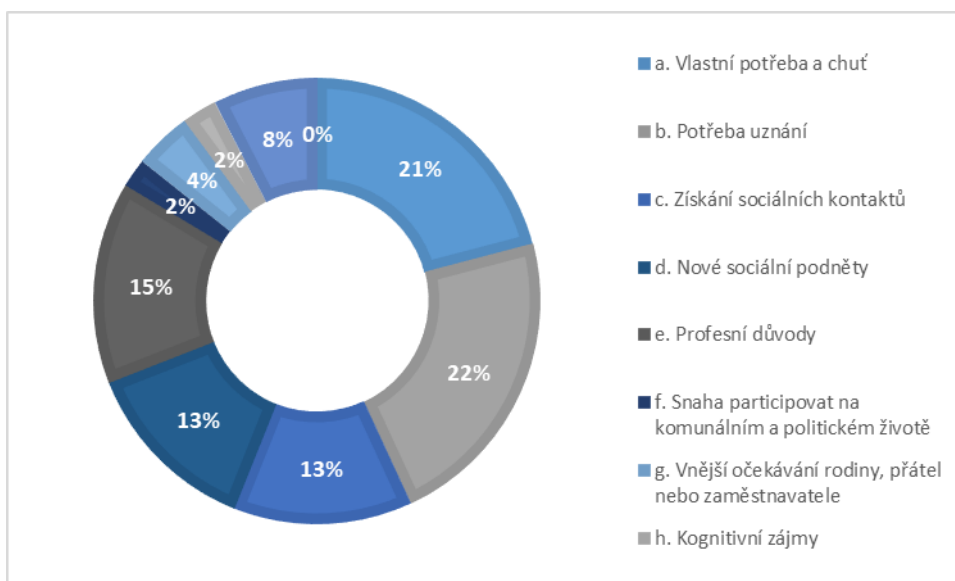
V rámci této otázky mohly ženy zvolit z více odpovědí, přičemž respondentky nejvíce motivovala ke vzdělávání při dítěti potřeba uznání (tj. 22% podíl odpovědí), a vlastní potřeba i chuť (tj. 21% podíl odpovědí). Jedná se tedy o výkonové a citové potřeby, které skoro všechny ženy, jež se zúčastnily nějakého vzdělávání, potřebovaly uspokojit. Častým motivem byly i profesní důvody neboli získání profesních kompetencí (tj. 15% podíl odpovědí), nebo potřeba získání nových sociálních podnětů (tj. 13% podíl odpovědí), či nových sociálních kontaktů (tj. 13% podíl odpovědí). Méně pak ženy motivovalo očekávání komunity, rodiny, přátel, kognitivní zájmy nebo potřeba racionálního využití času.

Lze zhodnotit, že motivace žen je dána uznáním, vlastní touhou a potřebou, nebo motivace dána důsledek ztráty sociální prestiže, zaměstnání nebo orientace v oboru, či dokonce negativním hodnocením nebo nezájmem či neúspěchem, jak uvádí i Veteška a Vacínová (2011). V tomto případě praxe potvrzuje teorii.<sup>156</sup> Navíc jak uvádí Zormanová (2011), dospělí jedinci jsou nejvíce motivováni svými výsledky a subjektivním pocitem svých schopností v oblasti učení,<sup>157</sup> což je zřejmě i případem respondentek. Mohu také zhodnotit, že vzdělávání je pro ženy více než prostředek ke zvýšení kvalifikace či uplatnitelnosti na trhu práce, prostředek k seberozvoji a společenskému uznání, které potřebují.

<sup>156</sup> VETEŠKA J., VACÍNOVÁ T. a kol.: Aktuální otázky vzdělávání dospělých Andragogika na prahu 21. století. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011, s. 72.

<sup>157</sup> ZORMANOVÁ L.: Didaktika dospělých. Praha: Grada, 2017, s. 47.

**Graf 5 Relativní četnost odpovědí - 5. otázka**



## Interpretace výsledných dat 6. dotazníkové otázky

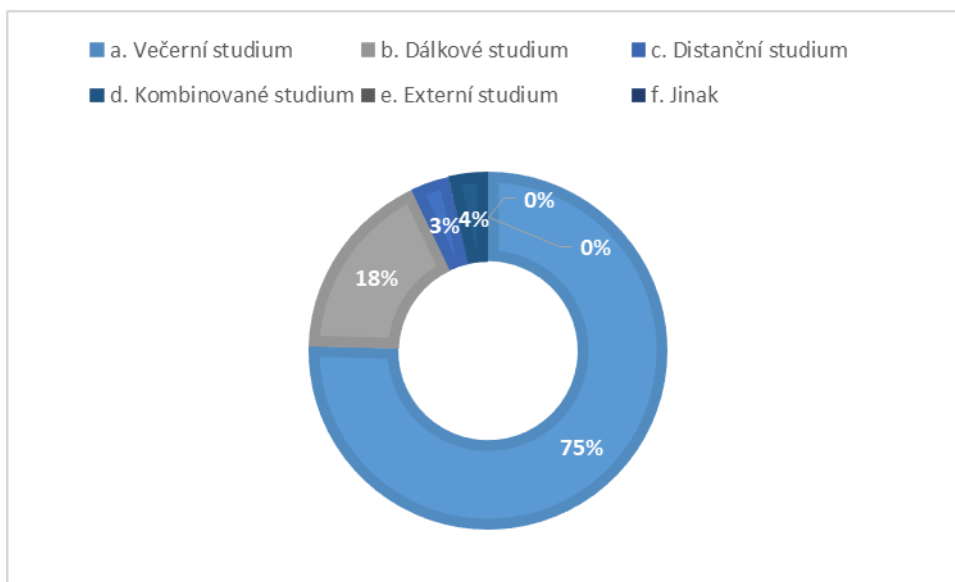
Podoba otázky: Jak jste se vzdělávala?

**Tabulka 26 Interpretace výsledných dat 6. dotazníkové otázky**

Označení	Výčet odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
a.	Večerní studium	43	75%
b.	Dálkové studium	10	18%
c.	Distanční studium	2	3%
d.	Kombinované studium	2	4%
e.	Externí studium	0	0%
f.	Jinak	0	0%
<b>Celkem</b>		<b>57</b>	<b>100%</b>

Nejčastěji využívaly nebo stále využívají respondentky večerní studium (tj. 75 %), anebo dálkové studium (tj. 18 %), jak je patrné z Grafu 6. Důvodem je zřejmě nutnost péče o děti a domácnost. Odpovědi (tedy forma studia uvedená v kolonce „výčet odpovědí“) jsou poplatné době, kdy historicky respondentku studovaly; tedy dle tehdejšího pojmosloví, resp. typu studia a jeho průběhu.

**Graf 6 Relativní četnost odpovědí - 6. otázka**



## Interpretace výsledných dat 7. dotazníkové otázky

Podoba otázky: Jakou formou jste se vzdělávala?

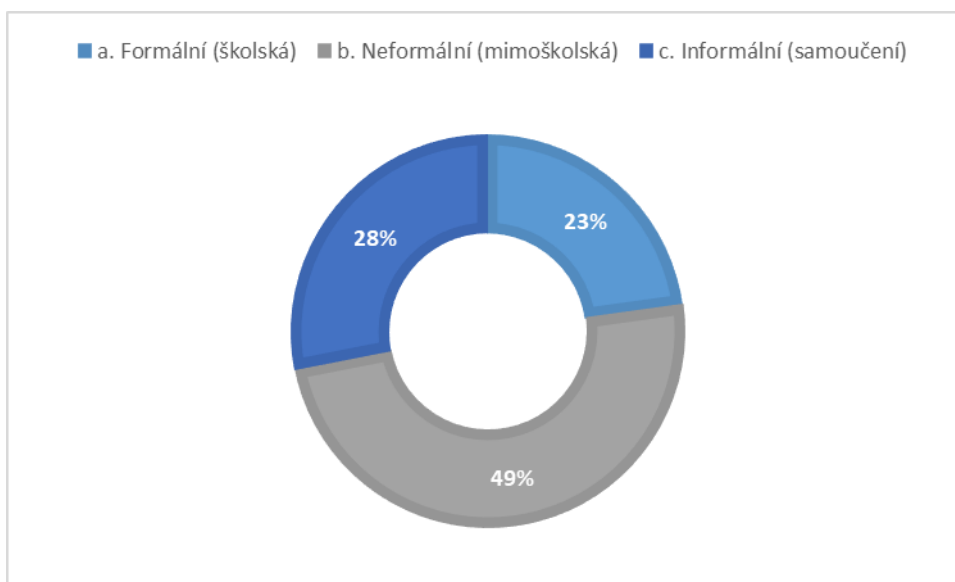
**Tabulka 27 Interpretace výsledných dat 7. dotazníkové otázky**

Označení	Výčet odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
a.	Formální (školská)	13	23%
b.	Neformální (mimoškolská)	28	49%
c.	Informální (samoučení)	16	28%
<b>Celkem</b>		<b>57</b>	<b>100%</b>

Ženy na či po mateřské, nebo rodičovské dovolené se zajímaly o všechny formy vzdělávání, jak lze vidět z výsledků v rámci Grafu 7. Nejvíce se však kloní k neformálnímu typu vzdělávání neboli k mimoškolskému vzdělávání (tj. 49 %). Populární je i informálnímu učení (tj. 28 %), a méně formální vzdělávání (tj. 23 %). Navíc tyto výzkumné výsledky korespondují s výsledky teroristických východisek, že k formálním formám vzdělávání se kloní především ženy s vyšším stupněm již dosaženého vzdělání.

Jedinou možností žen na mateřské a rodičovské dovolené jsou dle Zormanové (2017) kurzy neformálního vzdělávání a samostudium, což výsledky výzkumu jednoznačně potvrzují.

**Graf 7 Relativní četnost odpovědí - 7. otázka**



## Interpretace výsledných dat 8. dotazníkové otázky

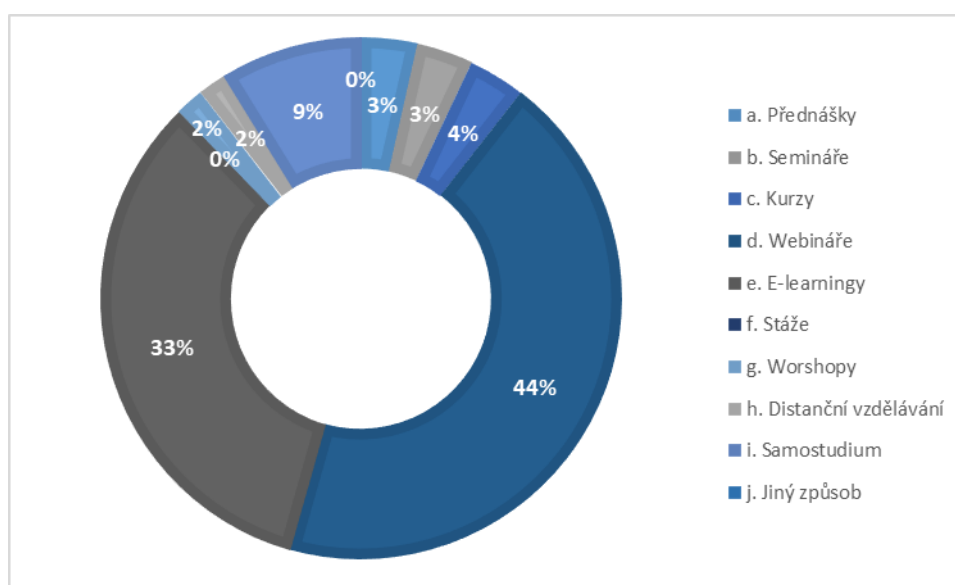
Podoba otázky: Jaký způsob vzdělávání Vám vyhovoval?

**Tabulka 28 Interpretace výsledných dat 8. dotazníkové otázky**

Označení	Výčet odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
a.	Přednášky	2	3%
b.	Semináře	2	3%
c.	Kurzy	2	4%
d.	Webináře	25	44%
e.	E-learningy	19	33%
f.	Stáže	0	0%
g.	Workshopy	1	2%
h.	Distanční vzdělávání	1	2%
i.	Samostudium	5	9%
j.	Jiný způsob	0	0%
<b>Celkem</b>		<b>57</b>	<b>100%</b>

Teorie tvrdí, že častými formami vzdělávání pro ženy na mateřské nebo rodičovské dovolené jsou webináře, e-learningy.<sup>158</sup> Tuto skutečnost potvrzují i výsledky realizovaného výzkumného šetření, neboť 44 % respondentkám vyhovovaly webináře a dalším 33 % respondentkám e-learningy, jak je patrné z Grafu 8. Méně pak ženám na mateřské či rodičovské dovolené, či po jejím ukončení vyhovovalo samostudium (9 %), a ostatní offline formy vzdělávání jako kurzy (4 %), přednášky (3%), semináře (3 %), workshopy (2 %), či distanční vzdělávání (2 %).

**Graf 8 Relativní četnost odpovědí - 8. otázka**



<sup>158</sup> ZORMANOVÁ L.: Didaktika dospělých. Praha: Grada, 2017, s. 50–52.

## Interpretace výsledných dat 9. dotazníkové otázky

Podoba otázky: Co Vám účast na vzdělávání přinesla?

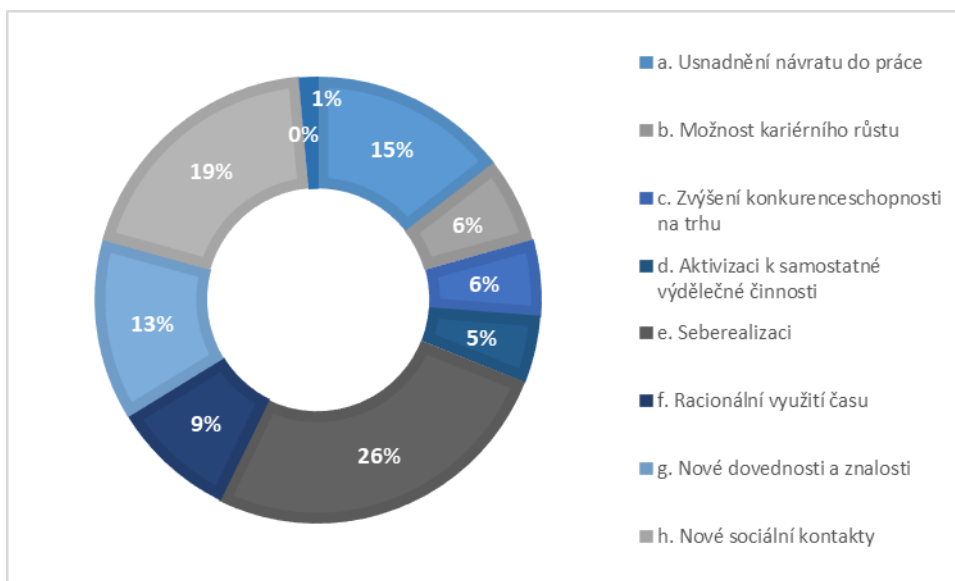
**Tabulka 29 Interpretace výsledných dat 9. dotazníkové otázky**

Označení	Výčet odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
a.	Usnadnění návratu do práce	21	15%
b.	Možnost kariérního růstu	9	6%
c.	Zvýšení konkurenceschopnosti na trhu	8	6%
d.	Aktivizaci k samostatné výdělečné činnosti	7	5%
e.	Seberealizaci	38	26%
f.	Racionální využití času	13	9%
g.	Nové dovednosti a znalosti	19	13%
h.	Nové sociální kontakty	28	19%
i.	Jiné	0	0%
j.	Nic	2	1%
<b>Celkem</b>		<b>145</b>	<b>100%</b>

Respondentky dále poukazovaly na přínosy vzdělávání, jak lze vidět z výsledků v rámci Grafu 9, přičemž mohly uvádět více přínosů. Největším přínosem pro ně je seberealizace (tj. 26 % podíl odpovědí), nové sociální kontakty (tj. 19 % podíl odpovědí), a usnadnění návratu do práce (tj. 15% podíl odpovědí). Očekávaní tedy jasně korespondují s motivy ke vzdělávání, které respondentky uváděly. I z výsledků teoretických východisek vyplynulo, že v českém prostředí se nabízejí ženám na mateřské a rodičovské dovolené vzdělávací kurzy usnadňující návratu do práce, které tedy žena oceňují. Podle jiných výzkumů zvyšuje vzdělávání i konkurenceschopnost žen na trhu, či je aktivizuje k samostatné výdělečné činnosti,<sup>159</sup> což si myslí jen 15 žen.

<sup>159</sup> ZORMANOVÁ L.: Didaktika dospělých. Praha: Grada, 2017, s. 50–52.

**Graf 9 Relativní četnost odpovědí - 9. otázka**



## Interpretace výsledných dat 10. dotazníkové otázky

Podoba otázky: Co Vám bránilo se vzdělávat?

**Tabulka 30 Interpretace výsledných dat 10. dotazníkové otázky**

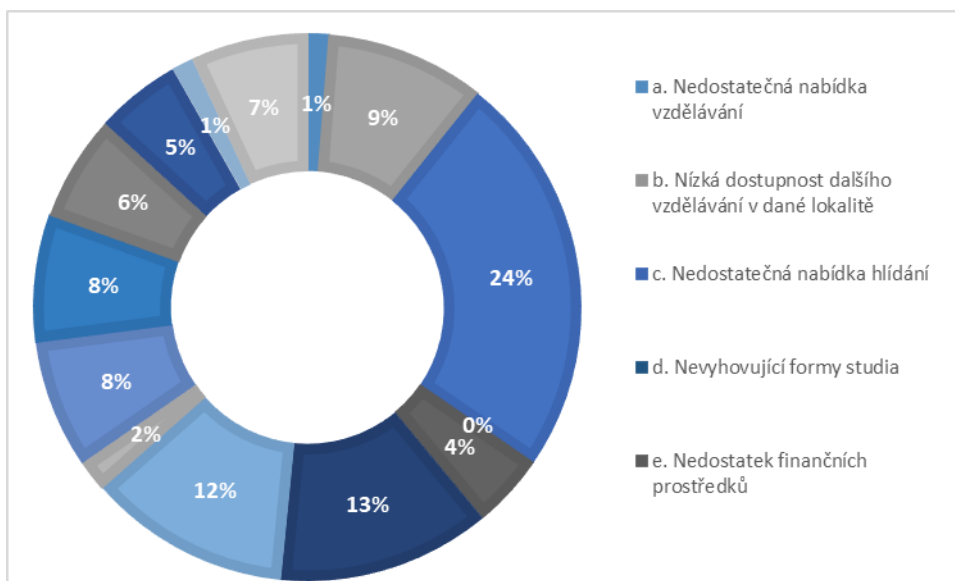
Označení	Výčet odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
a.	Nedostatečná nabídka vzdělávání	2	1%
b.	Nízká dostupnost dalšího vzdělávání v dané lokalitě	15	9%
c.	Nedostatečná nabídka hlídání	38	24%
d.	Nevyhovující formy studia	0	0%
e.	Nedostatek finančních prostředků	7	4%
f.	Nedostatek času	20	13%
g.	Rodinné povinnosti - péče o děti a jiné závislé osoby	19	12%
h.	Rodinné problémy	3	2%
i.	Nedostatečně silná vůle	12	8%
j.	Obavy ze studia a jeho náročnosti	12	8%
k.	Nízká důvěra ve své schopnosti	10	6%
l.	Nedostatek psychické podpory	8	5%
m.	Jiné priority, jakými je trávení času s přáteli či rodinou	2	1%
n.	Špatné osobní zkušenosti se systémem vzdělávání nebo školení	11	7%
<b>Celkem</b>		<b>159</b>	<b>100%</b>

Z výsledků v rámci Grafu 10 vyplývá, že ženy se potýkají jak s vnitřními, tak i vnějšími bariérami, přičemž ženy mohly volit více možností bariér. Nejčastějším problémem, o kterém se hovořilo i v teoretické části této disertace, je hlídání dětí, pokud se žena rozhodně vzdělávat. I když mnoho projektů nabízí ženám pomoc s hlídáním v podobě mini školek či dětských koutků,<sup>160</sup> tak 1/3 respondentek má nedostatečnou nabídku hlídání. Mezi další problémy patří nedostatek času, rodinné povinnosti, nebo nízká dostupnost dalšího vzdělání v dané lokalitě. Některé ženy mají i obavy ze studia, ze svých nízkých schopností nebo mají nedostatečnou silnou vůli. Tyto pocity jsou přitom u žen na mateřské nebo rodičovské dovolené zcela přirozené. Zajímavým zjištěním je, že žádná z žen neuvedla jako bariéru nevyhovující formy studia, kterých je tedy na českém trhu evidentně dostatek.

<sup>160</sup> ZORMANOVÁ L.: Didaktika dospělých. Praha: Grada, 2017, s. 50–52.



**Graf 10 Relativní četnost odpovědí - 10. otázka**



### Interpretace výsledných dat 11. dotazníkové otázky

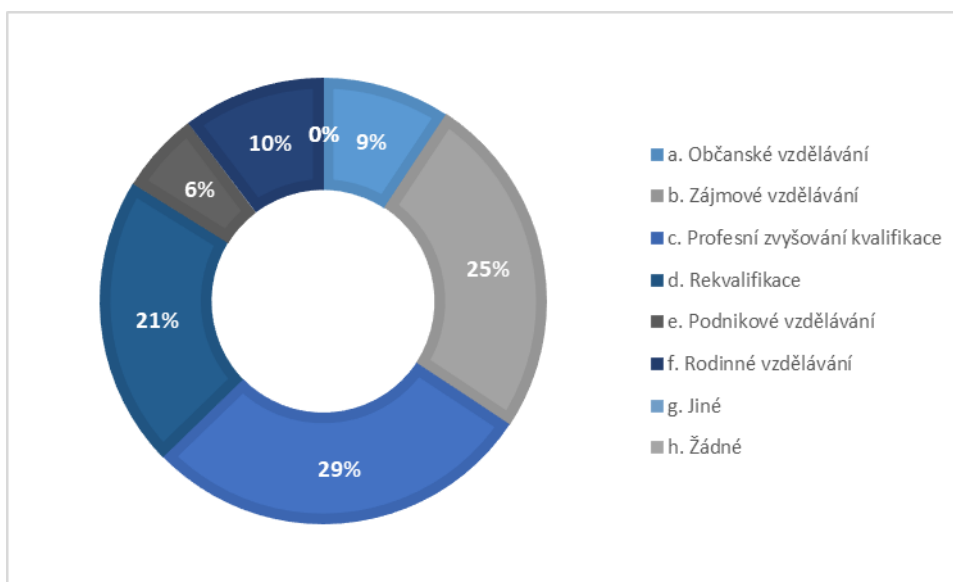
Podoba otázky: Jaké vzdělávací oblasti by Vás motivovaly k dalšímu vzdělávání?

**Tabulka 31 Interpretace výsledných dat 11. dotazníkové otázky**

Označení	Výčet odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
a.	Občanské vzdělávání	19	9%
b.	Zájmové vzdělávání	51	25%
c.	Profesní zvyšování kvalifikace	58	29%
d.	Rekvalifikace	43	21%
e.	Podnikové vzdělávání	12	6%
f.	Rodinné vzdělávání	21	10%
g.	Jiné	0	0%
h.	Žádné	0	0%
<b>Celkem</b>		<b>204</b>	<b>100%</b>

Z výsledků v rámci Grafu 11 je patrné, že respondenty mohly vícekrát odpovědět. Nadpoloviční většina z nich přitom uvedla, že k dalšímu vzdělávání by je nejvíce motivovalo profesní zvyšování kvalifikace (tj. 29% podíl odpovědí), zájmové vzdělávání (tj. 25% podíl odpovědí), či rekvalifikace (tj. 21% podíl odpovědí). Mnohem méně by je pak motivovalo rodinné, podnikové nebo občanské vzdělávání.

**Graf 11 Relativní četnost odpovědí - 11. otázka**



## Interpretace výsledných dat 12. dotazníkové otázky

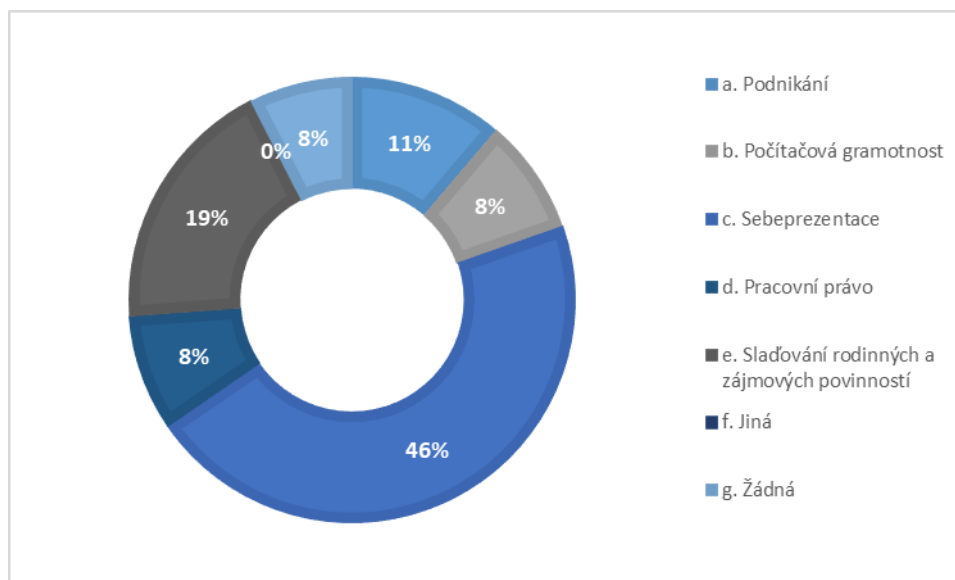
Podoba otázky: Jaká témata v oblasti vzdělávání by Vás nejvíce zajímala?

**Tabulka 32 Interpretace výsledných dat 12. dotazníkové otázky**

Označení	Výčet odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
a.	Podnikání	12	11%
b.	Počítačová gramotnost	9	8%
c.	Sebeprezentace	49	46%
d.	Pracovní právo	9	8%
e.	Sladování rodinných a zájmových povinností	20	19%
f.	Jiná	0	0%
g.	Žádná	8	8%
<b>Celkem</b>		<b>107</b>	<b>100%</b>

V české praxi jsou nejčastěji nabízeny vzdělávací oblasti jako podnikání, počítačová gramotnost, sebeprezentace, pracovní právo, sladování rodinných a pracovních povinností.<sup>161</sup> Respondentky ovšem nejvíce v oblasti vzdělávání zajímá sebeprezentace a sladování rodinných a zájmových povinností, jak je patrné z Grafu 12. Dle mého názoru je to dáno nadstandardní délkou rodičovské dovolené oproti ostatním zemím.

**Graf 12 Relativní četnost odpovědí - 12. otázka**



<sup>161</sup> ZORMANOVÁ L.: Didaktika dospělých. Praha: Grada, 2017, s. 50–52.

## Interpretace výsledných dat 13. dotazníkové otázky

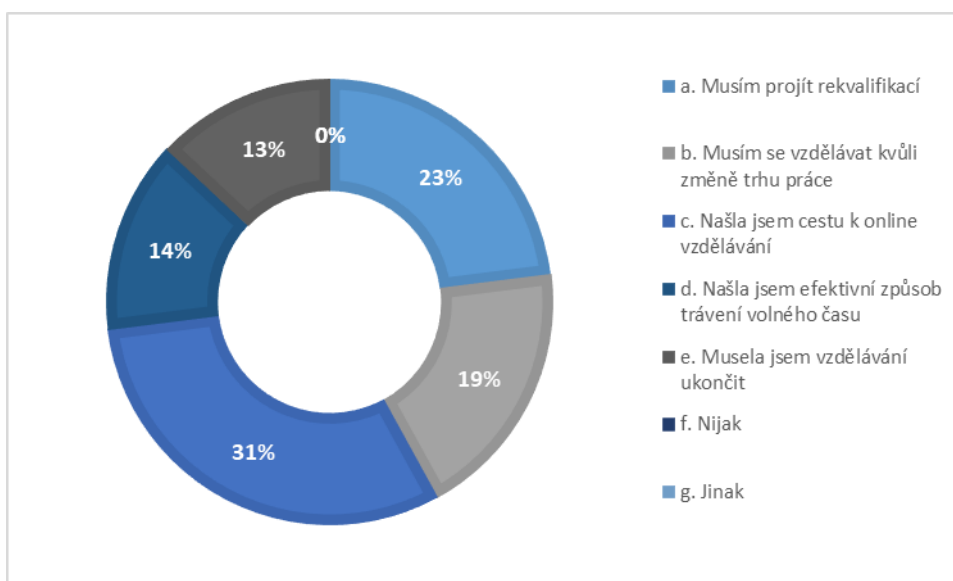
Podoba otázky: Jak Vás ovlivnila covidová doba?

**Tabulka 33 Interpretace výsledných dat 13. dotazníkové otázky**

Označení	Výčet odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
a.	Musím projít rekvalifikací	23	23%
b.	Musím se vzdělávat kvůli změně trhu práce	19	19%
c.	Našla jsem cestu k online vzdělávání	31	31%
d.	Našla jsem efektivní způsob trávení volného času	14	14%
e.	Musela jsem vzdělávání ukončit	13	13%
f.	Nijak	0	0%
g.	Jinak	0	0%
<b>Celkem</b>		<b>100</b>	<b>100%</b>

Velmi zajímavým zjištěním této disertace je vliv covidu na další vzdělání žen na mateřské či rodičovské dovolené. Žádná z žen totiž neuvděla, že by se jí covidová doba nijak nedotkla, jak je patrné z Grafu 13. 31 % respondentek uvedlo, že vlivem covidu si našlo cestu k online vzdělávání. Dalších 23 % respondentek uvedlo, že musí z důvodu změn na trhu práce projít rekvalifikací, nebo se ze stejného důvodu musí vzdělávat (tj. 19 % respondentek). Dalších 14 % našlo se vzděláváním efektivní způsob trávení volného času, a 13 % žen muselo vzdělávání ukončit. Ty ženy, které se tedy při mateřské nebo rodičovské dovolené, či po jejím ukončení nevzdělávaly, tak se nyní vzdělávat budou muset. Dle mého názoru, se díky covidu budou lidé masově rekvalifikovat.

**Graf 13 Relativní četnost odpovědí - 13. otázka**



### Interpretace výsledných dat 14. dotazníkové otázky

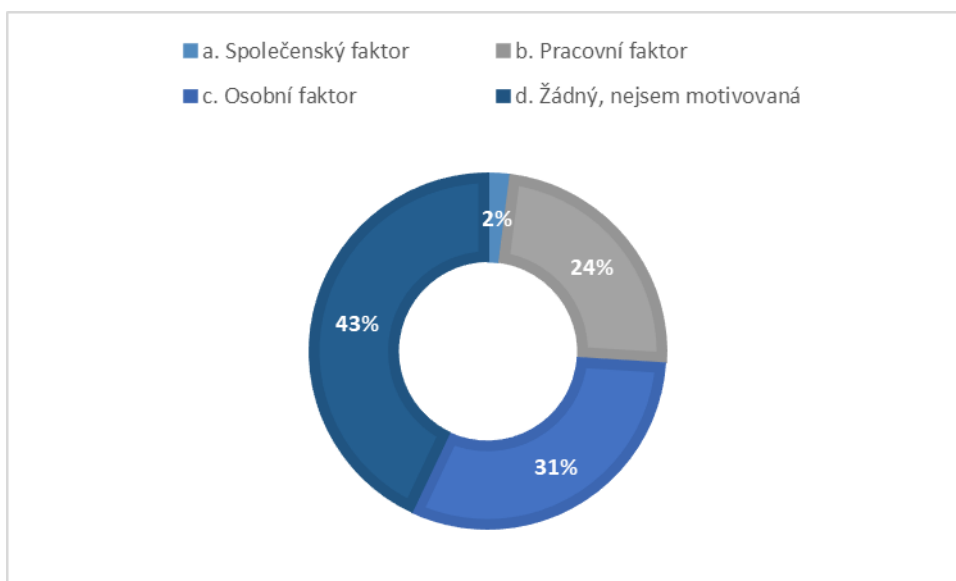
Podoba otázky: Jaký by byl Váš hlavní motivační faktor pro rozhodnutí k návratu do vzdělávacího systému?

**Tabulka 34 Interpretace výsledných dat 14. dotazníkové otázky**

Označení	Výčet odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
a.	Společenský faktor	2	2%
b.	Pracovní faktor	24	24%
c.	Osobní faktor	31	31%
d.	Žádný, nejsem motivovaná	43	43%
<b>Celkem</b>		<b>100</b>	<b>100%</b>

Za hlavní motivační faktor respondentek pro rozhodnutí k návratu do vzdělávacího systému lze považovat osobní nebo pracovní faktor (tj. 55 % žen). Dalších 43 % žen motivovaných není, a vzdělávaly by se jen, pokud by ze společenských nebo pracovních důvodů musely, jak je patrné z výsledků v rámci Grafu 14.

**Graf 14 Relativní četnost odpovědí - 14. otázka**



### Interpretace výsledných dat 15. dotazníkové otázky

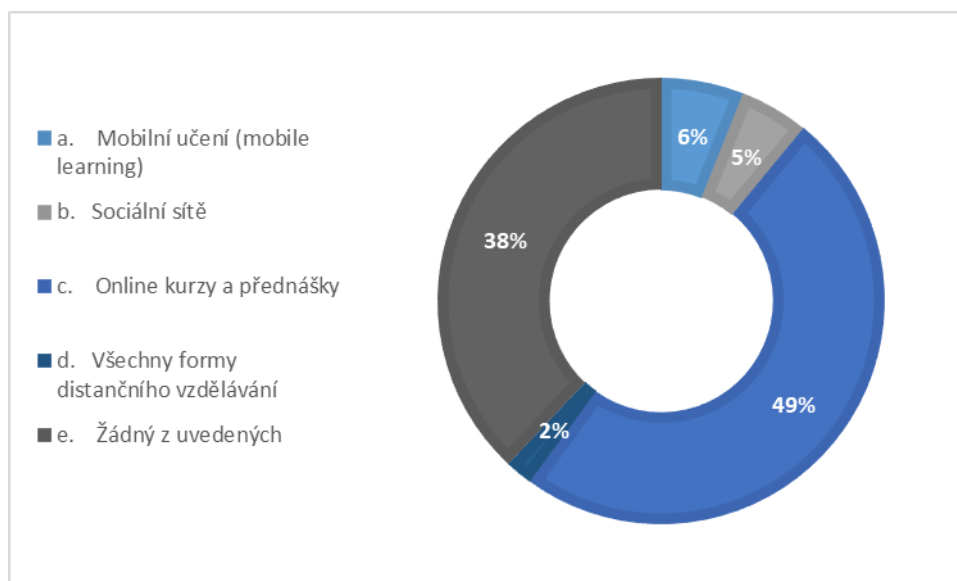
Podoba otázky: Jaký z aktuálních trendů by Vás nejvíce motivoval k rozhodnutí k návratu do vzdělávacího systému?

**Tabulka 35 Interpretace výsledných dat 15. dotazníkové otázky**

Výčet odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
a. Mobilní učení (mobile learning)	6	6%
b. Sociální sítě	5	5%
c. Online kurzy a přednášky	49	49%
d. Všechny formy distančního vzdělávání	2	2%
e. Žádný z uvedených	38	38%
<b>Celkem</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>

Za hlavní trend, který by respondentky motivoval pro rozhodnutí k návratu do vzdělávacího systému, jsou online kurzy a přednášky (tj. 49 % žen). Online vzdělávání by přitom motivovalo některé z žen, které v předchozích otázkách tvrdily, že motivované nejsou. Jak je patrné z Grafu 15, tak mobile learning, sociální sítě a všechny formy distančního vzdělávání pak uvedlo nepatrné procento respondentek.

**Graf 15 Relativní četnost odpovědí - 15. otázka**



## Interpretace výsledných dat 16. dotazníkové otázky

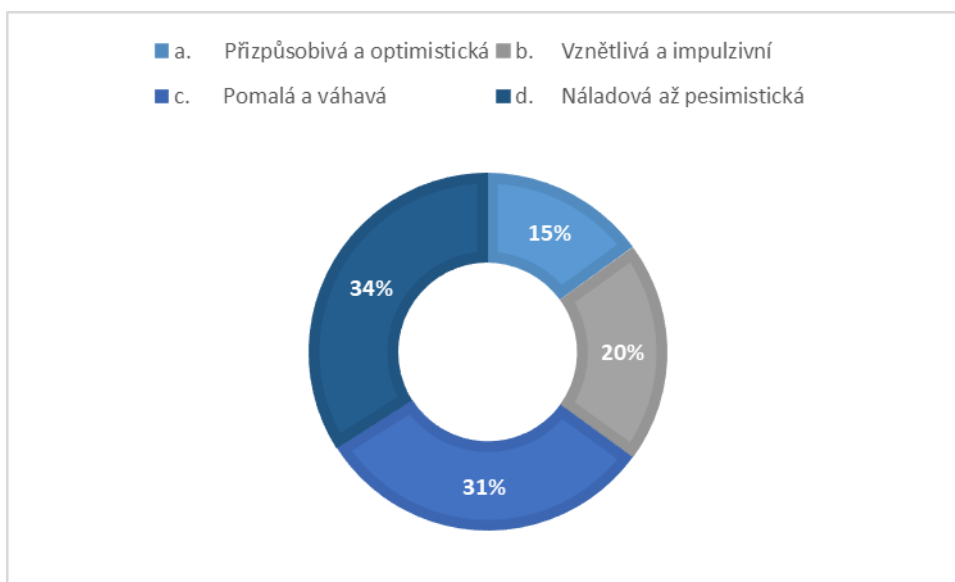
Podoba otázky: Jak byste se charakterizovala?

**Tabulka 36 Interpretace výsledných dat 16. dotazníkové otázky**

Výčet odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
a. Přizpůsobivá a optimistická	15	15%
b. Vznětlivá a impulzivní	20	20%
c. Pomalá a váhavá	31	31%
d. Náladová až pesimistická	34	34%
<b>Celkem</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>

Jak je patrné z Grafu 16, tak ve struktuře respondentek je temperamentové rozložení poměrně vyrovnané. Chování žen při rozhodování o vzdělávání totiž do velké míry ovlivňuje typologie účastníků vzdělávání neboli žen na mateřské a rodičovské dovolené, jak vyplynulo z teoretických východisek. Proto lze zhodnotit, že nejvíce jsou oslovené respondentky náladové až pesimistické (tj. 34 % melancholické), a poměrně váhavé (tj. 31 % flegmatické). Tato pasivita přitom může být do velké míry ovlivňována právě jejich aktuální životní situací spojenou s mateřstvím. Ostatních 20 % žen se považuje za cholerické a 15 % žen za sangvinické.

**Graf 16 Relativní četnost odpovědí - 16. otázka**



## Interpretace výsledných dat 17. dotazníkové otázky

Podoba otázky: Jaké vzdělávání preferujete?

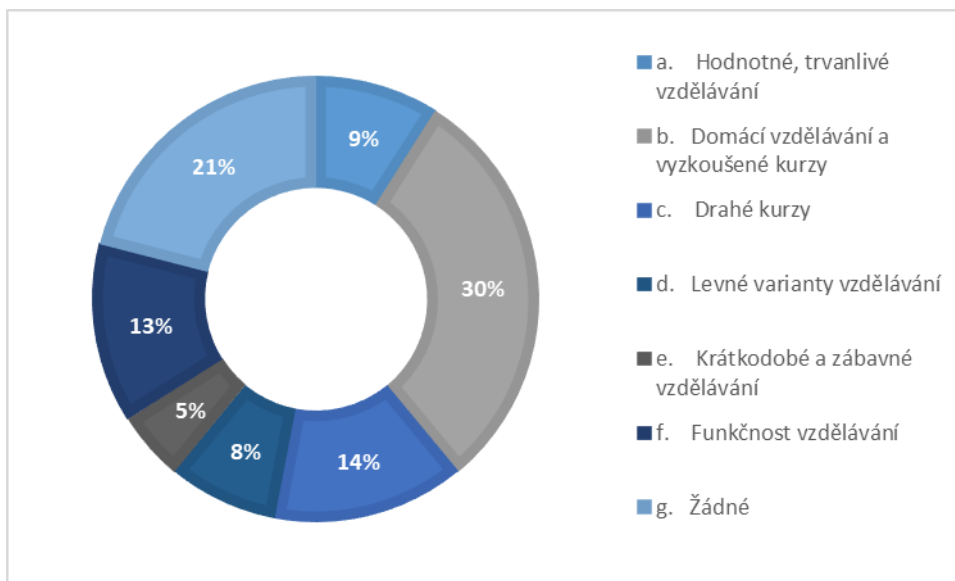
**Tabulka 37 Interpretace výsledných dat 17. dotazníkové otázky**

Výčet odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
a. Hodnotné, trvanlivé vzdělávání	9	9%
b. Domácí vzdělávání a vyzkoušené kurzy	30	30%
c. Drahé kurzy	14	14%
d. Levné varianty vzdělávání	8	8%
e. Krátkodobé a zábavné vzdělávání	5	5%
f. Funkčnost vzdělávání	13	13%
g. Žádné	21	21%
<b>Celkem</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>

Podle zjištěných výsledků lze zhodnotit, že ženy, které mají dítě a mají zájem o vzdělávání (tj. 79 % respondentek), ponejvíce projevují zájem o domácí vzdělávání a vyzkoušené kurzy, nikoliv o samostudium, na které poukazovaly dříve, ale řízené vzdělávání (tj. 30 % žen). Tyto ženy jsou dle typologie dle Dundelové (2012) ženy orientované na principy s nedostatkem zdrojů, orientující se převážně na rodinný život. Ženy s vyšším vzděláním orientované na stav s dostatkem zdrojů, jež budují kariéru, naopak preferují drahé kurzy (tj. 14 % žen). Ženy pratecké, v jejichž středu zájmu je rodina, naopak preferují funkčnost vzdělávání (tj. 13 % žen). Ostatní ženy preferují hodnotné, levné nebo krátkodobé vzdělávání, nebo vůbec žádné (tj. 21 % žen), jak je patrné z Grafu 17.



**Graf 157 Relativní četnost odpovědí - 17. otázka**



### Interpretace výsledných dat 18. dotazníkové otázky

Podoba otázky: Co Vás při rozhodování o vzdělávání nejvíce ovlivňuje nebo co by Vás ovlivňovalo?

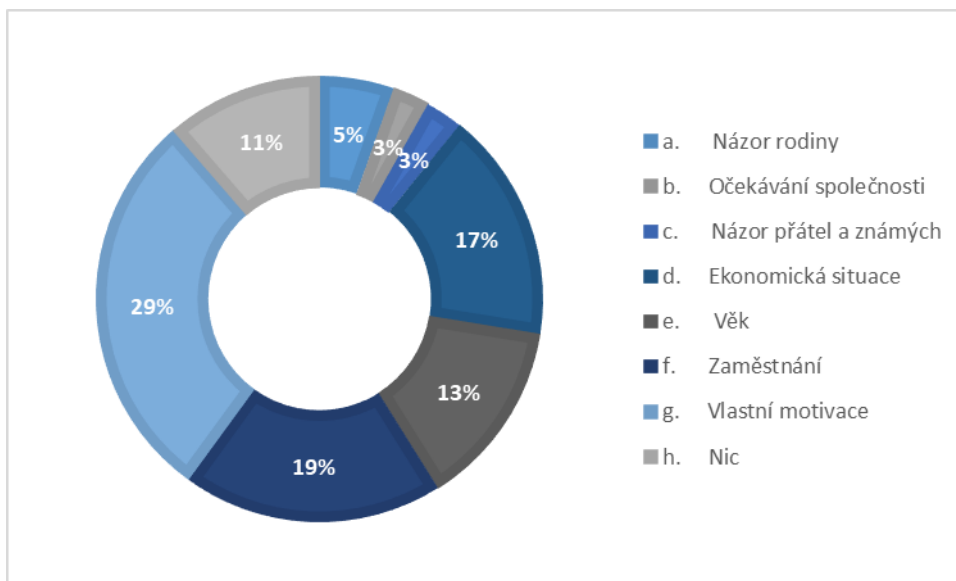
**Tabulka 38 Interpretace výsledných dat 18. dotazníkové otázky**

Výčet odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
a. Názor rodiny	10	5%
b. Očekávání společnosti	5	3%
c. Názor přátel a známých	5	3%
d. Ekonomická situace	31	17%
e. Věk	25	13%
f. Zaměstnání	35	19%
g. Vlastní motivace	53	29%
h. Nic	21	11%
<b>Celkem</b>	<b>185</b>	<b>100%</b>

Z výsledků v rámci Grafu 18 je patrné, že respondentky mohly vícekrát odpovědět. Nadpoloviční většinu z nich přitom ovlivňují vlastní motivy, vlastní potřeby, pocity a myšlení (tj. 29 % podíl odpovědí). Při rozhodování o vzdělávání dále nejvíce ženy s dětmi ovlivňuje zaměstnání (tj. 19 % podíl odpovědí), ekonomická situace (tj. 17 % podíl odpovědí), nebo věk (tj. 13 % podíl odpovědí) jakožto vnímání sebe sama. Nejméně respondentky při rozhodování o tom, zdali se vzdělávat nebo ne, ovlivňují názory rodin, očekávání společnosti a názory přátel nebo známých. Tyto výsledky potvrzují tvrzení Turčínkové (2007),<sup>162</sup> že ženy na mateřské a rodičovské dovolené se ponejvíce rozhodují samy.

<sup>162</sup> TURČÍNKOVÁ, J., a kol.: Rozhodování a chování spotřebitele. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita, 2007, s. 19.

**Graf 18 Relativní četnost odpovědí - 18. otázka**



### Interpretace výsledných dat 19. dotazníkové otázky

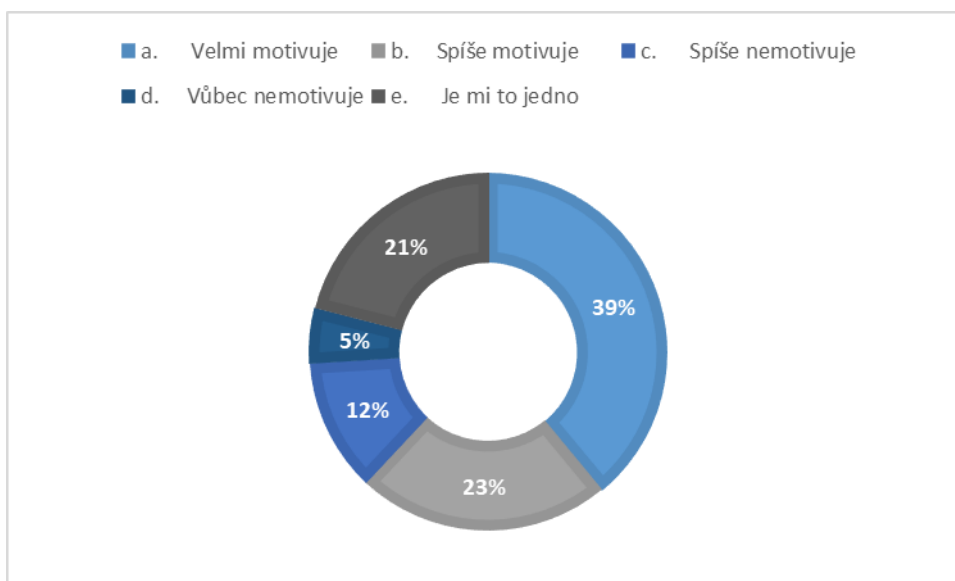
Podoba otázky: Jak moc Vás motivuje možnost online vzdělávání k rozhodnutí k návratu do vzdělávacího systému?

**Tabulka 39 Interpretace výsledných dat 19. dotazníkové otázky**

Výčet odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
a. Velmi motivuje	39	39%
b. Spíše motivuje	23	23%
c. Spíše nemotivuje	12	12%
d. Vůbec nemotivuje	5	5%
e. Je mi to jedno	21	21%
<b>Celkem</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>

Možnost online vzdělávání motivuje k návratu do vzdělávacího systému až 62 % respondentek, jak je patrné z Grafu 19. Online vzdělávání motivuje i tu část žen, které se během mateřské nebo rodičovské dovolené, či po jejím ukončení nevzdělávaly.

**Graf 19 Relativní četnost odpovědí - 19. otázka**



### Interpretace výsledných dat 20. dotazníkové otázky

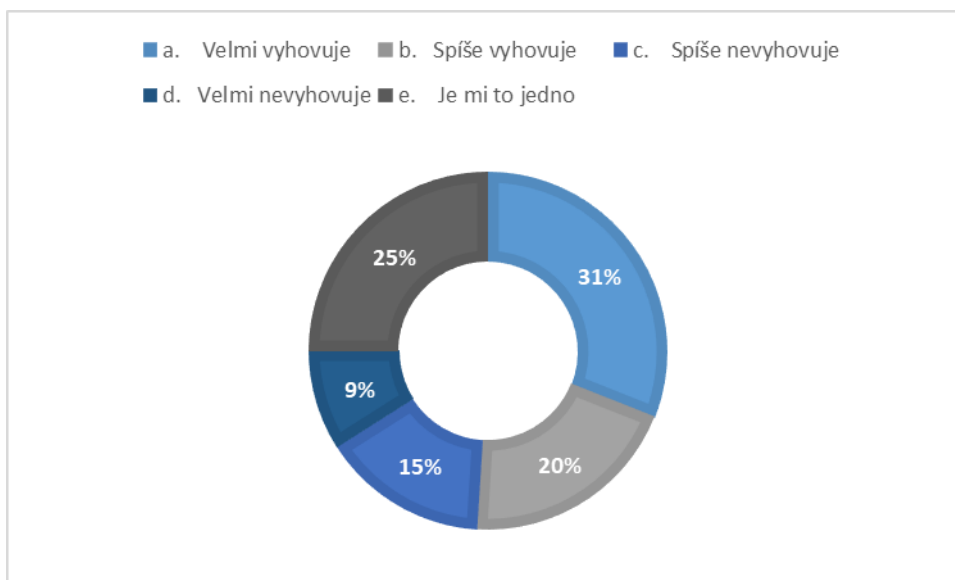
Podoba otázky: Jak moc Vám vyhovuje, že je e-learning do značné míry samostudiem?

**Tabulka 40 Interpretace výsledných dat 20. dotazníkové otázky**

Výčet odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
a. Velmi vyhovuje	31	31%
b. Spíše vyhovuje	20	20%
c. Spíše nevyhovuje	15	15%
d. Velmi nevyhovuje	9	9%
e. Je mi to jedno	25	25%
<b>Celkem</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>

Bohužel, i když respondentky možnost online vzdělávání velmi motivuje, tak samostudium příliš nepreferují, což navazuje na 8. otázku, kde bylo zjištěno, že ženám na mateřské či rodičovské dovolené, či po jejím ukončení, méně vyhovovalo samostudium. To vyhovuje okolo 51 % žen, jak je patrné z Grafu 20. Ostatní ženy samostudium příliš nemotivuje, a to zejména z důvodu potřeby vlastní sebekázně. Ženy preferují řízené online vzdělávání nežli samostudium.

**Graf 20 Relativní četnost odpovědí - 20. otázka**



## Interpretace výsledných dat 21. dotazníkové otázky

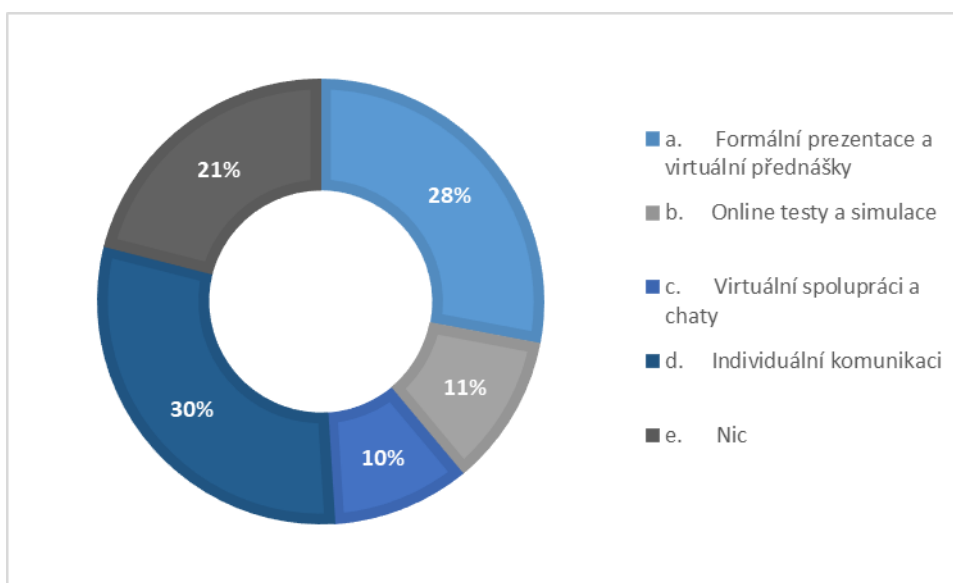
Podoba otázky: Jaké online vzdělávací aktivity preferujete?

**Tabulka 41 Interpretace výsledných dat 21. dotazníkové otázky**

Výčet odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
a. Formální prezentace a virtuální přednášky	28	28%
b. Online testy a simulace	11	11%
c. Virtuální spolupráci a chaty	10	10%
d. Individuální komunikaci	30	30%
e. Nic	21	21%
<b>Celkem</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>

Z výčtu online vzdělávacích aktivit preferují respondentky převážně formální prezentace a virtuální přednášky (tj. 28 % žen), nebo online testy (tj. 11 % žen), či virtuální spolupráci a chaty (tj. 10 %). Individuální komunikaci pak preferují převážně melancholické ženy (tj. 30 % žen), jak je patrné z Grafu 21.

**Graf 2116 Relativní četnost odpovědí - 21. otázka**



## Interpretace výsledných dat 22. dotazníkové otázky

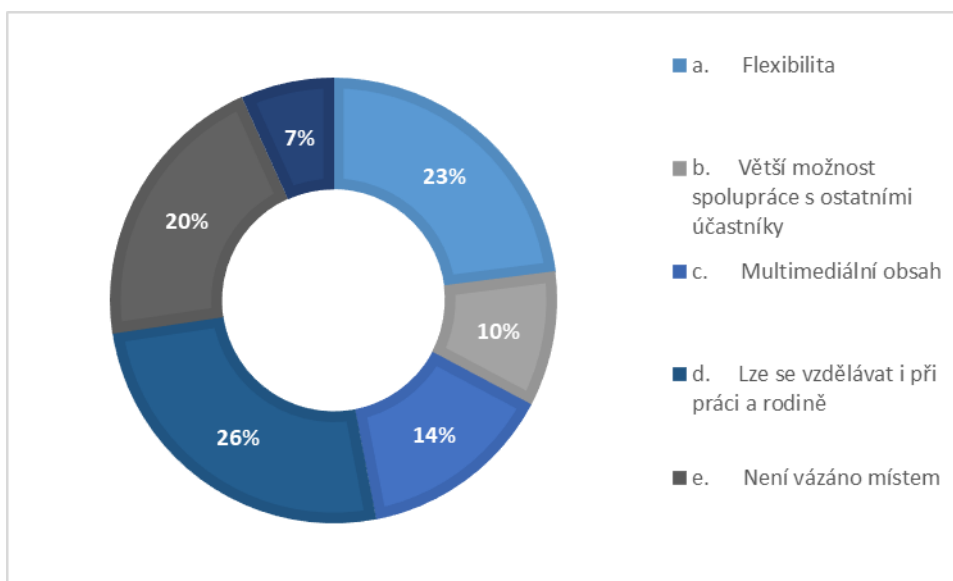
Podoba otázky: Co se Vás na online vzdělávání motivuje?

**Tabulka 42 Interpretace výsledných dat 22. dotazníkové otázky**

Výčet odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
a. Flexibilita	68	23%
b. Větší možnost spolupráce s ostatními účastníky	29	10%
c. Multimediální obsah	42	14%
d. Lze se vzdělávat i při práci a rodině	76	26%
e. Není vázáno místem	61	20%
f. Nic	20	7%
<b>Celkem</b>	<b>296</b>	<b>100%</b>

Z výsledků v rámci Grafu 22 je patrné, že respondentky mohly vícekrát odpovědět. Nadpoloviční většinu z nich přitom na online vzdělávání nejvíce motivuje možnost spojení s rodinou a prací (tj. 26% podíl odpovědí), flexibilita (tj. 23% podíl odpovědí), a že není vázáno místem (tj. 20% podíl odpovědí). Tyto odpovědi jsou plně logické, protože ženy na mateřské a rodičovské dovolené, nebo krátce po ní, plní řadu rolí, a výhody online vzdělávání tedy naplno oceňují.

**Graf 2217 Relativní četnost odpovědí - 22. otázka**



### Interpretace výsledných dat 23. dotazníkové otázky

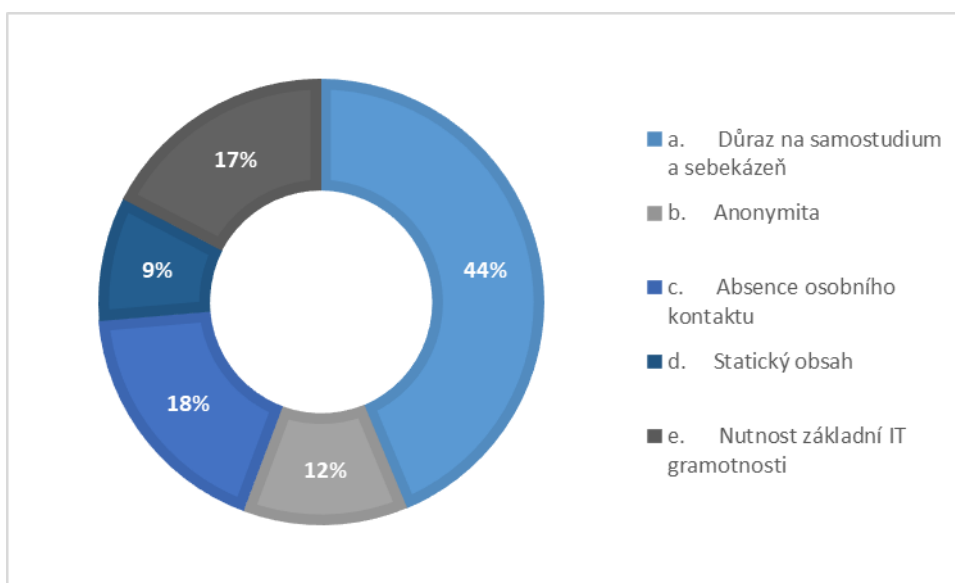
Podoba otázky: Co Vás od online vzdělávání odrazuje?

**Tabulka 43 Interpretace výsledných dat 23. dotazníkové otázky**

Výčet odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
a. Důraz na samostudium a sebekázeň	73	44%
b. Anonymita	20	12%
c. Absence osobního kontaktu	30	18%
d. Statický obsah	15	9%
e. Nutnost základní IT gramotnosti	29	17%
<b>Celkem</b>	<b>167</b>	<b>100%</b>

Naopak od online vzdělávání ženy odrazuje ženy důraz na samostudium a sebekázeň (tj. 44% podíl odpovědí). Je nutné podotknout, že respondentky mají větší problém se sebekázní nežli s tím, že by online vzdělávání zahrnovalo část jejich osobní participace. Méně pak respondentky odrazuje absence sociálního kontaktu, nebo nutnost základní IT gramotnosti, jak je patrné z Grafu 23.

**Graf 18 Relativní četnost odpovědí - 23. otázka**





## **Interpretace výsledných dat 24. dotazníkové otázky**

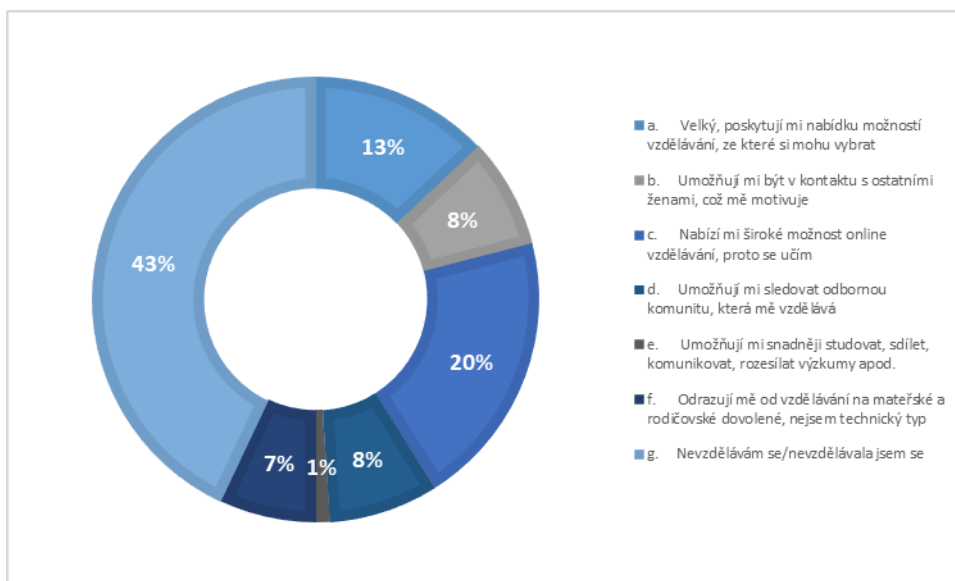
Podoba otázky: Jaký vliv mají nebo měli sociální sítě na Vaše vzdělávání?

**Tabulka 44 Interpretace výsledných dat 24. dotazníkové otázky**

<b>Výčet odpovědí</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost</b>
a. Velký, poskytují mi nabídku možností vzdělávání, ze které si mohu vybrat	13	13%
b. Umožňují mi být v kontaktu s ostatními ženami, což mě motivuje	8	8%
c. Nabízí mi široké možnosti online vzdělávání, proto se učím	20	20%
d. Umožňují mi sledovat odbornou komunitu, která mě vzdělává	8	8%
e. Umožňují mi snadněji studovat, sdílet, komunikovat, rozesílat výzkumy apod.	1	1%
f. Odrazují mě od vzdělávání na mateřské a rodičovské dovolené, nejsem technický typ	7	7%
g. Nevzdělávám se/nevzdělávala jsem se	43	43%
<b>Celkem</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>

Kromě online vzdělávání jsou výzkumným zájmem i sociální sítě a jejich vliv na vzdělávání žen na mateřské a rodičovské dovolené. Lze konstatovat, že na oslovené respondentky mají sociální sítě vliv velký, a to až na 57 % z nich, jak je patrné z Grafu 24. Sociální sítě jim nabízí široké možnosti online vzdělávání (tj. 20 % respondentek), protože sociální sítě jsou nástrojem vzdělávání, a také nabídku vzdělávacích akcí (tj. 13 % respondentek). Kromě toho sociální sítě nabízí prostor k navazování kontaktů, prezentacím, diskuzím, ke sdílení, k rychlé výměně informací a k mnohému jinému, jsou komunikační platformou pro sdílení informací, jak vyplynulo z teoretické části práce dle Černého a Matějkové (2019). Tuto skutečnost potvrzuje až 8 % respondentek, které možnost kontaktu s ostatními motivuje. Ženy motivuje i odborná komunita na sociálních sítích (tj. 8 % respondentek), zejména možnost sledovat publikace, informace nebo aktivity významných osobností či autorů v určitém oboru.

**Graf 24 Relativní četnost odpovědí - 24. otázka**



### Interpretace výsledných dat 25. dotazníkové otázky

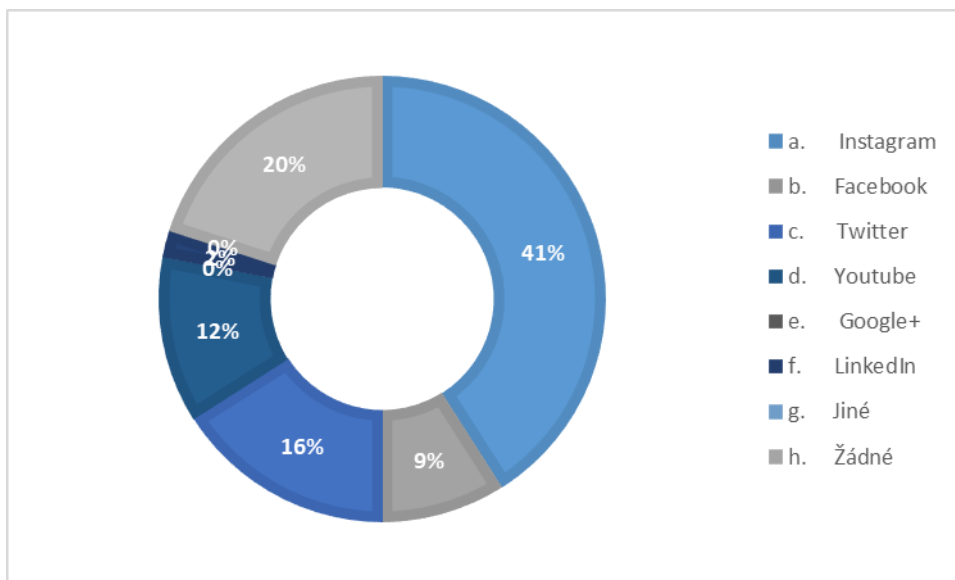
Podoba otázky: Které sociální sítě nejvíce ovlivňují Váš postoj ke vzdělávání?

**Tabulka 45 Interpretace výsledných dat 25. dotazníkové otázky**

Výčet odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
a. Instagram	41	41%
b. Facebook	9	9%
c. Twitter	16	16%
d. Youtube	12	12%
e. Google+	0	0%
f. LinkedIn	2	2%
g. Jiné	0	0%
h. Žádné	20	20%
<b>Celkem</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>

Na postoj žen na mateřské a rodičovské dovolené ke vzdělávání má největší vliv Instagram (tj. 41 % respondentek), poté Twitter (tj. 16 % respondentek), YouTube (tj. 12 % respondentek), a nejméně Facebook (tj. 9 % respondentek), jak je patrné z Grafu 25.

**Graf 25 Relativní četnost odpovědí - 25. otázka**



## Interpretace výsledných dat 26. dotazníkové otázky

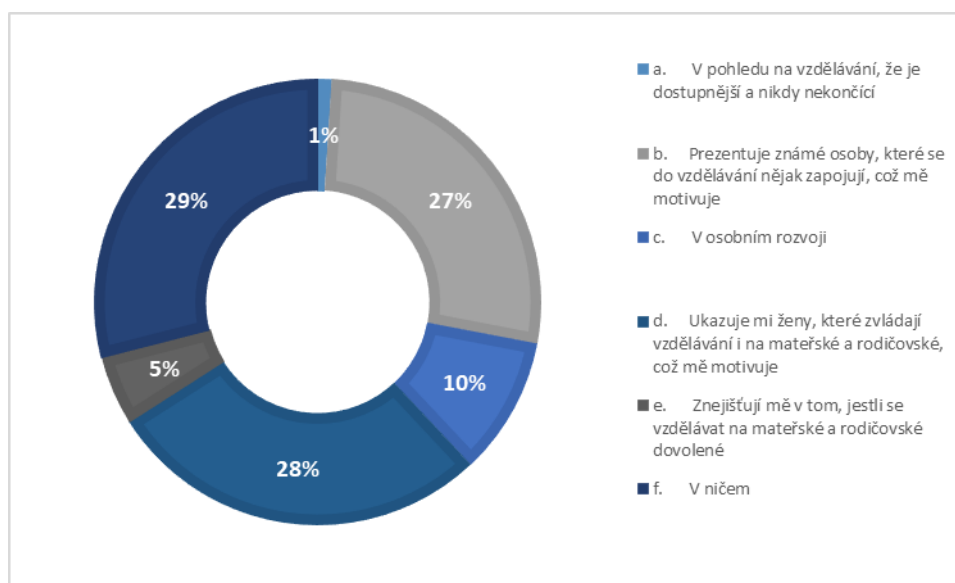
Podoba otázky: V čem Vás ovlivňuje Instagram?

**Tabulka 46 Interpretace výsledných dat 26. dotazníkové otázky**

Výčet odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost
a. V pohledu na vzdělávání, že je dostupnější a nikdy nekončí	1	1%
b. Prezentuje známé osoby, které se do vzdělávání nějak zapojují, což mě motivuje	27	27%
c. V osobním rozvoji	10	10%
d. Ukazuje mi ženy, které zvládají vzdělávání i na mateřské a rodičovské, což mě motivuje	28	28%
e. Znejišťují mě v tom, jestli se vzdělávat na mateřské a rodičovské dovolené	5	5%
f. V ničem	29	29%
<b>Celkem</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>

Instagram přitom ženy nejvíce ovlivňuje v tom, že jim ukazuje ženy, které zvládají vzdělávání i na mateřské a rodičovské, což je motivuje ke vzdělávací akci (tj. 28 % respondentek). Ženy motivují i vzory známých osobností, které se vzdělávají (tj. 27 % respondentek), jak je patrné z Grafu 26. Lze proto zhodnotit, že Instagram má motivační vliv na ženy na mateřské a rodičovské dovolené ke vzdělávání.

**Graf 2619 Relativní četnost odpovědí - 26. otázka**



## 10 DISKUZE

Výsledná zjištění jsou zde porovnána s teorií a dosavadními výzkumy, které byly v této oblasti zjištěny a provedeny. Dále zde uvádím svůj vlastní názor k danému šetření a výsledků z něj vzešlých. Popisuji, jaký je hlavní motivační faktor pro matky, které se vracejí do vzdělávacího systému, a zodpovídám výzkumné otázky.

Výzkumným šetřením bylo zkoumáno vzdělávání, které je plánovanou, cílevědomou a institucionalizovanou aktivitou v rámci celoživotního učení, jak uvádějí Veteška a Vacínová (2011).<sup>163</sup> Většina žen na mateřské či rodičovské dovolené, či krátce po jejím ukončení jakožto dospělí účastníci vzdělávání, přistupuje ke vzdělávání dobrovolně, ponejvíce s vnitřními neboli subjektivními motivy, jako jsou potřeba uznání, vlastní potřeba i chuť, profesní důvody neboli získání profesních kompetencí, potřeba získání nových sociálních podnětů či nových sociálních kontaktů.

Výsledky výzkumného šetření potvrzují, že nejvíce jsou mezi vzdělávajícími se ženami dámy ve věku 25 až 44 let, které mají právě obtížnější přístup ke vzdělávání, jak uvádí Zormanová (2017). Největší podíl na vzdělávání při mateřské nebo rodičovské mají ženy s vysokoškolským vzděláním: tj. 38,1 % žen dle výzkumu Janečkové (2013)<sup>164</sup> a 34 % žen dle realizovaného výzkumu této disertace.

Lze zhodnotit, že motivace žen je dána uznáním, vlastní touhou a potřebou, nebo motivace dána důsledek ztráty sociální prestiže, zaměstnání nebo orientace v oboru, či dokonce negativním hodnocením nebo nezájmem či neúspěchem, jak uvádí výsledky realizovaného výzkumu i Veteška a Vacínová (2011). V tomto případě tedy praxe potvrzuje teorii.<sup>165</sup> Navíc jak doplňuje Zormanová (2011), dospělí jedinci jsou nejvíce motivováni svými výsledky a subjektivním pocitem svých schopností v oblasti učení,<sup>166</sup> což je zřejmě i případem respondentek. Mohu také zhodnotit, že vzděláváním je pro ženy více než prostředek ke zvýšení kvalifikace či uplatnitelnosti na trhu práce, prostředek k seberozvoji a společenskému uznání, které potřebují.

---

<sup>163</sup> VETEŠKA J., VACÍNOVÁ T. a kol.: Aktuální otázky vzdělávání dospělých Andragogika na prahu 21. století. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011, s. 50.

<sup>164</sup> JANEČKOVÁ E.: Pracovní právo a mateřství. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2013, s. 7–10.

<sup>165</sup> VETEŠKA J., VACÍNOVÁ T. a kol.: Aktuální otázky vzdělávání dospělých Andragogika na prahu 21. století. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011, s. 72.

<sup>166</sup> ZORMANOVÁ L.: Didaktika dospělých. Praha: Grada, 2017, s. 47.

Výsledky realizovaného výzkumu dále potvrzují i výsledky teoretických východisek, že k formálním formám vzdělávání se kloní především ženy s vyšším stupněm již dosaženého vzdělání. Jedinou možností ostatních žen na mateřské a rodičovské dovolené jsou dle Zormanové (2017) kurzy neformálního vzdělávání a samostudium, což výsledky výzkumu také potvrzují. Ženy na mateřské či rodičovské tedy preferují neformální a informální vzdělávání.

Způsob vzdělávání žen s dětmi plně koresponduje s aktuálními trendy, o kterých pojednával kapitola 6 této práce. Zejména covidová doba přispěla k rozvoji e-learningového vzdělávání nebo webinářů, což otevírá dveře řadě maminkám na mateřské nebo rodičovské dovolené, i po jejím ukončení, jak potvrzují výsledky realizovaného výzkumného šetření, ale i Bertl (2017).<sup>167</sup>

Vzdělávací kurzy dostupné na českém trhu usnadňují návrat žen do práce, zvyšují jejich konkurenceschopnost na trhu, či aktivizují je k samostatné výdělečné činnosti.<sup>168</sup> Podle výsledků realizovaného výzkumného šetření ovšem vzdělávání usnadňuje ženám návrat do práce či zvyšuje jejich šance na trhu práce, ale matky si nemyslí, že by je příliš aktivizovalo k samostatné výdělečné činnosti.

Výzkum se zabýval i bariérami ve vzdělávání žen na mateřské či rodičovské dovolené, či po jejím ukončení, a potvrdilo se, že problémem, o kterém se hovořilo i v teoretické části této disertace, je hlídání dětí, pokud se žena rozhodne vzdělávat. I když mnoho projektů nabízí ženám pomoc s hlídáním v podobě mini školek či dětských koutků,<sup>169</sup> tak 1/3 respondentek má nedostatečnou nabídku hlídání.

Součástí této diskuze je i zodpovězení výzkumných otázek:

### **1 dílčí VO – Jaká je struktura žen?**

Strukturu žen tvoří převážně ženy ve věkové kategorii 25 až 44 let (tj. 74 %), se středoškolským nebo vyšším vzděláváním (tj. 100 %). Nadpoloviční většina žen je přitom v současné chvíli stále na mateřské nebo rodičovské dovolené (tj. 76 %).

### **2 dílčí VO – V jaké míře se ženy na mateřské a rodičovské dovolené, nebo po jejím ukončení vzdělávají?**

Se vzděláváním při dětech má zkušenost 57 % žen, převážně s vyšším vzděláním.

### **3 dílčí VO – Co ženy motivuje ke vzdělávání?**

Ženy nejvíce motivuje ke vzdělávání při dítěti potřeba uznání, vlastní potřeba i chuť, profesní důvody neboli získání profesních kompetencí, potřeba získání nových sociálních podnětů, či nových sociálních kontaktů.

---

<sup>167</sup> BERTL I.: Jak vzdělávat dospělé? Andragodidaktická doporučení pro vzdělávání dospělých. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2017. s. 53.

<sup>168</sup> ZORMANOVÁ L.: Didaktika dospělých. Praha: Grada, 2017, s. 50–52.

<sup>169</sup> ZORMANOVÁ L.: Didaktika dospělých. Praha: Grada, 2017, s. 50–52.

#### **4 dílčí VO** – Jaké vzdělávání ženám vyhovuje?

Ženám vyhovuje večerní studium nebo dálkové vzdělávání (tj. 93 %), a neformální spolu s informálním vzděláváním (tj. 77 %). Teorie tvrdí, že častými formami vzdělávání pro ženy na mateřské nebo rodičovské dovolené jsou webináře, e-learningy. Tuto skutečnost potvrzují i výsledky realizovaného výzkumného šetření (tj. 77 %).

#### **5 dílčí VO** – Co účast na vzdělávání ženám dává?

Účast na vzdělávání ženám přináší seberealizaci, nové sociální kontakty a usnadnění návratu do práce.

#### **6 dílčí VO** – Co brání ženám se vzdělávat?

Nejčastější bariérou je hlídání dětí. Ženy ovšem bojují jak s vnitřními, tak i s vnějšími bariérami. Mezi další problémy patří nedostatek času, rodinné povinnosti, nebo nízká dostupnost dalšího vzdělávání v dané lokalitě. Některé ženy mají i obavy ze studia, ze svých nízkých schopností nebo mají nedostatečně silnou vůli.

#### **7 dílčí VO** – Jaká je současná situace v oblasti motivace žen ke vzdělávání?

Ženy nejsou z 43% motivované k návratu do vzdělávacího systému, ale bohužel zejména covidová doba je nutí především k rekvalifikacím. Ty ženy, které jsou motivované se vzdělávat, preferují online vzdělávání, zajímá je sebeprezentace a sladování rodinných a zájmových činností, a především je motivuje profesní zvyšování kvalifikace nebo rekvalifikace, a to vlivem změn na trhu práce. Kromě toho je motivují online možnosti vzdělávání. Podle osobnostní typologie preferují domácí, drahé, levné nebo krátkodobé vzdělávání, a při jeho volbě se rozhodují samy, bez kolektivních názorů

#### **8 dílčí VO** – Jak ženy motivuje online vzdělávání?

Online vzdělávání motivuje až 62 % žen. Online vzdělávání motivuje i tu část žen, které se během mateřské nebo rodičovské dovolené, či po jejím ukončení nevzdělávaly. Ženy preferují řízené online vzdělávání nežli samostudium. Z výčtu online vzdělávacích aktivit preferují ženy převážně individuální komunikaci, formální prezentaci a virtuální přednášky, online testy či virtuální spolupráci a chaty. Nejvíce ženy na online vzdělávání motivuje možnost spojení s rodinou a prací, flexibilita, a že není vázáno místem.

#### **9 dílčí VO** – Jaký vliv mají sociální sítě na vzdělávání žen?

Sociální sítě mají na vzdělávání žen na mateřské a rodičovské dovolené velký vliv. Sociální sítě jim nabízí široké možnosti online vzdělávání, protože sociální sítě jsou nástrojem vzdělávání, a také nabídku vzdělávacích akcí. Kromě toho nabízí prostor k navazování kontaktů, prezentacím, diskuzím, ke sdílení, k rychlé výměně

informací a k mnohému jinému. Možnost kontaktu s ostatními ženy motivuje, stejně jako odborná komunita na sociálních sítích. Zejména na Instagramu obdivují ženy, které zvládají vzdělávání i na mateřské a rodičovské, což je motivuje ke vzdělávací akci.



## 11 SHRUTÍ EMPIRICKÉ ČÁSTI

Empirická část této disertace se věnovala výzkumnému šetření, jehož cílem bylo zjistit motivační faktory žen k návratu do vzdělávacího systému v průběhu a po ukončení mateřské a rodičovské dovolené. Tento cíl byl stanoven s ohledem na výsledky teoretické části disertace, kde bylo zjištěno, že ženy na mateřské nebo rodičovské dovolené se ve snaze o zlepšení rodinného rozpočtu snaží zvyšovat svoji kvalifikaci, nebo si ji udržet, nebo se chtějí věnovat i jiné činnosti než jen péči o dítě, tedy seberozvoji a vzdělávání. Na základě interpretace analyzovaných dat bylo zjištěno, že hlavní motivací žen k dalšímu vzdělávání jsou jejich vnitřní/subjektivní motivy a aktuální změny na trhu práce. Více jsou přítom motivované ženy s vyšším vzděláním. Dále bylo zjištěno, že ženy na mateřské či rodičovské dovolené se chtějí vzdělávat a učit, a cirká z 50 % mají zájem o vzdělávání v oblasti sebezprezentace a zvyšování nebo změny kvalifikace. Preferují témata jako sebezprezentace a sladování rodinných a zájmových povinností, a dále neformální a informální vzdělávání. Ty ženy, které se na mateřské nebo rodičovské dovolené vzdělávají, se učí v rámci večerního nebo dálkového studia. Hlavním motivačním faktorem pro jejich rozhodnutí k návratu do vzdělávacího systému je osobní a pracovní faktor. Pokud se ženy nevzdělávají, tak nejsou motivované, nemají zajištěné hlídání dětí, mají nedostatek času, rodinné povinnosti, nebo nízkou dostupnost dalšího vzdělávání v dané lokalitě. Dle mého názoru právě nedostatečná nabídka péče o děti vede ke ztrátě motivace se vzdělávat.

To, co je pro ženy motivující, je online vzdělávání, a to zejména aktivity jako formální prezentace a virtuální přednášky, online testy či virtuální spolupráce a chaty. Bohužel problematika e-learningu je mnohem obsáhlejší. Jak bylo zjištěno, „v zahraničí, zejména americkými autory, je e-learning definován obecně jako vzdělávání za podpory počítačů, známé jako *computer based training*, nebo jako synonymum pro vzdělávání podporované technologiemi, známé jako *technology based training*. Shrnuje se tím poskytování informací, školicích materiálů a vzdělávacího obsahu pomocí různých forem elektronických médií (internet, extranet, CD-ROM, satelitní televizní vysílání, mobilní telefon atd.). Do češtiny se pojem eLearning překládá široce jako elektronické učení/vzdělávání. Tento překlad se příliš nevžil a většina uživatelů upřednostňuje používání kratšího anglického termínu. Nejednoznačnost v pojetí a využití eLearningu do jisté míry naznačuje i fakt

různé písemné podoby tohoto termínu. Od nejčastěji u nás používané verze e-learning, přes variantu eLearning až po variantu eLearning, doporučenou Evropskou komisí. Z didaktického hlediska představuje eLearning úplně novou metodu. Vychází z konstruktivistického pojetí výuky, kdy aktivní řídicí a podpůrný přístup tutora (učitele) podporuje konstrukci a postupný rozvoj poznání samostatně se učícího jedince. Studujícím jsou v rámci elektronického výukového prostředí nabídnuty různé dílčí metodické postupy, zásady a principy, které odpovídají základním znakům konstruktivistické výuky: cíle zaměřené na studenta, učitel jako facilitátor, autonomie studenta, rozmanitá hlediska, průběžné hodnocení znalostí atd. S výstižnou a krátkou definicí eLearning pracuje Eliot Masie, jeden z jeho hlavních protagonistů, uznávaný americký odborník, zakladatel a vůdčí osobnost The Masie Center v Saratoga Springs a editor internetového časopisu Learning Trends. Ten definuje eLearning jako „nástroj využívající síťové technologie k vytváření, distribuci, výběru, administraci a neustálé aktualizaci vzdělávacích materiálů“. V českém prostředí je nejčastěji používána jednoduchá a velmi obecná definice „eLearning vzdělávací proces využívající informační a komunikační technologie“. Jan Wagner (2004) na internetovém deníku Česká škola v příspěvku *Nebojme se eLearningu*, jej definuje mnohem konkrétněji a přesněji „eLearning je vzdělávací proces využívající informační a komunikační technologie k tvorbě kurzů, distribuci studijního obsahu, komunikaci mezi studenty a pedagogy a k řízení studia“. Přijmeme-li tuto interpretaci eLearningu, dostáváme se do těsné blízkosti k aktuálnímu pojetí distančního vzdělávání. Je naprosto mimo jakoukoliv diskusi, že distanční forma vzdělávání (ať už je použita v jakémkoliv úseku celoživotního vzdělávání/učení) je v současné době ukotvena na možnosti efektivního využití eLearningu. Definice Národního centra distančního vzdělávání říká: „Distanční vzdělávání je multimediální forma řízeného samostatného studia, které je koordinováno vzdělávací institucí a v němž jsou vyučující případně tutoři (konzultanti)) v průběhu vzdělávacího procesu trvale nebo převážně fyzicky odděleni od vzdělávaných. Multimediálnost zde znamená využití všech dostupných a účelných technických prostředků, kterými lze prezentovat učivo, efektivně dodávat studijní obsah studujícím a průběžně s nimi tento obsah konzultovat, provádět průběžné hodnocení studijních pokroků, řídit a administrovat studium a případně také provádět závěrečné hodnocení dosažených výsledků studia.“<sup>170</sup> A právě distanční vzdělávání ženy na mateřské a rodičovské dovolené takřka vůbec

---

<sup>170</sup> KAPOUNOVÁ, J. a kol.: Přístupy k evaluaci eLearningu. Ostrava: Ostravská univerzita, 2012, s. 36.

nemotivuje, oproti e-learningu. Ten jim dává možnost zvládat práci i rodinu, flexibilitu, časovou a místní nezávislost, kterou při výkonu dvojí role nutně potřebují.

## 12 SYNTÉZA POZNATKŮ A NÁVRHY

Výstupem práce je konfrontace zjištění s dosud získanými poznatky a návrhy pro další zkoumání, či novou diskuzi. Je třeba zhodnotit, že řada tvrzení odborné literatury i výsledky dostupných a použitých výstupů, korespondují s výsledky realizovaného výzkumného šetření. Jediným zjištěným rozdílem je aktivizace vzdělávacích programů k samostatné výdělečné činnosti. Dle výsledků teoretické části je v české praxi dostatečná nabídka vzdělávacích programů zaměřených na podnikání. Naopak dle výsledků realizovaného výzkumného šetření tom tak není. Toto poznání, které přináší empirická část práce, otevírá náměty pro další možná šetření v oblasti dalšího vzdělávání žen na mateřské, nebo rodičovské dovolené s ohledem na podporu samostatné výdělečné činnosti žen na rodičovské dovolené, protože česká legislativa neumožňuje podnikat při pobírání dávek mateřské.

Kromě zmíněných poznatků lze dále zhodnotit, že dle výsledků teoretické části si „e-learning si v podmínkách celoživotního vzdělávání musí najít nejen své místo, ale také charakterizovat svého zákazníka, znát jeho potřeby a snažit se ho uspokojit. Lze předpokládat, že tímto zákazníkem je člověk s pozitivním vztahem k novým informačním a komunikačním technologiím (ICT), který má k dispozici osobní počítač s připojením k internetu, člověk, který si dostatečně cení svého času a jemuž záleží na efektivnosti své práce včetně svého vzdělávání. Elektronické vzdělávání je určeno pro osoby samostatnější, neboť není možné tutora trvale zahlcovat nejrůznějšími dotazy. Důležitým faktorem úspěšnosti tohoto studia je dostatečná vnitřní motivace každého studujícího, která vyvažuje slabší sociální vazby studujícího k tutorovi i k ostatním zúčastněným. I když tutor navrhuje, jak si má studující své studium uspořádat, e-learning vyhovuje spíše osobám zvyklým si své aktivity organizovat samostatně.“<sup>171</sup> Toto poznání potvrzují i výsledky empirické části, protože ženy absolvující nebo motivující online vzdělávání, jsou vnitřně motivované se zúčastnit online kurzů, jelikož si potřebují své aktivity vzhledem k péči o rodinu přizpůsobovat svým potřebám a organizovat samostatně. Z teoretického hlediska je přitom problematika motivace k online vzdělávání velmi ožehavé téma. Jak uvádí Barešová (2011), tak namotivovat se k samostudiu, které online vzdělávání do velké míry přináší, je pro mnoho lidí činnost, jež nedokáží nebo

---

<sup>171</sup> PEJSAR, Z.: Současné možnosti využití ICT v programech celoživotního vzdělávání. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2005, s. 64.

k ní nemají velmi závažný důvod.<sup>172</sup> Tato situace je přitom případem i oslovených matek na mateřské a rodičovské dovolené, což otevírá prostor pro další možná šetření v oblasti dalšího vzdělávání. Stejně tak bylo zjištěno, že na vzdělávání žen na mateřské a rodičovské dovolené mají vliv sociální sítě, neboť je pozitivně ovlivňují příběhy ostatních žen, a možnost navazovat kontakty, sdílet prezentace, diskuze či jiné informace. I zde je možný prostor pro další zkoumání.

---

<sup>172</sup> BAREŠOVÁ A.: E-LEARNING ve vzdělávání dospělých. Praha: 1. VOX a.s., 2011, s. 75.

## ZÁVĚR

Závěrem práce lze shrnout, že hlavním tématem bylo celoživotní vzdělávání a učení dospělých s ohledem na matky. Lze zhodnotit, že rozebraný teoretický koncept celoživotního vzdělávání a učení ze stran celé řady odborných autorů „zahrnuje veškeré účelné formální i neformální činnosti související s učením, které se průběžně realizují s cílem dosáhnout zdokonalení znalostí, dovedností a profesních kompetencí. Celoživotní učení představuje v ideálním případě kontinuální proces, který předpokládá komplementaritu a prolínání uvedených forem učení v průběhu celého života jedince. V současnosti zřejmá preference pojmu učení na úkor termínu vzdělávání je výrazem toho, že aktivita a zodpovědnost za získávání a rozvíjení schopností a dovedností, znalostí a kompetencí je přenesena na jednotlivce.“<sup>173</sup>

**Cílem práce** bylo analyzovat motivaci ženy k návratu do vzdělávacího systému v průběhu a po ukončení mateřské dovolené, konfrontovat zjištění s dosud získanými poznatky a předložit návrhy pro další zkoumání, či novou diskuzi. Mohu zhodnotit, že cíle se podařilo naplnit, neboť bylo zjištěno, že ženy ponejvíc motivují k návratu do vzdělávacího systému vlastní subjektivní motivy nebo změny na trhu práce. Tato zjištění korespondují s teoretickými východisky, jak bylo v rámci diskuze rozebráno. Velmi často se setkáváme s tím, že dospělý člověk je postaven do situace, kdy je nucen se vzdělávat i průběhu dospělosti po dokončení školní docházky. Nelze se domnívat, že člověk bude odborníkem na vše na celý život, jak uvádí Bertl (2017).<sup>174</sup> Proto se tato práce věnovala dalšímu vzdělávání dospělých žen na mateřské, či rodičovské dovolené, nebo po jejím ukončení. V jejím závěru bylo navrženo další zkoumání v této oblasti, neboť jisté odchylky mezi výsledky teoretických východisek a vlastního výzkumného šetření byly zjištěny v oblasti podnikatelského vzdělávání.

Práce dospěla k závěru, že vzdělávání žen jakožto matek není nutně jen prostředek ke zvyšování kvalifikace nebo uplatnitelnosti na trhu práce, ale je důležitým prostředkem k seberozvoji a seberealizaci.

---

<sup>173</sup> VETEŠKA J.: Přehled andragogiky, Úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých. Praha: Portál, s.r.o., 2016, s. 93.

<sup>174</sup> BERTL I.: Jak vzdělávat dospělé? Andragodidaktická doporučení pro vzdělávání dospělých. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2017, s. 5.

## **Resumé**

Z výsledků práce vyplynulo, že postoje žen, které ukončily nebo stále jsou na rodičovské dovolené k pokračujícímu, nebo dalšímu vzdělávání se, vycházejí především z jejich momentální životní ale i duševní situace. Velmi často pak z prostředí, ve kterém se aktuálně pohybují. Ženy po mateřské, nebo rodičovské dovolené se zajímaly o všechny formy celoživotního učení, ale nejvíce se klonily k neformálnímu typu vzdělávání a častěji pak informálnímu učení, stejně jako ženy, které stále na mateřské dovolené byly. K formálním formám vzdělávání se klonily především ženy s vyšším stupněm již dosaženého vzdělání a s vyšším stupněm ekonomického zázemí. Respondentky poukazyvaly na přínos vzdělávání a co od něj očekávají. Nejčtenějšími očekáváními byla potřeba seberealizace, přínos pro jejich momentální etapu samotného mateřství a rodičovství, například edukace v oblasti výchovy a vzdělávání dětí a jiné praktické oblasti. Z práce dále vyplynulo, že ženy měly větší zájem o obory humanitní.

## **Resumé**

The results of the study indicate that the motivation of women who are still on parental leave to seek continuing education is related to their given life circumstances as well as their psychological makeup. Often their specific social environment is a significant motivational factor. The educational interests of women on parental leave cover the whole spectrum of subjects. Generally they were preferential to informal, as opposed to formal type of education. A formal type of education was preferred by women with a history of prior finished formal education and those with strong socio-economic backgrounds. The respondents commented on many advantages of continuing education. Self-realization and monetary aspects were prioritized. Many commented on the enrichment of their theoretical knowledge and practical skills as they pertain to parenting and family living. The study also showed that women were attracted more to social as opposed to other types of sciences.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

BAREŠOVÁ A.: E-LEARNING ve vzdělávání dospělých. Praha: 1. VOX a.s., 2011. ISBN 978-80-87480-00-7.

BELZ H., SIEGRIST M.: Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Praha: Portál, s.r.o., 2011. ISBN 978-80-7367-930-9.

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

BERTL I.: Jak vzdělávat dospělé? Andragodidaktická doporučení pro vzdělávání dospělých. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2017. ISBN 978-80-7561-074-4.

ČERNÝ, M. MATĚJKOVÁ, H., a kol.: Eklektický slovník z pedagogicko-psychologických aspektů online vzdělávání. Brno: Flow, 2019. ISBN 978-80-88123-262-2.

DUNDELOVÁ, J.: Aplikovaná sociální psychologie. Brno: Mendelova univerzita, 2012. ISBN 978-80-7375-665-9.

EGEROVÁ, D.: E-learning jako možný nástroj vzdělávání a rozvoje pracovníků. Plzeň: Západočeská univerzita, 2012. ISBN 978-80-261-0139-0.

FARKOVÁ M.: Dospělost a její variabilita. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. ISBN 978-80-247-2480-5.

FRYJAUFOVÁ E.: Mateřská a rodičovská dovolená v otázkách a odpovědích. Brno: Computer Press, a.s., 2007. ISBN 978-80-251-1454-4.

HADJ-MOUSSOVÁ, Z.: Pedagogická a sociální psychologie. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2012. ISBN 978-80-7290-587-4.

JANEČKOVÁ E.: Pracovní právo a mateřství. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2013. ISBN 978-80-7478-337-1.

JÍRA, O.: Základy lektorské práce. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2004. ISBN 978-80-8678-407-6.

KALNICKÝ J.: Didaktický přínos edukačních metod s vyšší participací edukantů. Ostrava: Repronis s.r.o., 2017. ISBN 978-80-7329-430-4.



- KAPOUNOVÁ, J. a kol.: Přístupy k evaluaci eLearningu. Ostrava: Ostravská univerzita, 2012. ISBN 978-80-7464-121-3.
- KOSÍKOVÁ V., Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty. Praha: Grada Publishing, a.s., 2011. ISBN 978-80-247-2433-1.
- KOTLER, P.: Moderní marketing. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1545-2.
- LOWENHOFFEROVÁ R., MUŽÍK J.: Problémy současného vzdělávání. Praha: Národní panel vzdělávání, 2018. ISBN 978-80-88227-04-05.
- MUŽÍK J.: Andragogická didaktika, Řízení vzdělávacího procesu. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s., 2011. ISBN 978-80-7357-581-6.
- MUŽÍK J.: Profesionální vzdělávání dospělých. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s., 2012. ISBN 978-80-7357-738-4.
- MUŽÍK, J.: Didaktika profesionálního vzdělávání dospělých. Plzeň: Fraus, 2005. ISBN 80-7238-220-9.
- PANČOCHA K. a kol.: Celoživotní inkluzivní vzdělávání – možnosti a perspektivy. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-6101-9.
- PEJSAR, Z.: Současné možnosti využití ICT v programech celoživotního vzdělávání. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2005. ISBN 80-7044-702-8.
- PLAMÍNEK J.: Vzdělávání dospělých, 2. rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2014. ISBN 978-80-247-4806-1.
- PRUCHA J.: Andragogický výzkum. Praha: Grada Publishing, a.s., 2014. ISBN 978-80-247-5232-7.
- PRUCHA J.: Srovnávací pedagogika. Mezinárodní komparace vzdělávacích systémů, 3. aktualizované vydání. Praha: Portál, s.r.o., 2015. ISBN 978-80-262-0870-9.
- PRUCHA J.: Přehled pedagogiky, Úvod do studia oboru, 4. aktualizované vydání. Praha: Portál, s.r.o., 2015. ISBN 978-80-262-0872-3.
- PRUCHA J., VETEŠKA J.: Andragogický slovník 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.

PŘIB J., BŘESKÁ N., ŠPUNDOVÁ E., Pilátová J.: Mateřská a rodičovská dovolená, 2. aktualizované vydání. Praha: GRADA Publishing, a.s., 2002, 2003. ISBN 80-247-0675-X.

SKORUNKOVÁ R.: Základy vývojové psychologie. Hradec Králové: Gaudeamus. 2013. ISBN 978-80-7435-253-9.

STROUHAL, M.: Teorie výchovy: K vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny. Praha: Grada Publishing, 2013. ISBN 978-80-247-4212-0.

ŠERÁK M.: Zájmové vzdělávání dospělých. Praha: Portál, s.r.o., 2009. ISBN 978-80-7367-551-6.

TURČÍNKOVÁ, J., a kol.: Rozhodování a chování spotřebitele. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita, 2007. ISBN 978-80-7392-013-5.

URBAN. J.: Motivace a odměňování pracovníků. Praha: Grada Publishing, 2017. ISBN 978-80-271-9598-5.

VALIŠOVÁ, A. KASÍKOVÁ, H.: Pedagogika pro učitele - 2., rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

VANĚČEK, D.: Elektronické vzdělávání. Praha: ČVUT, 2011. ISBN 978-80-01-04952-5.

VETEŠKA J.: Kompetence ve vzdělávání dospělých pedagogické, andragogické a sociální aspekty. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010, ISBN 978-80-86723-98-3.

VETEŠKA J.: Přehled andragogiky, Úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých. Praha: Portál, s.r.o., 2016. ISBN 978-80-262-1026-9.

VETEŠKA, J.: Úvod do teorie vzdělávání dospělých a andragogiky. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2017. ISBN 978-80-7561-073-7.

VETEŠKA J., SALIVAROVÁ J.: Vzdělávání dospělých: příležitosti a úskalí v globalizovaném světě. Praha: EDUCA SERVICE ve spolupráci s Univerzitou Jana Amose Komenského, 2013. ISBN 978-80-87306-12-3

VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M.: Kompetence ve vzdělávání. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-6871-7.

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

VYSEKALOVÁ, J. a kol.: Chování zákazníka. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3528-3.

VYSEKALOVÁ, J.: Psychologie spotřebitele. Jak zákazníci nakupují. Praha: Grada Publishing, 2004. ISBN 80-247-0393-9.

ZORMANOVÁ L.: Didaktika dospělých. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0051-4.

ZOUNEK, j., a kol.: E-learning. Učení (se) s digitálními technologiemi. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2016. ISBN 978-75552-217-7.

(KTD – Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy (TDKIV), (online). 2005 (cit. 2010-04-06).)

(Strategie celoživotního učení ČR. In: Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007.)

(Memorandum o celoživotním učení, 2000)

(Příjemci rodičovského příspěvku dle pohlaví, 2018)

## SEZNAM ZKRATEK

# SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ a TABULEK

## Seznam obrázků

Obrázek 1: Doplněná hierarchie Abraham Maslowa.....	43
---	----

## Seznam grafů

Graf 1: Relativní četnost odpovědí – 1. otázka .....	113
Graf 2: Relativní četnost odpovědí – 2. otázka .....	114
Graf 3: Relativní četnost odpovědí – 3. otázka .....	115
Graf 4: Relativní četnost odpovědí – 4. otázka .....	116
Graf 5: Relativní četnost odpovědí – 5. otázka .....	118
Graf 6: Relativní četnost odpovědí – 6. otázka .....	119
Graf 7: Relativní četnost odpovědí – 7. otázka .....	120
Graf 8: Relativní četnost odpovědí – 8. otázka .....	121
Graf 9: Relativní četnost odpovědí – 9. otázka .....	123
Graf 10: Relativní četnost odpovědí – 10. otázka .....	125
Graf 11: Relativní četnost odpovědí – 11. otázka .....	126
Graf 12: Relativní četnost odpovědí – 12. otázka .....	127
Graf 13: Relativní četnost odpovědí – 13. otázka .....	128
Graf 14: Relativní četnost odpovědí – 14. otázka .....	129
Graf 15: Relativní četnost odpovědí – 15. otázka .....	130
Graf 16: Relativní četnost odpovědí – 16. otázka .....	131
Graf 17: Relativní četnost odpovědí – 17. otázka .....	133
Graf 18: Relativní četnost odpovědí – 18. otázka .....	135
Graf 19: Relativní četnost odpovědí – 19. otázka .....	136
Graf 20: Relativní četnost odpovědí – 20. otázka .....	137
Graf 21: Relativní četnost odpovědí – 21. otázka .....	138
Graf 22: Relativní četnost odpovědí – 22. otázka .....	139
Graf 23: Relativní četnost odpovědí – 23. otázka .....	140
Graf 24: Relativní četnost odpovědí – 24. otázka .....	142
Graf 25: Relativní četnost odpovědí – 25. otázka .....	143
Graf 26: Relativní četnost odpovědí – 26. otázka .....	144

## Seznam tabulek

Tabulka 1: Souvislost základních pojmů učení se dospělých.....	29
Tabulka 2: Behaviorální koncepce.....	32
Tabulka 3: Kognitivně psychologické koncepce.....	33
Tabulka 4: Koncepce humanisticky orientované.....	35
Tabulka 5: Specifické rysy preprimárního vzdělávání ve Francii.....	49
Tabulka 6: Specifické rysy preprimárního vzdělávání v Německu.....	50
Tabulka 7: Specifické rysy preprimárního vzdělávání ve Finsku.....	51
Tabulka 8: Komparace zahraničních vzdělávacích systémů primárního vzdělávání.....	53
Tabulka 9: Specifické rysy sekundárního vzdělávání v Dánsku.....	54
Tabulka 10: Specifické rysy sekundárního vzdělávání ve Francii.....	55
Tabulka 11: Specifické rysy sekundárního vzdělávání v Německu.....	55
Tabulka 12: Specifické rysy sekundárního vzdělávání ve Švédsku.....	56
Tabulka 13: Specifické rysy neuniverzitního terciárního vzdělávání v Nizozemsku.....	58
Tabulka 14: Specifické rysy neuniverzitního terciárního vzdělávání v Dánsku.....	58
Tabulka 15: Specifické rysy univerzitního terciárního vzdělávání v USA.....	59
Tabulka 16: Specifické rysy univerzitního terciárního vzdělávání ve Švédsku.....	60
Tabulka 17: Maminky na cestě zpátky.....	77
Tabulka 18: Projekt Baby Office podporuje ženy s malými dětmi.....	78
Tabulka 19: Maminky na mateřské studují přes internet.....	79
Tabulka 20: Operacionalizace VO.....	110
Tabulka 21: Interpretace výsledných dat 1. dotazníkové otázky.....	113
Tabulka 22: Interpretace výsledných dat 2. dotazníkové otázky.....	114
Tabulka 23: Interpretace výsledných dat 3. dotazníkové otázky.....	115
Tabulka 24: Interpretace výsledných dat 4. dotazníkové otázky.....	116
Tabulka 25: Interpretace výsledných dat 5. dotazníkové otázky.....	117
Tabulka 26: Interpretace výsledných dat 6. dotazníkové otázky.....	119
Tabulka 27: Interpretace výsledných dat 7. dotazníkové otázky.....	120
Tabulka 28: Interpretace výsledných dat 8. dotazníkové otázky.....	121
Tabulka 29: Interpretace výsledných dat 9. dotazníkové otázky.....	122
Tabulka 30: Interpretace výsledných dat 10. dotazníkové otázky.....	124
Tabulka 31: Interpretace výsledných dat 11. dotazníkové otázky.....	126

Tabulka 32: Interpretace výsledných dat 12. dotazníkové otázky .....	127
Tabulka 33: Interpretace výsledných dat 13. dotazníkové otázky .....	128
Tabulka 34: Interpretace výsledných dat 14. dotazníkové otázky .....	129
Tabulka 35: Interpretace výsledných dat 15. dotazníkové otázky .....	130
Tabulka 36: Interpretace výsledných dat 16. dotazníkové otázky .....	131
Tabulka 37: Interpretace výsledných dat 17. dotazníkové otázky .....	132
Tabulka 38: Interpretace výsledných dat 18. dotazníkové otázky .....	134
Tabulka 39: Interpretace výsledných dat 19. dotazníkové otázky .....	136
Tabulka 40: Interpretace výsledných dat 20. dotazníkové otázky .....	137
Tabulka 41: Interpretace výsledných dat 21. dotazníkové otázky .....	138
Tabulka 42: Interpretace výsledných dat 22. dotazníkové otázky .....	139
Tabulka 43: Interpretace výsledných dat 23. dotazníkové otázky .....	140
Tabulka 44: Interpretace výsledných dat 24. dotazníkové otázky .....	141
Tabulka 45: Interpretace výsledných dat 25. dotazníkové otázky .....	143
Tabulka 46: Interpretace výsledných dat 26. dotazníkové otázky .....	144

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 - Strategické směry pro rozvoj celoživotního učení v ČR podle Vetešky .....	I
Příloha č. 2 - Dotazník .....	III



## PŘILOHA č. 1

### **Strategické směry pro rozvoj celoživotního učení v ČR podle Vetešky (2011110):<sup>175</sup>**

#### **1. Uznávání, prostupnost**

„Identifikovány a uznávány by měly být všechny typy vzdělávání a učení počínaje běžnou školní výukou až po získávání zkušenosti v rodinách, komunitách nebo na pracovišti, a to na základě výsledků tohoto vzdělávání.

#### **2. Rovný přístup**

Důležitá je zejména rozmanitost a dostupnost vzdělávací nabídky, a to na všech úrovních včetně dalšího vzdělávání, která bude motivovat různé skupiny populace s rozdílnými předpoklady a zájmy k účasti na vzdělávání. Přitom je ovšem stále třeba na jedné straně speciálně podporovat znevýhodněné skupiny a na druhé straně nadané a talentované jedince.

#### **3. Funkční gramotnost**

Funkční gramotnost je definovaná jako schopnost participovat na světě informací. Z nových požadavků sféry práce vyplývají požadavky na klíčové kompetence, pro které je charakteristická především jejich přenositelnost, tj. možnost využití v nových a nepředvídaných situacích.

#### **4. Sociální partnerství**

Pro sladování vzdělávání a potřeb trhu práce je významná podpora různých mechanismů a forem spolupráce sféry vzdělávání a sociálních partnerů na všech úrovních.

#### **5. Stimulace poptávky**

Poptávka po počátečním vzdělávání je v ČR stále vysoká, avšak určité skupiny populace dosahují stále nedostatečné úrovně vzdělání a předčasně odcházejí nebo jsou ohroženy předčasným odchodem ze vzdělávání, aniž by získaly kvalifikaci uplatnitelnou na trhu práce.

#### **6. Kvalita**

Formální procedury osvědčují pouze to, že určitá složka odpovídá požadavkům definovaným v určité normě jako minimálnímu standardu. Je třeba podporovat různé neformální iniciativy, které přinášejí uživatelům informace, vybavují je rozhodovacími kritérii a tím přispívají ke „kultuře kvality“. Externí evaluace by měla být vyvážena sebehodnocením.

---

<sup>175</sup> VETEŠKA J.: Kompetence ve vzdělávání dospělých pedagogické, andragogické a sociální aspekty. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010, s. 13–14.

## **7. Poradenství**

Základním úkolem je vytvořit komplexní informační a poradenský systém dostupný všem skupinám populace v průběhu celého života, a to na základě propojení již existujících kapacit.“

## PŘÍLOHA č. 2

### Dotazník

**1. Kolik Vám je let?**

- a. Méně jak 25 let
- b. 25–34 let
- c. 35–44 let
- d. Více jak 44 let

**2. Jaké je Vaše nejvyšší ukončené vzdělání?**

- a. Základní vzdělání
- b. Střední odborné bez maturity
- c. Střední odborné s maturitou
- d. Střední všeobecné s maturitou
- e. Vyšší odborné vzdělání
- f. Vysokoškolské vzdělání

**3. Jste?**

- a. Na mateřské dovolené
- b. Na rodičovské dovolené
- c. Zpátky v pracovním procesu

**4. Vzděláváte se/vzdělávala jste se během mateřské či rodičovské dovolené, nebo vzděláváte se/vzdělávala jste se po ukončení mateřské či rodičovské dovolené?**

- a. Ano

*Pokračujte prosím následující otázkou.*

- b. Ne

*Přejděte prosím k otázce č. 10.*

**5. Co Vás motivovalo se vzdělávat? Možnost více odpovědí.**

- a. Vlastní potřeba a chuť
- b. Potřeba uznání
- c. Získání sociálních kontaktů
- d. Nové sociální podněty
- e. Profesní důvody
- f. Snaha participovat na komunálním a politickém životě
- g. Vnější očekávání rodiny, přátel nebo zaměstnavatele
- h. Kognitivní zájmy
- i. Racionální využití času
- j. Jiné motivy

**6. Jak jste se vzdělávala?**

- a. Večerní studium
- b. Dálkové studium
- c. Distanční studium
- d. Kombinované studium
- e. Externí studium
- f. Jinak

**7. Jakou formou jste se vzdělávala?**

- a. Formální (školská)
- b. Neformální (mimoškolská)
- c. Informální (samoučení)

**8. Jaký způsob vzdělávání Vám vyhovoval?**

- a. Přednášky
- b. Semináře
- c. Kurzy
- d. Webináře
- e. E-learningy
- f. Stáže
- g. Workshopy
- h. Distanční vzdělávání
- i. Samostudium
- j. Jiný způsob

**9. Co Vám účast na vzdělávání přinesla? Možnost více odpovědí.**

- a. Usnadnění návratu do práce
- b. Možnost kariérního růstu
- c. Zvýšení konkurenceschopnosti na trhu
- d. Aktivizaci k samostatné výdělečné činnosti
- e. Seberealizaci
- f. Racionální využití času
- g. Nové dovednosti a znalosti
- h. Nové sociální kontakty
- i. Jiné
- j. Nic

*Přejděte prosím k otázce č. 11.*

**10. Co Vám bránilo se vzdělávat? Možnost více odpovědí.**

- a. Nedostatečná nabídka vzdělávání
- b. Nízká dostupnost dalšího vzdělávání v dané lokalitě
- c. Nedostatečná nabídka hlídání
- d. Nevyhovující formy studia
- e. Nedostatek finančních prostředků
- f. Nedostatek času
- g. Rodinné povinnosti – péče o děti a jiné závislé osoby
- h. Rodinné problémy
- i. Nedostatečně silná vůle
- j. Obavy ze studia a jeho náročnosti
- k. Nízká důvěra ve své schopnosti
- l. Nedostatek psychické podpory
- m. Jiné priority, jakými je trávení času s přáteli či rodinou
- n. Špatné osobní zkušenosti se systémem vzdělávání nebo školení

**11. Jaké vzdělávací oblasti by Vás motivovaly k dalšímu vzdělávání?**

*Možnost více odpovědí.*

- a. Občanské vzdělávání
- b. Zájmové vzdělávání
- c. Profesní zvyšování kvalifikace
- d. Rekvalifikace
- e. Podnikové vzdělávání
- f. Rodinné vzdělávání
- g. Jiné
- h. Žádné

**12. Jaká témata v oblasti vzdělávání by Vás nejvíce zajímala? Možnost více odpovědí.**

- a. Podnikání
- b. Počítačová gramotnost
- c. Sebe prezentace
- d. Pracovní právo
- e. Sledování rodinných a zájmových povinností
- f. Jiná
- g. Žádná

**13. Jak Vás ovlivnila covidová doba?**

- a. Musím projít rekvalifikací
- b. Musím se vzdělávat kvůli změně trhu práce
- c. Našla jsem cestu k online vzdělávání
- d. Našla jsem efektivní způsob trávení volného času
- e. Musela jsem vzdělávání ukončit
- f. Nijak
- g. Jinak

**14. Jaký by byl Váš hlavní motivační faktor pro rozhodnutí k návratu do vzdělávacího systému?**

- a. Společenský faktor
- b. Pracovní faktor
- c. Osobní faktor
- d. Žádný, nejsem motivovaná

**15. Jaký z aktuálních trendů by Vás nejvíce motivoval k rozhodnutí k návratu do vzdělávacího systému?**

- a. Mobilní učení (mobile learning)
- b. Sociální sítě
- c. Online kurzy a přednášky
- d. Všechny formy distančního vzdělávání
- e. Žádný z uvedených

**16. Jak byste se charakterizovala?**

- a. Přizpůsobivá a optimistická
- b. Vznětlivá a impulzivní
- c. Pomalá a váhavá
- d. Náladová až pesimistická

**17. Jaké vzdělávání preferujete?**

- a. Hodnotné, trvanlivé vzdělávání
- b. Domácí vzdělávání a vyzkoušené kurzy
- c. Drahé kurzy
- d. Levné varianty vzdělávání
- e. Krátkodobé a zábavné vzdělávání
- f. Funkčnost vzdělávání
- g. Žádné

**18. Co Vás při rozhodování o vzdělávání nejvíce ovlivňuje nebo co by Vás ovlivňovalo? Možnost více odpovědí.**

- a. Názor rodiny
- b. Očekávání společnosti
- c. Názor přátel a známých
- d. Ekonomická situace
- e. Věk
- f. Zaměstnání
- g. Vlastní motivace
- h. Nic

**19. Jak moc Vás motivuje možnost online vzdělávání k rozhodnutí k návratu do vzdělávacího systému?**

- a. Velmi motivuje
- b. Spíše motivuje
- c. Spíše nemotivuje
- d. Vůbec nemotivuje
- e. Je mi to jedno

**20. Jak moc Vám vyhovuje, že je e-learning do značné míry samostudiem?**

- a. Velmi vyhovuje
- b. Spíše vyhovuje
- c. Spíše nevyhovuje
- d. Velmi nevyhovuje
- e. Je mi to jedno

**21. Jaké online vzdělávací aktivity preferujete?**

- a. Formální prezentace a virtuální přednášky
- b. Online testy a simulace
- c. Virtuální spolupráci a chaty
- d. Individuální komunikaci
- e. Nic

**22. Co Vás na online vzdělávání motivuje? Možnost více odpovědí.**

- a. Flexibilita
- b. Větší možnost spolupráce s ostatními účastníky
- c. Multimediální obsah
- d. Lze se vzdělávat i při práci a rodině
- e. Není vázáno místem
- f. Nic

**23. Co Vás od online vzdělávání odrazuje? Možnost více odpovědí.**

- a. Důraz na samostudium a sebekázeň
- b. Anonymita
- c. Absence osobního kontaktu
- d. Statický obsah
- e. Nutnost základní IT gramotnosti



**24. Jaký vliv mají nebo měli sociální sítě na Vaše vzdělávání?**

- a. Velký, poskytují mi nabídku možností vzdělávání, ze které si mohu vybrat
- b. Umožňují mi být v kontaktu s ostatními ženami, což mě motivuje
- c. Nabízí mi široké možnosti online vzdělávání, proto se učím
- d. Umožňují mi sledovat odbornou komunitu, která mě vzdělává
- e. Umožňují mi snadněji studovat, sdílet, komunikovat, rozesílat výzkumy apod.
- f. Odrazují mě od vzdělávání na mateřské a rodičovské dovolené, nejsem technický typ
- g. Nevzdělávám se/nevzdělávala jsem se

**25. Které sociální sítě nejvíce ovlivňují Váš postoj ke vzdělávání?**

- a. Instagram
- b. Facebook
- c. Twitter
- d. YouTube
- e. Google+
- f. LinkedIn
- g. Jiné
- h. Žádné

**26. V čem Vás ovlivňuje Instagram?**

- a. V pohledu na vzdělávání, že je dostupnější a nikdy nekončí
- b. Prezentuje známé osoby, které se do vzdělávání nějak zapojují, což mě motivuje
- c. V osobním rozvoji
- d. Ukazuje mi ženy, které zvládají vzdělávání i na mateřské a rodičovské, což mě motivuje
- e. Znejšťují mě v tom, jestli se vzdělávat na mateřské a rodičovské dovolené
- f. V ničem

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora: Mgr. Iva Seifertová**

**Obor: Andragogika**

**Forma studia: kombinované studium**

**Název práce: Motivace žen k návratu do vzdělávacího systému v průběhu a po ukončení mateřské dovolené**

**Rok: 2022**

**Počet stran textu bez příloh: 140**

**Celkový počet stran příloh: 9**

**Počet titulů českých použitých zdrojů: 45**

**Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0**

**Počet internetových zdrojů: 4**

**Počet ostatních zdrojů: 0**

**Vedoucí práce: doc. JUDr. PhDr. Ivo Svoboda, Ph.D, MBA:**