

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2016-2018

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Veronika Hájková

**Ženy na mateřské dovolené jako studentky kombinovaného
studia**

Praha 2018

Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Lucie Zormanová, Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

MASTER COMBINED PART TIME STUDIES

2016-2018

DIPLOMA THESIS

Veronika Hájková

Women on maternity leave as students of combined study

Prague 2018

The Diploma Thesis Work Supervisor: PaedDr. Lucie Zormanová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová 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

Jméno autorka(y)

Poděkování

Chtěla bych poděkovat své vedoucí práce PaedDr. Lucii Zormanové, Ph.D., za vedení, konzultace a odborné posouzení práce, a Mgr. Jitce Srpové za odbornou korekci diplomové práce.

Anotace

Hlavní myšlenkou diplomové práce je, získání veškerých teoretických poznatků, které mi pomohou při zpracování praktické části a při rozebírání rozhovorů. Do těchto teoretických poznatků můžeme zařadit pojmy celoživotní vzdělávání, dále jaké se využívají formy a metody výuky na vysoké škole. Dále vymezení pojmů distanční vzdělávání a e-learning. Diplomová práce bude obsahovat souhrnné informace o mateřské a rodičovské dovolené a celé legislativní vymezení obou forem dovolené. V závěrečné fázi teoretické části práce se budu zabývat samotnou historií vzdělávání žen a jejich možnostmi. K rozboru vzdělávání žen využiji statistické údaje, poskytnuté Českým statistickým úřadem .

Výzkumná část bude obsahovat několik důležitých otázek. Samotné srovnání žen na mateřské dovolené a srovnání studia na vysoké škole, zdali má výchova dítěte vliv na optimální výsledky na vysoké škole. Bude zhodnocena finanční náročnost studia a vedení domácnosti. Dále autorka srovná studium na vysoké škole u žen, které jsou na mateřské dovolené. A také u rodičů, kteří také studují, ale již mají své děti na škole základní. Vše bude vyhodnoceno pomocí rozhovorů, které budou se ženami na mateřské dovolené, ale i s matkami dětí na základní škole.

Klíčová slova

Celoživotní vzdělávání, distanční vzdělávání, e-learning, formy vzdělávání na vysoké škole, historie ženského vzdělávání, mateřská dovolená, metody vzdělávání na vysoké škole, rodičovská dovolená, vzdělávání na vysoké škole.

Annotation

The main idea of the diploma thesis is to obtain all the theoretical knowledge that will help me in the processing of the practical part and in the discussion of the interviews. These theoretical knowledge can include the concepts of lifelong learning, which use the forms and methods of teaching at university. Further defining the terms distance learning and e-learning. The diploma thesis will contain summary information on maternity and parental leave. The entire legislative definition of both forms of leave. In the final phase of the theoretical part, I will deal with the history of women's education, their possibilities and the analysis of women's education, I will use the statistical data provided by the Czech Statistical Office.

The research section will contain several important questions. The comparison of women on maternity leave and comparison of studies at university, whether the education of the child has an effect on the optimal results at university. I will evaluate the financial demands of studying and household management. I also compare study at college for women on maternity leave and parents who also study but already have their children at school. I will evaluate everything by helping interviews with women on maternity leave, but also with parents of children in elementary school.

Keywords

Distance education, e-learning, forms of education at university, history of female education, lifelong learning, maternity leave, methods of education at college, parental leave, university education.

Obsah

1. Úvod	9
2. Celoživotní vzdělávání	12
2.1 Celoživotní učení.....	13
2.2 Strategie celoživotního učení v ČR	15
2.2.1 Implementační plán strategie celoživotního učení	16
2.3 Lisabonská strategie.....	17
2.4 Evropa 2020- vize a strategie	19
2.5 Motivační mechanismy v celoživotním vzdělávání	20
3. Formy a metody výuky na vysoké škole	24
3.1 Legislativní vymezení	24
3.2 Samotné formy a metody výuky.....	28
3.2.1 Přednáška	30
3.2.2 Seminář	31
3.2.3 Diskusní metody	31
3.2.4 Workshop.....	32
3.2.5 Exkurze	32
3.2.6 Případové studie	32
3.2.7 Brainstorming, brainwriting.....	32
3.3 Vznik a vývoj distančního vzdělávání	33
3.4 Současné pojetí distančního vzdělávání	35
3.4.1 Přednosti a rizika distančního vzdělávání	35
3.4.2 Modely implementace distančního vzdělávání.....	37
3.5 E-learning.....	38
3.5.1 Historie e-learningu	40
3.6 Pojetí e-learningu.....	41
4. Ženy jako vysokoškolské studentky	42
4.1 Historie vzdělávání žen v Čechách.....	42
4.2 Zpráva o diskriminaci mladých žen a dívek v oblasti vzdělávání	46
4.3 Účast žen na formálním a neformálním vzdělávání- statistické údaje.....	51
4.4 Údaje dle statistického úřadu vztahující se ke vzdělávání žen	56
5. Mateřská a rodičovská dovolená	59

5.1 Legislativní opatření	59
5.2 Mateřská dovolená	66
5.2.1 Mateřská dovolená z hlediska pracovně právního.....	67
5.3.1 Rodičovská dovolená z hlediska pracovně právního	70
5.3.2 Rodičovská dovolená z hlediska nemocenského pojištění	72
6. Ženy na mateřské dovolené jako studentky kombinovaného studia	72
6.1 Cíl výzkumu	72
6.2 Charakteristika metodologie výzkumného šetření.....	73
6.3 Rozhovor s vybranými ženami.....	74
6.4 Analýza výsledků výzkumu a jejich interpretace.....	75
6.5 Rozbor rozhovoru žen na mateřské dovolené	77
6.5.1 Kategorie Motivace	77
6.5.2 Kategorie Finance.....	78
6.5.3 Kategorie Vytíženost	78
6.5.4 Kategorie Zaměstnání	79
6.5.5 Kategorie Domácnost.....	79
6.6. Rozbor rozhovoru žen s dětmi na základní škole	80
6.6.1 Kategorie Motivace	80
6.6.2 Kategorie Vytíženost.....	81
Závěr	83
7.1 Shrnutí.....	83
8. Seznam použitých zdrojů	85
9. Seznam tabulek	88
10. Seznam příloh	89

Úvod

„Kdokoliv zrodil se člověkem, vzdělán budiž, aby z něho byl člověk.“

J. A. Komenský (1592- 1670)¹

„ Ideálem našeho věku není již rytíř opásaný mečem a obrněný symbol mužné síly a moci, nýbrž duše dobrá, sestersky s druhou cítící, schopná oběti pro druhé, schopná sebezapírání- tedy duše ženská.“

Pavla Moudrá (1861- 1940)²

„ Správnou pedagogickou metodou je pouze taková, která je klíček k otevření přirozené touhy po vědění.“

J. A. Komenský (1861- 1940)³

Hlavní myšlenkou diplomové práce je získání veškerých teoretických poznatků, které následně pomohou při zpracování praktické části a výzkumu. Do těchto teoretických poznatků můžeme zařadit pojmy, jako jsou celoživotní vzdělávání, dále jaké se využívají formy a metody výuky na vysoké škole. Dále vymezení pojmů distanční vzdělávání a e-learning. V závěrečné fázi teoretické části se bude diplomová práce zabývat samotnou historií vzdělávání žen, jejich možnostmi, překážkami a novodobým pojetím. Budou také rozebrána témata mateřské a rodičovské dovolené, legislativní vymezení obou pojmů.

Potřeba učít se se dá zařadit mezi základní potřeby dle Maslowovy hierarchie potřeb. Ovšem kam tuto potřebu zařadit. Dle získaných informací byl proveden pokus na zvířatech, kterým byly zavedeny elektrody do mozku a byla jim nabídnuta možnost uspokojování potřeb vyvoláním příjemného pocitu v mozku. Tento pokus byl uskutečněn na opicích. Opice si vybíraly možnost vyvolání příjemného pocitu bez ohledu na všechny ostatní základní potřeby. Na tomto příkladu, ale i na příkladu u lidí a jejich chování, je dobře pozorovatelné, že užívání drog, kouření a pití alkoholu bez ohledu na zdraví člověka, způsobuje příjemné a uspokojivé pocity. A proto lidé i bez ohledu na to, že ignorují základní fyziologické potřeby, tyto látky užívají. Toto je samotnou podstatou učení. Uspokojování příjemných pocitů. Jedná se o prožívání příjemných a nepříjemných pocitů, tzv. apetence a averze. Při apetenci máme

¹ Pánková, M. *Vzdělání dívek v Čechách*. 2.vyd. Praha: Pedagogické muzeum J. A. Komenského, 2008. s. 32 ISBN 978-80-86935-06-5

² Pánková, M. *Vzdělání dívek v Čechách*. 2.vyd. Praha: Pedagogické muzeum J. A. Komenského, 2008. s. 32 ISBN 978-80-86935-06-5

³ Pánková, M. *Vzdělání dívek v Čechách*. 2.vyd. Praha: Pedagogické muzeum J. A. Komenského, 2008. s. 32 ISBN 978-80-86935-06-5

tendenci reakci opakovat a fixovat, zatímco u averze máme tendenci reakci zavrhnout a nahradit jí jinou.⁴

Obor andragogika je ve své podstatě vzdělávání dospělých. A ať už jsme profesí čímkoliv, -vzdělavatelé, lektori, instruktoři- jsme hlavně učitelé. Proto si jako učitelé musíme uvědomit sílu a váhu svého povolání. Jsme to my, kteří pracujeme s jakoukoliv věkovou skupinou, a snažíme se o to, aby si daná skupina od nás něco převzala. A záleží jen na nás a naší interpretaci, jaké znalosti a dovednosti předáme a jakým směrem se budou ubírat. Záleží na obsahu a formě vzdělávání, kterou předáváme. Proto si učitel musí předem zjistit, jakou skupinu a jak složenou bude učit. Dle těchto poznatků může svůj výklad přizpůsobit dané skupině, čímž je více zaujme, a pokud je více zaujme, osvojené nové znalosti se lépe uloží i naučí. Velmi důležité a to si musí učitel uvědomit, je povaha podnětů. Když učitel učí, a jde mu o to, aby se jeho skupina vyvíjela správným směrem a byla dlouhodobě úspěšná, musí jeho výklad splňovat čtyři základní znaky. Jde o užitečnost, efektivitu, stabilitu a dynamiku učebního materiálu. Jeho využitelnost do budoucího života, to jak se danou věc dokážu naučit a uchovat v paměti.⁵

Celoživotní vzdělávání je pojem založený na neustálé potřebě člověka se vzdělávat. Jde o možnost rozvoje člověka ve všech stádiích vývoje, které jsou v souladu s jeho potřebami. Celoživotní vzdělávání se chápe jako ucelený a provázaný celek, který vstupuje do všech částí vývoje člověka. S přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním, které umožňuje získávat kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoliv během života.⁶

Dalším důležitým pojmem je distanční vzdělávání a e-learning. Dle Zlámalové a Průchy (1996), „*Distanční vzdělávání je forma řízeného studia, při němž dospělí účastníci studují samostatně, na základě multimediální prezentace učiva a kontakt s vyučujícími/konzultanty je jim zprostředkován technickými komunikačními prostředky. Multimediální prezentace využívá různých nosičů informace (tištěné texty, audiovizuální materiály, počítačové interaktivní programy aj.) a různé komunikační prostředky (rozhlas, telefon, televize, fax, e-mail aj.) Studium v systému distančního vzdělávání je tedy individuální, probíhá mimo prostory vzdělávací instituce, která studujícím poskytuje podpůrné vzdělávací služby v konzultačních*

⁴ PLAMÍNEK, J. *Vzdělávání dospělých*. 2.vyd. Praha: Grada, 2014. s. 26 ISBN: 978-80-247-4806-1

⁵ PLAMÍNEK, J. *Vzdělávání dospělých*. 2.vyd. Praha: Grada, 2014. s. 30 ISBN: 978-80-247-4806-1

⁶ PALÁN, Z., LANGER, T. *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. s. 43 ISBN 978-80-86723-58-7

*střediscích.*⁷ Zároveň s pojmem distanční vzdělávání úzce souvisí pojem e-learning. Toto odvětví je velmi mladé, má spousty méně či více ustálených definic. Dle Kamila Kopeckého (2005): „*E-learning je v podstatě jakékoliv využívání elektronických materiálních a didaktických prostředků k efektivnímu dosažení vzdělávacího cíle s tím, že je realizován zejména/ nejenom prostřednictvím počítačových sítí. V českém prostředí je spojován zejména s řízeným studiem v rámci LMS.*“⁸

V závěru teoretické části se bude diplomová práce zabývat samotnou problematikou vzdělávání žen, nástinem historie a důležitými osobnostmi, které jsou velmi důležité pro vymezení těchto základních pojmů. Dle statistických údajů porovná možnosti žen na účasti ve formálním a neformálním vzdělávání. Zhodnotí se statistické údaje dle Českého statistického úřadu, které úzce souvisí se vzděláváním žen, jejich dosažené úrovně vzdělání a tím, na co tato úroveň má vliv.

Jedním z posledních témat teoretické části je mateřská a rodičovská dovolená, její legislativní vymezení z hlediska pracovněprávního vztahu, nemocenského pojištění a sociální podpory. Z hlediska pracovněprávního vymezení, jaké má povinnosti zaměstnavatel vůči těhotné zaměstnankyni, jaké jsou možnosti čerpání mateřské dovolené a za jakých podmínek je možné čerpat mateřskou dovolenou. Z hlediska nemocenského pojištění bude popsán podrobný popis možnosti čerpání peněžité pomoci v mateřství i doba její přerušení. Z hlediska sociální podpory, nárok a výše porodného, nárok na rodičovský příspěvek, jaké jsou formy rodičovského příspěvku. Rodičovská dovolená bude obsahovat podobná témata, budou rozebrána v rozsahu k němu spjatým. Obecné podmínky rodičovské dovolené, také jaké jsou podmínky pro zaměstnavatele, kteří mají zaměstnance na rodičovské dovolené.

Na tato teoretická východiska bude navazovat praktická část. Získané informace mi pomohou při sestavování a samotném vyhodnocování rozhovoru. Praktická část se bude zabírat ženami na mateřské dovolené a jejich možnostmi studia. Jak celkově zvládají situaci výchovy dítěte a studium na vysoké škole. Zda to jakýmkoliv způsobem ovlivňuje studijní výsledky. Výzkum pomůže pro zjištění, jakým způsobem jsou studentky finančně zabezpečeny, jak zabezpečují svojí rodinu a zda má studium na vysoké škole vliv na finanční zabezpečení celé rodiny. V praktické části budou srovnány dva druhy rozhovorů, ženy na

⁷ ROHLÍKOVÁ, L., VEJVODOVÁ, J. *Vyučovací metody na vysoké škole*. Praha: Grada, 2012. s. 151 ISBN 978-80-247-4152-9.

⁸ ROHLÍKOVÁ, L., VEJVODOVÁ, J. *Vyučovací metody na vysoké škole*. Praha: Grada, 2012. s. 182 ISBN 978-80-247-4152-9.

mateřské dovolené a pro srovnání rodiče, kteří mají své děti již na škole základní, jakým způsobem to ovlivňuje jejich studijní výsledky, jak celá situace je ovlivňuje finančně.

Diplomová práce bude zakončena závěrem a shrnutím výzkumné části. Téma diplomové práce si autorka vybrala z důvodu, že je sama čerstvě na mateřské dovolené, a tak je s tímto tématem velmi úzce spojena. A samotnou ji zajímají výsledky rozhovorů o tom, jak jiné ženy zvládají studium na vysoké škole zároveň s výchovou dítěte a zda je i pro ně finanční stránka studia velmi náročná při rozhodování, zda studovat či nikoliv.

2. Celoživotní vzdělávání

Andragogický slovník vysvětluje pojem celoživotní vzdělávání jako nepřetržitý proces učení se. Jakékoliv formální a neformální vzdělávání, které vede ke zdokonalení znalostí, dovedností a schopností, se dá považovat za celoživotní vzdělávání se. V ideálním případě se jedná o právě zmíněný nepřetržitý proces, ovšem v reálné formě se spíše jedná o schopnost učit se. Moderní pedagogické postupy a metody by měly vést jedince ke schopnosti učit se a k návykům, které ho samotného budou vést k lásce získávat informace a bez problému se dále vzdělávat.⁹

V současné době se dostává do popředí pojem celoživotní učení, na úkor pojmu vzdělávání. Celoživotní učení lze dělit na dvě základní etapy: počáteční vzdělávání a další vzdělávání. Viz, Příloha A – Pyramidální pojetí celoživotního učení a vzdělávání- aplikace na podmínky ČR



Zdroj: Veteška (2010)

⁹ PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. 1.vyd. Praha: Grada, 2014. s. 60 ISBN 978-80-247-4748-4

Za zakladatele pojmu a celé koncepce celoživotního vzdělávání (na počátku 20. století) jsou považováni Eduard Lindeman a Basil Yeaxlee. Jejich hlavní názor vztahující se k celoživotnímu učení je, že učení představuje integrální součást života, proto je i vzdělávání nekončící proces.¹⁰ Na celoživotním vzdělávání se nemůže podílet jen jedna složka vzdělávacího systému. Je to proces, který má být v ideálním případě propletený jak se vzdělávacími institucemi, tak možnostmi zaměstnání a řádné kvalifikace pro zaměstnání.

Hlavním cílem celého smyslu celoživotního učení a vzdělávání je vytvořit možnosti pro dynamickou ekonomiku, která flexibilně reaguje na možnosti inovací na trhu. Jde o učení a vzdělávání, které umožňuje získání takových schopností a dovedností, které se dokážou přizpůsobit moderní době, trhu práce, novým technologiím a celkovému vývoji společnosti.

Jedním z hlavních dokumentů v ČR, které definují pojem celoživotní vzdělávání je, Memorandum o celoživotním učení z roku 2001. Zde se definuje pojem celoživotní učení jako veškeré účelné formalizované i neformální činnosti související s učením, které se průběžně realizují s cílem dosáhnout zdokonalení znalostí, dovedností a odborných předpokladů.¹¹ Tento dokument také definuje tři základní kategorie učení a vzdělávání: formální, neformální a informální učení.

2.1 Celoživotní učení

Jak je výše zmíněno, mezi základní pojmy patří celoživotní vzdělávání a učení, které je detailně rozebráno v předchozí kapitole. Samotný pojem učení vystihuje jeden z nejdůležitějších psychických procesů. Díky učení se dokáže vyvíjet jak samotná osobnost jedince, tak celá společnost. Pojem jako takový má mnoho podob a významů. Vybrat jeden není možné nebo je to velmi obtížné. Jedna z definic (Hartl, Hartlová, 2010 in Průcha, Veteška, 2014) uvádí, že učení se, je nám geneticky dáno, umožňuje nám rozvoj a jeho smyslem je přizpůsobování se novým situacím.¹²

¹⁰ PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. 1.vyd. Praha: Grada, 2014. s. 60 ISBN 978-80-247-4748-4

¹¹ VETEŠKA, J, VACÍNOVÁ, T. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých*. 1.vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2011. s. 50 ISBN 978-80-7452-012-9

¹² PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. 1.vyd. Praha: Grada, 2014. s. 277 ISBN 978-80-247-4748-4

Učení dělíme na dvě základní kategorie: bezděčné učení a záměrné učení. Z andragogického hlediska jsou pro nás důležité procesy aktivního učení, sebeřízeného učení a styly učení dospělých.¹³

Další pojem spjatý s celoživotním učením, je vzdělávání. Vzdělávání je proces řízeného učení a vyučování. Vztahuje se na veškeré školní instituce vzdělávání ve všech jejich stupních, může se tak uskutečňovat i na pracovišti v rámci podnikového vzdělávání. Vzdělávání je nezbytnou součástí vývoje společnosti. Podobně jako u pojmu učení, zde se jedná ovšem o celkový proces vývoje společnosti. Bez neustálého vzdělávání a zdokonalování by se společnost přestala vyvíjet. Proto se v poslední době tolik hovoří o celoživotním vzdělávání, které tento vývoj má podchytit a zdokonalit společnost natolik, že se stane přirozenou součástí vzdělávání.¹⁴

Mezi základní pojmy také patří formální, neformální a informální vzdělávání.

Formální vzdělávání (neboli školské), je uskutečňováno ve vzdělávacích institucích. Legislativa vymezuje školám jejich funkce, cíle, obsahy učiva apod. Formální vzdělávání obsahuje na sebe navazující stupně: základní, střední a vysokoškolský. Dá se sem zařadit také učiliště a vyšší odborné školy. Ze všech těchto zařízení získá jedinec vysvědčení, diplom, certifikát apod.¹⁵

Neformální vzdělávání se na rozdíl od formálního uskutečňuje v mimoškolských zařízeních. Probíhá formou kurzů, workshopů, seminářů a školení. Tento druh vzdělávání probíhá ve většině případech v zaměstnáních, soukromých vzdělávacích institucích, ale i v klasických školách. Během tohoto vzdělávání jde především o získání takových dovedností a schopností, které následně pomohou ke zlepšení jak společenského postavení, tak pracovního uplatnění. Jedná se např. o jazykové kurzy, počítačové kurzy, kurzy autoškol, rekvalifikační kurzy, povinná školení zaměstnanců.¹⁶

Informální vzdělávání jedná se o typ získávání dovedností, schopností a zkušeností na základě činnosti v práci, v rodině a ve volném čase. Je zpravidla nekoordinované,

¹³ PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. 1.vyd. Praha: Grada, 2014. s. 278 ISBN 978-80-247-4748-4

¹⁴ PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. 1.vyd. Praha: Grada, 2014. s. 301 ISBN 978-80-247-4748-4

¹⁵ VETEŠKA, J, VACÍNOVÁ, T. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých*. 1.vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2011. s. 51 ISBN 978-80-7452-012-9

¹⁶ VETEŠKA, J, VACÍNOVÁ, T. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých*. 1.vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2011. s. 51 ISBN 978-80-7452-012-9

institucionálně nesourodé. Zahrnuje sebevzdělávání se na základě získání zkušeností ze světa kolem sebe.¹⁷

2.2 Strategie celoživotního učení v ČR

Strategie celoživotního učení je základním dokumentem v této oblasti vzdělávání. Vznikl ve spolupráci s Národním ústavem dne 11. července 2007. Tento dokument obsahuje mimo jiné i dosažitelné cíle ve vzdělávání, které mohou být podpořeny z fondů Evropské unie. Cílem dokumentu není navrhovat postupy realizace vzdělávání, ale spíše se jedná o podporu v osobním rozvoji a vzdělávání, sociální soudržnosti, aktivního občanství a konkurenceschopnosti obyvatel v České republice.

Český vzdělávací systém díky tomuto usnesení prošel za posledních deset let velkou změnou. Cílem strategie vzdělávání je chápána jako zásadní změna vzdělávání, organizačních principů, kde jsou všechny možnosti učení, ať už v tradičním slova smyslu, ve školních zařízeních nebo mimo něj, brány jako jediný propojený celek, který umožňuje plynulé přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním. Tato změna umožňuje získávat kvalifikace a zkušenosti různými cestami kdykoliv během života.¹⁸

Strategie celoživotního vzdělávání vychází z obecných předpokladů definovaných Lisabonskou strategií (viz. kapitola 2.3). Z tohoto hlediska je smyslem celé strategie napomoci České republice v rozvoji společnosti a ekonomiky. Strategie celoživotního vzdělávání se skládá ze čtyř částí. První část je úvodní a má za úkol zhodnotit a sledovat strategii z pohledu České republiky a z pohledu Evropské unie. Druhá část se zabývá analýzou samotného vývoje z hlediska sociálně-politického a ekonomického hlediska v makroekonomickém a demografickém vývoji. Zhodnocuje analýzu z hlediska zaměstnanosti a trhu práce a zahrnuje také SWOT analýzu. Třetí část je samotná strategická, která zahrnuje sedm strategických směrů pro rozvoj celoživotního učení.¹⁹

První strategický směr je uznání a prostupnost, jedná se možnost uznání výsledků neformálního a informálního učení, vytvořit možnosti pro celoživotní učení. Druhý směr je o rovném přístupu ve vzdělávání a jeho možnost ponechání po celý život. Třetí strategický směr

¹⁷ VETEŠKA, J, VACÍNOVÁ, T. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých*. 1.vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2011. s. 51 ISBN 978-80-7452-012-9

¹⁸ VETEŠKA, J, VACÍNOVÁ, T. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých*. 1.vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2011. s. 53 ISBN 978-80-7452-012-9

¹⁹ VETEŠKA, J, VACÍNOVÁ, T. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých*. 1.vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2011. s. 52 ISBN 978-80-7452-012-9

je funkční gramotnost, která má za cíl rozvíjet funkční gramotnost, další klíčové kompetence a rozvíjet schopnost učit se. Čtvrtým definovaným směrem je sociální partnerství, jedná se o podporu a spolupráci se sociálními partnery a o soulad nabídky vzdělávacích příležitostí, navazujících na potřeby ekonomického a sociálního rozvoje. Pátý strategický směr se zaměřuje na stimulaci poptávky, jedná se o poptávku po vzdělávání se ve všech věkových kategoriích. Šestý předposlední směr je kvalita a její podpora při zajišťování nabídky vzdělávacích příležitostí. Sedmý a poslední směr je poradenství, jeho rozvoj v oblasti informační a poradenské služby.²⁰

Strategie celoživotního učení je základní dokument s propracovanou strategií v oblasti počátečního, všeobecného i odborného vzdělávání, terciálního vzdělávání a dalšího vzdělávání. Hlavním cílem strategie je rozvoj a iniciativa v rozvoji celoživotního učení, v souladu s cíli Lisabonské strategie. Také zajišťuje témata obsažená ve vzdělávacím systému od základního, středního až po terciální vzdělávání. Témata jako jsou kurikulární reforma, podpora technologií a práce s počítačem na školách, snižování nerovnosti v přístupu ve vzdělávání, inkluze. Hlavní důraz však klade na rozvoj celoživotního vzdělávání a jeho podporu.²¹

Pro rok 2010 byla přijata aktualizace MŠMT dle dlouhodobého záměru celoživotního vzdělávání. Těmi aktualizacemi jsou programové financování, tvorba a implementace Národního kvalifikačního rámce terciálního vzdělávání, podpora mezinárodní spolupráce v oblasti vysokoškolského vzdělávání, podpora přípravy projektů do operačních programů, podpora sociálně, ekonomicky i zdravotně znevýhodněných při vstupu do studia, během studia a bezprostředně po absolvování, podpora personálního rozvoje vysokých škol, spolupráce s aplikační sférou, podpora dalšího vzdělávání, odstraňování slabých stránek a zároveň podpora silných stránek vysoké školy.²²

2.2.1 Implementační plán strategie celoživotního učení

Implementační plán vypracovalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ve spolupráci s Hospodářskou komorou ČR, se zástupci zaměstnavatelů, zaměstnanců a odborníků v oblasti vzdělávání, dne 5. ledna 2009. Tento plán přijala vláda ČR, a ukládá se

²⁰ HLADÍLEK, M. *Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých*. 2.vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. s. 141 ISBN: 978-80-86723-75-4

²¹ VETEŠKA, J, VACÍNOVÁ, T. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých*. 1.vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2011. s. 52 ISBN 978-80-7452-012-9

²² VETEŠKA, J, VACÍNOVÁ, T. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých*. 1.vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2011. s. 54 ISBN 978-80-7452-012-9

zde jednotlivým resortům a ministerstvům zabezpečit naplnění daných opatření ve výše zmíněném plánu.

Implementační plán zejména navrhuje postup, organizaci, časový harmonogram, odpovědnost a finanční zajištění implementace jednotlivých cílů do praxe. Tento dokument má zajišťovat, podporovat a rozvíjet spolupráci mezi vzdělávacím systémem a podnikatelským prostředím. Pokud se zvýší zájem o další vzdělávání, logicky se i zvýší a pozitivně ovlivní i zaměstnatelnost občanů ČR. Školy na základě tohoto plánu by se měly více začleňovat do veřejného života a začít spolupracovat s místními firmami. Měla by se zajistit odborná praxe na pracovištích, a tím zajistit možnost praktického vzdělávání.²³

2.3 Lisabonská strategie

V březnu roku 2000 byla v Portugalsku přijata Lisabonská strategie, ve které se definuje, jakým směrem by se měla ubírat k lepšímu rozvoji Evropská unie. Jedním z hlavních cílů je „*stát se nejvíce konkurenceschopnou a nejvíce dynamickou znalostní ekonomikou světa, která bude schopná dosáhnout udržitelného ekonomického rozvoje s vyšším počtem a lepší kvalitou pracovních míst a zároveň vyšší sociální soudržností*“ (Lisabonská strategie, 2000). Jak je výše zmíněno, hlavním cílem je celkový rozvoj Evropského společenství na takovou úroveň, že může konkurovat světovým velmocím. Jde hlavně o rozvoj v ekonomickém a sociálně-politickém systému všech členských zemí. Dále také velmi podrobně definuje cíle a zaměření celoživotního vzdělávání, nároky na toto vzdělávání a jakým směrem by se mělo ubírat.²⁴

V dokumentu je také obsaženo několik dílčích cílů, které mají vést k lepšímu vývoji společnosti v unii. Jde o nové základní dovednosti pro všechny, v těchto dovednostech se klade důraz na informační gramotnost, schopnost jedince ovládat a efektivně využívat nové informační a technologické prostředky. Dále je kladen důraz na znalost jazyků, na správné využití komunikačních prostředků, kterým se v poslední době stává univerzálně anglický jazyk. Jde také o schopnost učit se, a i sociální dovednosti, které vedou ke zlepšení sebedůvěry a rozvíjení pracovního potenciálu. Mezi další cíle Lisabonské strategie patří více investic do lidských zdrojů, kde jde především o rozvoj celoživotního učení na úrovni jednotlivců. Mělo by jít o rozvoj v podnikových systémech, které by měly umožňovat další

²³ VETEŠKA, J, VACÍNOVÁ, T. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých*. 1.vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2011. s. 56 ISBN 978-80-7452-012-9

²⁴ VETEŠKA, J, VACÍNOVÁ, T. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých*. 1.vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2011. s. 56 ISBN 978-80-7452-012-9

vzdělávání, kvalifikaci a aktualizaci profesních dovedností. Třetím cílem je inovace ve vyučování a učení, jde o přizpůsobování se novým technologiím a novým postupům ve vzdělávacím systému. V tomto systému jde především o veliký rozvoj informačních a komunikačních technologií, které mohou spojovat na velké vzdálenosti jak studenta, tak lektora. Důležité je tyto metody efektivně využít pro lepší rozvoj schopností. Lisabonská strategie a její čtvrtý cíl definuje nutnost oceňování učení. V tomto bodě jde o nutnost a motivaci uznat na mezinárodní úrovni dosažené výsledky jednotlivce ve vzdělávání. Umožňuje to lepší přístup na trh práce v evropském měřítku. Pátý cíl je přehodnocení poradenství, které by mělo být dostupné také formou informačních a komunikačních technologií. Jde o zpřístupnění kvalitních informací odborníky v možnostech dalšího vzdělávání a rozvoje schopností a dovedností, a k získávání nových kvalifikací. Posledním cílem je přiblížení učení domovu. I zde jde hlavně o využití nových technologií, ovšem učení by se nemělo upínat jen na to. Je to výhodné v té formě, že umožňuje vzdělávání v domácím, klidném a bezpečném prostředí, které nám dodává sebedůvěru, ale zároveň by měla být možnost setkávání se s těmi, co se podílí na vzdělávacím procesu v učebních střediscích.²⁵

Dále bych také chtěla zmínit další důležitý dokument, který ovlivňuje vývoj celoživotního vzdělávání jak na úrovni Evropské unie, tak na úrovni České republiky. Jde o Boloňský proces, který proběhl v dubnu 2009 v Lovani. Hlavními prioritami v tomto procesu bylo to, že ministři školství všech zemí unie diskutovali o nutnosti zlepšení fungování vysokých škol, a to jak v zemích samotných, tak ve fungování a propojení v Evropské unii. Šlo o zlepšení ve spravedlivém přístupu ke vzdělávání, celoživotnímu učení, zaměstnatelnost absolventů v dlouhodobém horizontu, důraz na propojení vzdělávání, výzkumu, vývoje a inovací. I přes důležitost tohoto usnesení se ministři shodli na tom, že je také nutné pokračovat v započatých reformách. Zároveň šlo o stanovení deseti prioritních oblastí pro další desetiletí. Sociální aspekty, rovný přístup ke studiu, celoživotní učení, zaměstnatelnost, učení orientované na studenta a vzdělávací role vysokých škol, vzdělávání, výzkum, inovace, mezinárodní otevřenost, mobilita, vícerozměrné nástroje pro zajištění transparentnosti, sběr kvalitních dat a financování.²⁶

²⁵ HLADÍLEK, M. *Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých*. 2.vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. s. 140 ISBN: 978-80-86723-75-4

²⁶ VETEŠKA, J, VACÍNOVÁ, T. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých*. 1.vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2011. s. 58 ISBN 978-80-7452-012-9

2.4 Evropa 2020- vize a strategie

Během roku 2009 se Lisabonská strategie a podmínky v ní obsažené blížily ke svému konci, do této doby se členské státy zavázaly o naplnění nebo aspoň snahu o naplnění všech podmínek v ní obsažených. Ovšem to neznamena, že strategie celoživotního vzdělávání ustala. Naopak bylo nutné rozhodnout, co dál, jaký bude další postup. Proto byl přijat ministry školství všech států EU navazující dokument s názvem *Strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě- Education and Training 2020, ET 2020*.²⁷

Tento nově přijatý dokument má vytyčené čtyři hlavní cíle. Realizace celoživotního učení a mobility; zlepšení kvality a efektivitu vzdělávání a odborné přípravy; podpora spravedlnosti, sociální soudržnosti a aktivního občanství; zlepšení kreativity a inovací na všech úrovních vzdělávání a odborné přípravy, včetně podnikatelských schopností. Evropská unie považuje celoživotní vzdělávání jako jedno z nejdůležitějších činností k rozvoji společnosti, ke zlepšení konkurenceschopnosti na trhu práce v evropském měřítku. Věřící, že vede ke zlepšení jedince a jeho schopností a možností, a tím vede ke zlepšení celé společnosti.²⁸

První cíl, realizovat celoživotní učení, znamená strategie celoživotního učení, o které je výše zmíněno a také evropský rámec kvalifikací. V tomto bodě se uvádí, že členské země by měly do roku 2010 vytvořit návaznost mezi všemi nadnárodními systémy kvalifikací a evropským rámcem kvalifikací. Druhý cíl obsahuje, jak zlepšit kvalitu a efektivitu ve vzdělávání na základě řízení a financování studia, jeho odbornost a zajištění dostatečných personálních kvalit. Třetí bod uvádí, jak je důležité podporovat spravedlivost, sociální soudržnost a aktivní občanství, jak je důležité správně motivovat jedince, posílit preventivní postupy a odstranit překážky ve vzdělávání tak, aby se osoby, které se vzdělávají, nerozhodovaly předčasně ukončit studium nebo odbornou přípravu. A samotný čtvrtý bod mluví už sám za sebe ve svém názvu. Jde o soulad mezi klíčovými kompetencemi, osnovami, hodnoceními a správnými kvalifikacemi.²⁹

Strategický rámec ET 2020 udává několik základních ukazatelů, které by jednotlivé členské státy měly dosáhnout v průběhu let a které jsou v návaznosti na celoživotní vzdělávání. V roce 2020 by se alespoň 15 % dospělých mělo zapojit do různých forem

²⁷ VETEŠKA, J, VACÍNOVÁ, T. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých*. 1.vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2011. s. 62 ISBN 978-80-7452-012-9

²⁸ VETEŠKA, J, VACÍNOVÁ, T. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých*. 1.vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2011. s. 62 ISBN 978-80-7452-012-9

²⁹ VETEŠKA, J, VACÍNOVÁ, T. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých*. 1.vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2011. s. 63 ISBN 978-80-7452-012-9

celoživotního učení; v roce 2020 by mělo být méně než 15 % 15letých žáků, kteří mají problémy s matematikou a přírodními vědami; v roce 2020 by měl být podíl osob ve věku od 30 do 34 let s dokončeným terciálním vzděláním činit minimálně 40%.³⁰

Strategie ET 2020 také jako jedním z posledních bodů uvádí vizi pro evropské sociálně tržní hospodářství pro 21. století. Do této vize patří tři hlavní priority, inteligentní růst, rozvoj ekonomiky založené na znalostech a inovacích; udržitelný růst, podpora konkurenceschopnějších a ekologičtější ekonomiky méně náročné na zdroje; růst podporující začlenění, podpora ekonomiky s vysokou zaměstnaností a hospodářskou, sociální a územní soudržností.³¹

2.5 Motivační mechanismy v celoživotním vzdělávání

Jako budoucí andragogové a lidé pracující s jedinci toužícími po vzdělání, musíme ovládat určité schopnosti a znalosti k motivaci dospělých lidí ke vzdělávání. Z postu lektora musíme být obeznámeni se studijní skupinou, před kterou máme vystoupit. Musíme brát ohledy na jednotlivce i na skupinu jako takovou. Nejedná se vždy o homogenní skupinu, a proto tomu musíme přizpůsobit své jednání a chování. Motivy jednotlivých skupin se vždy liší, ovšem dají se vyzorovat podobné znaky, jako jsou motivační rozdíly podle věku, podle socioekonomického statusu, dosaženého vzdělání, podle pohlaví a životních okolností (počet dětí, rodinný stav, zda je z vesnice nebo z města).³²

Mezi hlavní faktory, které ovlivňují rozhodování zda pokračovat v dalším vzdělávání, patří společenské klima a společenský rámec ve vztahu k učení; epochální témata a výzvy; okolí a vztahy; životní situace; osobní charakteristika.

Ve vzdělávání dospělých se bavíme spíše o motivech vztahující se ke konkrétnímu jedinci, motivy mohou být různé a jako andragogové musíme umět s těmito motivy pracovat a respektovat je. Mezi důležité motivy může patřit touha po sociálním uznání a prestiži, získání uznání příbuzných a známých, zvědavost, radost z poznání a učení se, použitelnost naučeného při řešení problémů. Mezi obvyklé rozlišení motivů bývá rozdělení na hodnotné a méně

³⁰ VETEŠKA, J, VACÍNOVÁ, T. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých*. 1.vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2011. s. 62 ISBN 978-80-7452-012-9

³¹ VETEŠKA, J, VACÍNOVÁ, T. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých*. 1.vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2011. s. 58 ISBN 978-80-7452-012-9

³² BENEŠ, M. *Andragogika*. Praha: Grada, 2008. s. 84 ISBN: 978-80-247-2580-2

hodnotné. Mezi hodnotné, které patří mezi vnitřní motivaci, se řadí zájem o věc a radost z poznání. Méně hodnotné se řadí do vnějších motivací a jsou to prestiž a odměna.³³

Motivy se během života mění, jsou nestálé a měnné. Jejich vývoj závisí na zkušenostech s učením a výsledcích učení, které se rozvíjejí již v rané socializaci. Tato zkušenost právě odrazuje od dalšího vzdělávání poměrnou část dospělých. Většinou působí celý komplex motivů, který se vyvíjí a mění a který se nedá jednoznačně hierarchizovat. Na základě rozsáhlých výzkumů z různých zemí světa se dá ale aspoň částečně určit struktura motivů. Mezi tyto motivy patří sociální kontakt. Člověk je tvor společenský, a proto má tendenci vyhledávat společnost, společnost s určitým záměrem a cílem, který pomáhá jedinci vyřešit určité osobní problémy, navázat nové sociální kontakty a upevnit sociální pozici. Dalším motivem jsou sociální podněty, člověk se díky tomu snaží uvolnit a odejít z každodenního stresu a frustrace. Profesionální důvody patří mezi motivy z důvodu zajištění nebo rozvoje vlastní pozice v zaměstnání. Mezi důležité motivy patří vnější očekávání, kdy člověk začne studovat na doporučení zaměstnavatele, podpory přátel, sociálních pracovníků a poradenských služeb. Mezi poslední zkoumané motivy patří kognitivní zájmy, které jsou základním smyslem pro vzdělávání dospělých, který vychází z vlastní hodnoty znalostí a jejich získávání.³⁴

Když už je lektor seznámen s motivy dané skupiny, může na ně působit různými motivačními mechanismy, stejně tak u jedinců studujících mohou působit tyto mechanismy a motivovat je k dalšímu vzdělávání.

Ve formálním vzdělávání můžeme vycházet z teorií pracovní motivace s využitím výchovně vzdělávací praxe. Mezi tyto teorie patří Maslowova teorie hierarchie potřeb, Alderferdova teorie ERG, Vroomova expektační teorie, McGregorova teorie a Adamsova teorie spravedlnosti. Pokud se podíváme blíže na některé z těchto teorií, musíme začít tou základní a to je Maslowova teorie hierarchie potřeb. Pokud jako lektori, chceme dosáhnout optimálních výsledků jedinců a skupiny, musíme uspokojit základní potřeby a poté logicky uspokojovat vyšší potřeby. Na samotném dně pyramidy potřeb jsou fyziologické potřeby. Jedinec studuje, aby uspokojil tyto potřeby z důvodu dalšího vzdělávání, hrozící ztráty zaměstnání a tím pádem ztráty příjmů a neschopnosti živit rodinu. My tuto potřebu můžeme ovlivnit tak, že navodíme příjemnou a bezpečnou atmosféru, ve které se jedinec cítí spokojeně. Dosáhneme tohoto stavu stanovením jasných požadavků ke studiu, jasných cílů

³³ BENEŠ, M. *Andragogika*. Praha: Grada, 2008. s. 84 ISBN: 978-80-247-2580-2

³⁴ BENEŠ, M. *Andragogika*. Praha: Grada, 2008. s. 84 ISBN: 978-80-247-2580-2

ukončení studia nebo daného předmětu. Mezi další potřeby, které potřebují dospělí studenti uspokojit, jsou potřeby sociálního kontaktu. Je to jedna z nejdůležitějších motivačních součástí vzdělávání. Na vrcholu pyramidy je potřeba společenského uznání a seberozvoje.³⁵

Alderferova teorie tří kategorií potřeb ERG, tato zkratka je převzata z anglického sousloví Existence, Relatedness, Growth. Teorie rozděluje potřeby lidí do tří kategorií, zajištění existence, zajištění sociálních vztahů k pracovnímu okolí, zajištění dalšího sociálního růstu. Teorie vychází z faktu, že jedinec má touhu k naplnění potřeb v osobním rozvoji, sebenalnění a sebeaktualizaci. Tato teorie funguje na základě využití celého potenciálu jedince. Pro srovnání, kdy Maslowova teorie se drží uspokojování potřeb vzestupně, uspokojením nižších potřeb k těm nejvyšším, Alderferova teorie je flexibilnější, která věří, že se všechny potřeby prolínají a vzájemně doplňují.³⁶

Vroomova expektační teorie vychází z faktu, že nás v dalším vzdělávání motivuje míra očekávání dosažení reálného cíle. Velice záleží na druhu cíle, jeho důležitost pro nás, jako vzdělávacího se jedince. Dle Štikara jde v této teorii o přímou úměru, čím hodnotnější cíl máme určený, tím vynaložíme větší snahu k jeho dosažení. Jako nejlépe očekávaný výsledek je dle Vroomovy teorie pracovní úspěšnost, vize zlepšení pozice na pracovišti a na trhu práce, či navázání nových sociálních vazeb.³⁷

Herzbergova dvoufaktorová teorie, kterou definoval Frederic Herzberg na přelomu padesátých a šedesátých let. Došel k poznání, že k lepším výsledkům ve vzdělávání nás vedou dva faktory, motivátory a hygienické vlivy. Motivátory jsou prostředky k uspokojení lidských potřeb, zatímco hygienické vlivy jsou činitelé, podmínky, za kterých se motivátory aktivují. Jednodušeji řečeno, vše, co na nás působí během vzdělávání, nás ovlivňuje buď pozitivně nebo negativně. Např. pokud se vzdělávám ve třídě, kde je dusno, vydýcháno a celkově nepříznivé klima, působí na mě hygienické vlivy negativně a moje motivátory se dostatečně neaktivují k lepším výsledkům. Ovšem naopak-pokud jsem ve třídě, kde přednášející vykládá

³⁵ VETEŠKA, J. *Perspektivy učení a vzdělávání v evropském kontextu*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2012. s. 164 ISBN: 978-80-7452-022-8

³⁶ VETEŠKA, J. *Perspektivy učení a vzdělávání v evropském kontextu*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2012. s. 164 ISBN: 978-80-7452-022-8

³⁷ VETEŠKA, J. *Perspektivy učení a vzdělávání v evropském kontextu*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2012. s. 166 ISBN: 978-80-7452-022-8

srozumitelným způsobem látku, je zde dobré osvětlení a já mám uspokojené základní potřeby, moje motivátory, se aktivují k lepším výsledkům.³⁸

McGregorova motivační teorie, D. McGregor definoval dvě teorie, teorii X a Y. Podle teorie X jsme jako lidé již předem naprogramováni k odporu k učení a vzdělávání se nebo k jakékoli jiné práci, kterou musíme vykonat. Ovšem tyto činnosti i přes to musíme vykonávat pod hrozbou trestů nebo odměn. Odměny nás vedou k dalším výkonům, pokud nám hrozí trest, snažíme se dodělat zadaný úkol. Takoví jedinci se musí neustále kontrolovat a jsou ke své práci přinuceni. Naopak teorie Y tvrdí, že jedinec vykonává zadané úkoly z vlastní vůle, stačí mu jako motiv naplnění vlastního uspokojení z dobře vykonané práce. Tento člověk ocení více individuální činnosti, více prostoru k naplnění daného úkolu. Proto ve vzdělávání dospělých je důležité rozvíjet teorii Y, neboť teorie X vede k pasivitě. Teorie Y rozvíjí celkovou osobnost jedince. A tento jedinec se následně snaží o zlepšení výkonu ve společnosti.³⁹

Tyto teorie se převážně zabývají formálním vzděláváním, nesmíme ovšem jako lektori opomíjet metody ke zvýšení motivace ve vzdělání neformálním a informálním. Mezi takové metody patří např. koučink. Jedná se o specifickou metodu komunikace. Česká asociace koučů definuje koučování jako *proces kontinuální podpory klienta při stanovování a dosahování jeho vlastních profesních i osobních cílů, které vedou k trvalému zvyšování kompetence klienta. Můžeme jej vymezit také jako vztah mezi dvěma rovnocennými partnery založený na vzájemné důvěře, otevřenosti a upřímnosti a růst v profesním i osobním životě.*⁴⁰

Jako koučové vedeme jedince ke hledání správné odpovědi vlastním úsilím, pokládáním vhodných koučovacích otázek.

Poslední motivační prostředek, který uvedu, je působení na hodnotový systém. Tímto působením můžeme ovlivňovat vzdělávání dospělých a jako pedagogičtí pracovníci musíme zejména zdůrazňovat hodnotové systémy mládeže; vzdělání jako společenská hodnota; hodnoty a postoje jako součást cílů a obsahu školní edukace. Působení na hodnotový systém se může využít dělení dle Kučerové, která uvádí, že dělení hodnot se dá rozdělit do několika

³⁸ VETEŠKA, J. *Perspektivy učení a vzdělávání v evropském kontextu*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2012. s. 166 ISBN: 978-80-7452-022-8

³⁹ VETEŠKA, J. *Perspektivy učení a vzdělávání v evropském kontextu*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2012. s. 167 ISBN: 978-80-7452-022-8

⁴⁰ VETEŠKA, J. *Perspektivy učení a vzdělávání v evropském kontextu*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2012. s. 169 ISBN: 978-80-7452-022-8

dimenzí, kterými člověk prožívá sám sebe i svět kolem sebe. Patří sem dimenze přírodní, sociální, civilizační, duchovní, univerzální.⁴¹

3. Formy a metody výuky na vysoké škole

Dle andragogického slovníku znamenají doslova formy vzdělávání dospělých toto: „*Formou rozumíme vnější organizační uspořádání vzdělávací akce. Obecně je můžeme charakterizovat podle délky trvání vzdělávací akce (hodinová či vícehodinová přednáška; jednodenní, vícedenní; jednorázové či cyklické), podle prostředí (na pracovišti, mimo pracoviště, virtuální prostředí, doma), organizačního uspořádání (založené na interakci vzdělavatel x vzdělávaný; individuální, párové, skupinové/hromadné; kooperativní, participativní, individualizované), zaměření vzdělávacího procesu (kvalifikační, rekvalifikační). Další členění je na přímou a kombinovanou výuku, distanční vzdělávání, terénní vzdělávání a sebevzdělávání.*“⁴²

Andragogický slovník také definuje metody výuky a to: „*Termín označuje poměrně rozsáhlý soubor postupů uplatňovaných v činnosti vyučujících subjektů (učitelů, instruktorů, lektorů, školitelů) ve výuce a směřujících k dosažení plánovaných cílů. Tyto ustálené didaktické postupy jsou uzpůsobeny podle účelu výuky, obtížnosti vzdělávacího obsahu, věku či profese vzdělávajících se subjektů. Mezi klasické metody výuky patří vysvětlování, vyprávění, práce s textem, demonstrace experimentu, didaktické hry a další. Ve výuce dospělých se uplatňuje zejména přednáška, seminář, instruktáž, konzultace, případová studie, řešení problémů aj.*“⁴³

3.1 Legislativní vymezení

V této kapitole bych chtěla vypsát pár základní zákonů související se vzděláním na vysoké škole. Zákony zde vypsané budou obsahovat jen základní informace potřebné pro vzdělání na vysoké škole, tudíž určité pasáže jsou ze zákonů záměrně vynechány.

Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách v § 2.

(1) Vysoká škola uskutečňuje akreditované studijní programy a programy celoživotního vzdělávání. Typ vysokoškolské vzdělávací činnosti je určen typem uskutečňovaných

⁴¹ VETEŠKA, J. *Perspektivy učení a vzdělávání v evropském kontextu*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2012. s. 170 ISBN: 978-80-7452-022-8

⁴² PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2014. s. 115 ISBN 978-80-247-4748-4

⁴³ PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2014. s. 183 ISBN 978-80-247-4748-4

akreditovaných studijních programů. Typy studijních programů jsou bakalářský, magisterský a doktorský.

(7) Vysoká škola je veřejná, soukromá nebo státní. Státní vysoká škola je vojenská nebo policejní.

Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách v § 4.

Na vysoké škole se zaručují tyto akademické svobody a tato akademická práva:

- a) svoboda vědy, výzkumu a umělecké tvorby a zveřejňování jejich výsledků,
- b) svoboda výuky spočívající především v její otevřenosti různým vědeckým názorům, vědeckým a výzkumným metodám a uměleckým směrům,
- c) právo učit se zahrnující svobodnou volbu zaměření studia v rámci studijních programů a svobodu vyjadřovat vlastní názory ve výuce,

Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách v § 44.

(1) Vysokoškolské vzdělání se získává studiem v rámci akreditovaného studijního programu podle studijního plánu stanovenou formou studia. Za akreditovaný studijní program se pro účely tohoto zákona považuje i studijní program uskutečňovaný vysokou školou v rámci oblasti nebo oblastí vzdělávání, pro které má vysoká škola institucionální akreditaci.

(2) Součástími studijního programu jsou

- a) název studijního programu, jeho typ, forma a cíle studia; v případě bakalářského nebo magisterského studijního programu také údaj o profilu studijního programu,
- b) stanovení profilu absolventa studijního programu,
- c) charakteristika studijních předmětů,
- d) pravidla a podmínky pro vytváření studijních plánů, popřípadě délka praxe realizované případně i u jiné fyzické nebo právnické osoby,
- e) standardní doba studia při průměrné studijní zátěži vyjádřená v akademických rocích,
- g) udělovaný akademický titul,
- h) určení oblasti nebo oblastí vzdělávání, v rámci kterých má být studijní program uskutečňován, a návaznost na další typy studijních programů v téže nebo příbuzné oblasti nebo oblastech vzdělávání; v případě kombinovaného studijního programu také procentně vyjádřený podíl základních tematických okruhů náležejících do jednotlivých oblastí vzdělávání na výuce.

(3) Studijní plán stanoví časovou a obsahovou posloupnost studijních předmětů, formu jejich studia a způsob ověření studijních výsledků.

(4) Forma studia vyjadřuje, zda jde o studium prezenční, distanční nebo o jejich kombinaci.

(5) Profil bakalářského nebo magisterského studijního programu může být

a) profesně zaměřený s důrazem na zvládnutí praktických dovedností potřebných k výkonu povolání podložených nezbytnými teoretickými znalostmi, nebo

b) akademicky zaměřený s důrazem na získání teoretických znalostí potřebných pro výkon povolání včetně uplatnění v tvůrčí činnosti a poskytující rovněž prostor pro osvojení nezbytných praktických dovedností.

Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách v § 45.

(1) Bakalářský studijní program je zaměřen na přípravu k výkonu povolání a ke studiu v magisterském studijním programu.

(2) Standardní doba studia včetně praxe je nejméně tři a nejvýše čtyři roky.

(3) Studium se řádně ukončuje státní závěrečnou zkouškou, jejíž součástí je zpravidla obhajoba bakalářské práce.

(4) Absolventům studia v bakalářských studijních programech se uděluje akademický titul "bakalář" (ve zkratce "Bc." uváděné před jménem), v oblasti umění akademický titul "bakalář umění" (ve zkratce "BcA." uváděné před jménem); absolventům v oblasti umění přijatým ke studiu podle § 48 odst. 2 se uděluje akademický titul až po dosažení středního vzdělání s maturitní zkouškou nebo vyššího odborného vzdělání v konzervatoři.

Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách v § 46.

(1) Magisterský studijní program je zaměřen na získání teoretických i praktických poznatků založených na soudobém stavu vědeckého poznání, výzkumu a vývoje, na zvládnutí jejich aplikace a na rozvinutí schopností k tvůrčí činnosti; v oblasti umění je zaměřen na náročnou uměleckou přípravu a rozvíjení talentu.

(2) Nestanoví-li tento zákon jinak, magisterský studijní program navazuje na bakalářský studijní program; standardní doba tohoto studia je nejméně jeden a nejvýše tři roky. V případech, kdy to vyžaduje charakter studijního programu, nenavazuje magisterský studijní program na bakalářský studijní program; v tomto případě je standardní doba studia nejméně čtyři a nejvýše šest roků.

(3) Studium se řádně ukončuje státní závěrečnou zkouškou, jejíž součástí je obhajoba diplomové práce. V oblasti všeobecného lékařství a zubního lékařství a veterinárního lékařství a veterinární hygieny se studium řádně ukončuje státní rigorózní zkouškou.

(4) Absolventům studia v magisterských studijních programech se udělují tyto akademické tituly:

a) v oblasti ekonomie, technických věd a technologií, zemědělství, lesnictví a vojenství "inženýr" (ve zkratce "Ing." uváděné před jménem),

b) v oblasti architektury "inženýr architekt" (ve zkratce "Ing. arch." uváděné před jménem),

c) v oblasti všeobecného lékařství "doktor medicíny" (ve zkratce "MUDr." uváděné před jménem),

d) v oblasti zubního lékařství "doktor zubního lékařství" (ve zkratce MDDr. uváděné před jménem),

e) v oblasti veterinárního lékařství a veterinární hygieny "doktor veterinární medicíny" (ve zkratce "MVDr." uváděné před jménem),

f) v oblasti umění "magistr umění" (ve zkratce "MgA." uváděné před jménem),

g) v ostatních oblastech "magistr" (ve zkratce "Mgr." uváděné před jménem).

Absolventům studia v magisterských studijních programech v oblasti umění přijatým ke studiu podle § 48 odst. 2 se uděluje akademický titul až po dosažení středního vzdělání s maturitní zkouškou nebo vyššího odborného vzdělání v konzervatoři.

Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách v § 60.

(1) V rámci své vzdělávací činnosti může vysoká škola poskytovat bezplatně nebo za úplatu programy celoživotního vzdělávání orientované na výkon povolání nebo zájmově. Bližší podmínky celoživotního vzdělávání stanoví vnitřní předpis. Účastníci celoživotního vzdělávání s ním musí být seznámeni předem.

(2) O absolvování studia v rámci celoživotního vzdělávání vydá vysoká škola jeho účastníkům osvědčení. Úspěšným absolventům celoživotního vzdělávání v rámci akreditovaných studijních programů, pokud se stanou studenty podle tohoto zákona (§ 48 až 50), může vysoká škola uznat kredity, které získali v programu celoživotního vzdělávání až do výše 60 % kreditů potřebných k řádnému ukončení studia.

(3) Vzdělávání v programu celoživotního vzdělávání nezakládá jeho účastníkům právní postavení studenta podle tohoto zákona.⁴⁴

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v § 25.

(1) Základní vzdělávání se uskutečňuje v denní formě vzdělávání. Střední a vyšší odborné vzdělávání se uskutečňuje v denní, večerní, dálkové, distanční a kombinované formě vzdělávání; vzdělání dosažené ve všech formách vzdělávání je rovnocenné.

⁴⁴ MINISTERSTVO VNITRA. *Portál veřejné správy*. [online]. ©2017 [cit. 2017-11-15]. Dostupné z: <https://portal.gov.cz/app/zakony/zakonPar.jsp?page=0&idBiblio=46613&nr=111~2F1998&rpp=15#local-content>

(2) Pro účely tohoto zákona se rozumí

- a) denní formou vzdělávání výuka organizovaná pravidelně každý den v pětidenním vyučovacím týdnu v průběhu školního roku,
- b) večerní formou vzdělávání výuka organizovaná pravidelně několikrát v týdnu v rozsahu 10 až 18 hodin týdně v průběhu školního roku zpravidla v odpoledních a večerních hodinách,
- c) dálkovou formou vzdělávání samostatné studium spojené s konzultacemi v rozsahu 200 až 220 konzultačních hodin ve školním roce,
- d) distanční formou vzdělávání samostatné studium uskutečňované převážně nebo zcela prostřednictvím informačních technologií, popřípadě spojené s individuálními konzultacemi,
- e) kombinovanou formou vzdělávání střídání denní a jiné formy vzdělávání stanovené tímto zákonem.

(3) Délka dálkového, večerního, distančního nebo kombinovaného vzdělávání je nejvýše o 1 rok delší než doba vzdělávání v denní formě.

Tento poslední zákon se přímo netýká vzdělávání na vysoké škole, ovšem je zde rozumně rozebrán systém formy vzdělávání.⁴⁵

3.2 Samotné formy a metody výuky

Formy a metody výuky jsou jedny ze základní a nejdůležitějších prvků při vzdělávání dospělých. Ovšem formy a metody výuky v andragogice se liší od forem a metod v pedagogice. Hlavně z toho důvodu, že andragogika je poměrně mladý obor, který prochází neustálými inovacemi, neustále se vyvíjí. Tím pádem se musí vyvíjet i nové formy a metody. V tomto ohledu se dá pozorovat určitá prestiž vždy nově přijatých forem a zároveň úpadek již zastaralých. Např. mezi momentálně oblíbené formy patří koučování, na rozdíl od klasické přednášky, která je již zastaralá.

Formy vzdělávání dospělých můžeme definovat jako určitý rámeček výuky, vnější organizační uspořádání vzdělávacího procesu, jeho stavbu. Toto uspořádání můžeme pozorovat z několika hledisek. Podle délky trvání tento úsek můžeme rozdělit na klasickou vyučovací hodinu, různě dlouhou, nebo na delší časový úsek jako jsou např. den či týden. Další rozdělení z pohledu prostředí výuky, která se koná na pracovišti, mimo pracoviště,

⁴⁵MŠMT. *Školský zákon*. [online]. ©2013- 2017 [cit. 2017-11-15]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2017-do-31-8-2018>

v přírodě, v místnosti, laboratoři či dílně, doma nebo ve virtuálním prostředí. Důležité hledisko formy výuky je organizační uspořádání vzdělávaných, vzájemná komunikace a interakce mezi vzdělavatelem a vzdělávaným. Jde o interakci přímou, individuální, skupinovou, nebo nepřímou, pomocí internetu. Musíme jako lektori také znát zaměření vzdělávacího procesu, zda jde o kvalifikační či rekvalifikační kurzy, zájmové nebo občanské vzdělávání.⁴⁶

Pavel Paška určil jiné formy vzdělávání. Monologické, kdy mluví a komunikuje převážně jen jedna strana, a to směrem od vzdělavatele ke vzdělávanému. Dialogické, zde převažuje oboustranná komunikace a zpětná vazba. Kolektivní, tato forma probíhá ve skupině vzdělávaných. Laboratorní, forma výuky probíhá v laboratoři za pomoci simulací potřebných podmínek. A mezi poslední formy řadí institucionální a organizační formy.⁴⁷

Předposlední autor, který definoval formy vzdělávání, je Věra Bočková. Ta rozdělila formy z hlediska množství účastníků: individuální, párové, skupinové, hromadné. Poté z hlediska organizace vzdělávací akce na skupiny účastníků, kteří jsou stálí, jako např. skupina studentů na vysoké škole, a účastníků nestálých, např. beseda v knihovně, přednáška pro veřejnost. Předposlední hledisko je dle délky trvání, rozděleno na: jednorázové a cyklické. Poslední rozdělení je z hlediska specifiky subsystému vzdělávání, sem se řadí školská výuka dospělých, mimoškolská výuka dospělých a firemní vzdělávání.⁴⁸

Poslední andragog, který přináší rozdělení forem vzdělávání, je Jaroslav Mužík. Ten určil formy na přímou výuku, kombinovanou výuku, korespondenční (distanční) vzdělávání, terénní vzdělávání a sebevzdělávání se.⁴⁹

Ovšem nemůžeme zaměňovat metody a formy vzdělávání mezi sebou. Zatímco formy jsou vnější organizační uspořádání vzdělávací akce, metody jsou definovány jako nástroje vedoucí k dosažení výchovně vzdělávacího cíle. Formy a metody jsou pak následně využívány při studiu a výuce v různých typech studia. Např. prezenční, distanční, kombinované, které budou blíže popsány v následujících kapitolách.

⁴⁶ PALÁN, Z., LANGER, T. *Základy andragogiky*. 1.vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. s. 150 ISBN 978-80-86723-58-7

⁴⁷ PALÁN, Z., LANGER, T. *Základy andragogiky*. 1.vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. s. 151 ISBN 978-80-86723-58-7

⁴⁸ PALÁN, Z., LANGER, T. *Základy andragogiky*. 1.vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. s. 152 ISBN 978-80-86723-58-7

⁴⁹ PALÁN, Z., LANGER, T. *Základy andragogiky*. 1.vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. s. 152 ISBN 978-80-86723-58-7

Metody výuky na vysoké škole se nejjednodušeji chápou jako postup za určitým cílem. Ve vzdělávání dospělých můžeme metody výuky definovat jako *způsob záměrného uspořádání činností a opatření pro realizaci vzdělávacího procesu a jeho účinnosti tak, aby se co nejefektivněji dosáhlo vzdělávacího cíle.*⁵⁰

Ovšem ve vzdělávání dospělých se nemůžeme spoléhat jen na samotné formy a metody výuky. Vzdělávací proces je velice komplexní a pokud chceme, aby dotyčný dosáhl určité schopnosti vzdělání, musíme propojit několik dílčích faktorů, které vzdělávací proces ovlivňují. Musíme zohlednit motivy ke vzdělávání, prostředí školy, věk a rozložitost skupiny, případně stravování a ubytování.

Jaroslav Mužík rozdělil metody do klasifikace metod na teoretické, která slouží k předávání klasických poznatků, uskutečňuje se v přednáškách a na seminářích. Další metody jsou teoreticko- praktické, které se zaměřují na řešení problémů a jejich analýzu. Tato metoda se využívá v diskuzích, v projektové a programové výuce. Praktické metody, využívají schopností a dovedností, které pomohou spíše v reálném životě. Při zaměstnání, využívají se metody jako instruktáž, koučing, mentoring, stáž a exkurze.⁵¹

Pro další příklad uvede autorka rozdělení výukových metod dle Viery Prusákové.

Metody výukově ilustrativní, metody využívající se především při předávání nových nebo složitějších informací během přednášek. Diagnostické metody potřebují vyšší míru aktivity ze strany účastníků vzdělávání, prohlubují znalosti a rozvíjejí samostatné myšlení a schopnost analýzy. Tato metoda se využívá při rozhovoru nebo diskuzi. Poslední metoda klasifikovaná dle Mužíka je problémová metoda. Metoda zaměřená na interaktivní výuku využívající jedinců, kteří pracují ve skupinách, snažící se vyřešit co nejefektivněji, nejlépe a nejrychleji zadaný úkol. Tato metoda se využívá především během brainstormingu, brainwritingu a při řešení případových studií.⁵²

3.2.1 Přednáška

Zde bych chtěla podotknout jeden osobní postřeh z vlastního vzdělávání. Přednáška je v andragogice velmi neoblíbenou metodou. I zde platí, že záleží především na cílové skupině, charakteristice skupiny a celkovém klimatu. Přednáška slouží především k předávání

⁵⁰ PALÁN, Z., LANGER, T. *Základy andragogiky*. 1.vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. s. 154 ISBN 978-80-86723-58-7

⁵¹ PALÁN, Z., LANGER, T. *Základy andragogiky*. 1.vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. s. 154 ISBN 978-80-86723-58-7

⁵² PALÁN, Z., LANGER, T. *Základy andragogiky*. 1.vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. s. 154 ISBN 978-80-86723-58-7

ucelených informací většímu počtu posluchačů. Je to ovšem spíše jednosměrná metoda, kdy vše začíná a končí u lektora, který přebírá zodpovědnost za celkový výsledek dané skupiny. Přednáška je vhodná pro vícečetnou skupinu, které v co nejkratším čase potřebujeme předat co nejvíce informací. Bohužel má i svá negativa, kdy celá výuka stojí jen na lektorovi, není zde žádná zpětná vazba od posluchačů, a tím i menší míra soustředění. Tento celý popis přednášky dokonale sedí na moji studijní skupinu. Je nás ve třídě velmi mnoho a věřím, že pro každého přednášejícího je velmi obtížné vyučovat v naší třídě i několik hodin po sobě. Jsme velmi heterogenní skupina, každý z nás má jiný cíl a jiné motivy, není ani v silách lektorů toto všechno zohlednit. To vede ke značné míře nepozornosti, šumu a všelijakých rušivých elementů.⁵³

3.2.2 Seminář

Seminář je spíše lepší forma přednášky. Během semináře jsou do interakce více zapojeni posluchači a to formou řízené diskuze nebo tvorbou referátů na dané téma. Na vysokých školách velmi používána metoda, kvůli většímu počtu studentů. Lektor se musí snažit o co nejlepší výsledky, zohlednit dospělé jedince ve skupině, jejich schopnosti a možnosti, usnadnit jim výklad jasně daným cílem semináře, názornými grafy a tabulkami a také doplnit výuku o verbální a neverbální komunikaci.⁵⁴

3.2.3 Diskusní metody

Tato metoda výuky obsahuje několik dílčích metod, jedná se o velmi rozsáhlou skupinu, za účelem úmyslného rozvíjení myšlenek a jejich schopnost předat dál celé skupině. Mezi hlavní metody v diskusi patří řízená a panelová diskuse. Řízená je předem daná, účastníci vědí téma diskuse a mohou se na něj připravit. Hlavní, kdo vede a řídí diskusi, je moderátor. Pracuje s jedinci, kteří si dané téma připravili a musí být natolik schopní, aby dokázali adekvátně a rychle reagovat na odpovědi účastníků. Panelová diskuse znamená, že určitý počet odborníků přednáší před publikem své názory a myšlenky. Na základě vnesených soudů poté spolu diskutují a tím umožňují posluchači udělat si ucelený obraz na danou problematiku. Posluchač má možnost širšího pohledu na danou věc, popřípadě na výměnu názorů mezi sebou a mezi odborníky.⁵⁵

⁵³ PALÁN, Z., LANGER, T. *Základy andragogiky*. 1.vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. s. 155 ISBN 978-80-86723-58-7

⁵⁴ PALÁN, Z., LANGER, T. *Základy andragogiky*. 1.vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. s. 155 ISBN 978-80-86723-58-7

⁵⁵ PALÁN, Z., LANGER, T. *Základy andragogiky*. 1.vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. s. 156 ISBN 978-80-86723-58-7

3.2.4 Workshop

Doslovný překlad workshopu je pracovní dílna, tento název se ovšem neujal. Workshop se dá definovat jako *uzavřené pracovní a vzdělávací setkání nad určitým problémem, jehož účelem je tyto problémy vyřešit zejména neotřelým a inovativním přístupem s využitím synergického efektu*. Jde tedy o účast specialistů, kteří se pozastavují a probírají danou problematiku, stejně tak řeší vlastní problém.⁵⁶

3.2.5 Exkurze

Metoda výuky, která je velmi náročná na přípravu a organizaci. Je zde mnoho faktorů, které se musí zařídit, než k samotné exkurzi dojde, ať už jde o dohodnutí s danou firmou, přes zajištění dopravy až po stravování a finanční kalkulování. Ovšem je to jedna z nejlépe možných metod k doplnění přednášky. Zapojují se zde senzomotorické schopnosti jedince, kdy si samotný výklad látky může i vyzkoušet. Jde o dočasné přenesení vzdělávacích aktivit do prostředí praxe.⁵⁷

3.2.6 Případové studie

Tato metoda výuky je velmi oblíbená při vzdělávání dospělých. Jde o samotné zapojení účastníků do řešení problémů. Moderátor takové studie uvede na jedné až dvou stranách daný problém s možnými postupy řešení. Poté skupina dospělých ve formě široké diskuse tento problém rozebírá a hledá alternativy v řešení problémů. Dá se také taková studie předložit více skupinám, poté formou prezentace se dají výstupy z těchto studií porovnat, a zhodnotit výsledky. I když je tato forma výuky spíše v rukou účastníků, důležitá je i role moderátora, lektora. Sestavit kvalitní studii není lehký úkol, ale pokud je sestavena správně, studie, která poskytuje zpětnou vazbu a zhodnocení, je brána u dospělých jako velmi vítaný způsob výuky.⁵⁸

3.2.7 Brainstorming, brainwriting

Je to velmi oblíbená metoda u lektorů a moderátorů diskusí. Brainstorming je v doslovném překladu bouře mozků, a jedná se o využití kreativity myšlení. Využívá se maximální počet nápadů k řešení problému. Během těchto diskusí je zákaz jakékoliv kritiky, žádný nápad není špatný. Skupina, na které je, tato metoda aplikovaná, musí být uvolněná.

⁵⁶ PALÁN, Z., LANGER, T. *Základy andragogiky*. 1.vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. s. 156 ISBN 978-80-86723-58-7

⁵⁷ PALÁN, Z., LANGER, T. *Základy andragogiky*. 1.vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. s. 157 ISBN 978-80-86723-58-7

⁵⁸ PALÁN, Z., LANGER, T. *Základy andragogiky*. 1.vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. s. 157 ISBN 978-80-86723-58-7

Toho docílíme rozcvíčkou na uvolnění např. položením otázky „*K čemu slouží sponka?*“. Tato jednoduchá otázka zaktivuje účastníky diskuse, uvolní atmosféru a dospěli si jsou vědomi, že jim nehrozí ponížení nebo negativní reakce na jejich názor. Poté se může řešit daný problém, lektor zapisuje všechny možné nápady na tabuli, které pak po vyčerpání všech nápadů společně zhodnotí. Branwriting je v podstatě to samé, pouze dané nápady se píše individuálně. Ovšem tato metoda nemá tu možnost kreativního reagování na právě vyslechnutý návrh, který nás znovu motivuje k přemýšlení.⁵⁹

3.3 Vznik a vývoj distančního vzdělávání

Andragogický slovník uvádí, že distanční vzdělávání je řízené samostudium s využitím informačních a komunikačních technologií. Tato forma studia se převážně využívá na vysokých školách, ovšem není výjimkou ani v nižších formách studia. Dle definice slovníku je distanční vzdělávání určeno jedincům, kteří se nemohou z různých důvodů účastnit prezenčního studia. Ve většině případů jde o vzdálenost mezi vzdělavatelem a vzdělávaným, poté mohou být důvody zaměstnání, rodina, sociální a fyzický handicap. V této formě studia se vzdělavatel nazývá tutor a i přes samostudium, které je založené na tom, že nejde převážně o fyzický kontakt mezi vzdělávaným a tutorem, musí během studia realizovat několik prezenčních setkání k ověření výsledků studia, a celkovému zhodnocení. Takovým setkáním se říká tutoriály. Výhodou a zároveň částečnou nevýhodou tohoto typu studia je, že vzdělávaný si sám rozloží studijní plán, sám si sežene studijní materiály a celkově je odpovědný za celý výsledek vzdělávání. Tutor zde zastává funkci spíše takového mentora, který napomáhá a vede jedince ke vzdělávání. Zároveň je to nevýhoda, protože jedinec, který se takto vzdělává, musí mít velikou motivaci k tomu, aby studium dokončil s řádným výsledkem. Jednou z hlavních forem distančního vzdělávání je e-learning.⁶⁰

Pokud se na distanční vzdělávání podíváme z hlediska vývoje Evropy, je tato forma vzdělávání velmi důležitá pro celkový rozvoj společnosti jako takové. Vše se vztahuje k zasedání Evropské rady v Lisabonu, a následném vypracování Memoranda pro členské země EU, ve kterých je obsažena důležitost dalšího vzdělávání, celoživotního vzdělávání, a jak k těmto faktům dojít. Pokud umožníme v co nejlepší možné míře společnosti a lidem v ní

⁵⁹ PALÁN, Z., LANGER, T. *Základy andragogiky*. 1.vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. s. 158 ISBN 978-80-86723-58-7

⁶⁰ PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. 1.vyd. Praha: Grada, 2014. s. 84 ISBN 978-80-247-4748-4

studovat, tato společnost se začne vyvíjet lepším směrem, ekonomicky a hospodárně. A jen taková společnost může konkurovat na evropském trhu práce a celkové konkurenceschopnosti ve světě. I přes všechnu důležitost, jedinec, pokud není studentem, má nutnost zajistit sobě nebo své rodině přežití tím, že chodí do práce nebo má jakékoliv jiné překážky, které mu zabraňují trávit svůj volný čas ve škole. Na to konto, se smyslem dalšího vzdělávání a vývoje společnosti, vzniklo distanční vzdělávání, které umožňuje studujícím věnovat se svým povinnostem bez toho, aby seděli celé dny ve škole.⁶¹

Samotná historie distančního vzdělávání začíná roku 1840 ve Velké Británii, kde vznikla první korespondenční škola s výukou těsnopisu. Od té doby distanční vzdělávání zasáhlo prudký vývoj technologií, ať už rozvoj radiokomunikace, kinematografie, telefonu a telegrafu, později přenos televizního obrazu, družicového vysílání a přenosu dat pomocí internetu. Po 2. světové válce byl veliký rozmach profesního vzdělávání pomocí distančního vzdělávání, zpočátku ve formě korespondenčních kurzů.⁶²

Do tohoto období spadá i vznik první distanční univerzity ve Velké Británii, Open university. Vliv na vývoj univerzity měl veliký rozvoj průmyslu za vlády premiérky Margaret Teacherové. V důsledku průmyslové rozvoje bylo nutné dovzdělat velkou část dělnické třídy a navýšit počet vysokoškolsky vystudovaných osob. Pro tyto nové účely byla roku 1969 na základě Královské listiny založena distanční univerzita. Zpočátku byla univerzita brána jen jako distanční pro potřeby studujících, kteří se museli sami finančně zajistit. Ovšem postupem času bylo v rámci univerzity zřízeno několik studijních středisek, lépe dostupných lidem v okolí. V současné době má Open university studijní střediska a pobočky po celém světě. Na tomto typu školy se vyučuje prakticky vše kromě medicíny. Veliký rozvoj dosáhla v oblasti manažerských studií. Pobočka, která umožňuje toto studium, se nazývá The Open University Business School, a její středisko je i v České republice, je největším poskytovatelem titulů MBA.⁶³

⁶¹ VETEŠKA, J, VACÍNOVÁ, T. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých*. 1.vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2011. s. 167 ISBN 978-80-7452-012-9

⁶² VETEŠKA, J, VACÍNOVÁ, T. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých*. 1.vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2011. s. 167 ISBN 978-80-7452-012-9

⁶³ VETEŠKA, J, VACÍNOVÁ, T. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých*. 1.vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2011. s. 168 ISBN 978-80-7452-012-9

3.4 Současné pojetí distančního vzdělávání

V této kapitole bych chtěla zmínit několik pohledů a definic dle uznávaných autorů. Jedni z prvních, kteří definovali základní principy distančního vzdělávání, byli Brockett a Heimstra (1991). Ti vykládají, že v distančním vzdělávání jde o samostatně usměrňované vzdělávání. Je to jev, který zahrnuje jak vnější charakteristiku procesu výuky, tak i vnitřní charakteristiku učícího se subjektu prostřednictvím „*dvou odlišných, ale souvztažných dimenzí. Je to proces, v jehož rámci učící se subjekt přejímá primární zodpovědnost za plánování, realizaci, a vyhodnocování procesu vzdělávání. Druhou dimenzí je proces, který označujeme jako samousměrňování učící ho se subjektu v souvislosti s touhou či potřebou se vzdělávat, která jej nutí převzít zodpovědnost za své vzdělávání.*“⁶⁴

Druhý, který definoval základní procesy samostatného vzdělávání a jeho usměrňování, byl Knowles (1975). „*Jednotlivci přebírají iniciativu s pomocí či bez pomoci druhých, při určování svých vzdělávacích potřeb, při formulování svých vzdělávacích cílů, při stanovování lidských a materiálních cílů nezbytných pro vzdělávání, při výběru a realizaci přiměřených vzdělávacích strategií a vyhodnocování výsledků vzdělávání.*“⁶⁵

Poslední z definic, kterou zde uvedu je definice Národního centra distančního vzdělávání v ČR, která klade důraz na faktory. „*Distanční studium je multimediální forma vzdělávání, založená na řízeném samostatném studiu, při kterém jsou vzdělavatelé a vzdělávání trvale nebo převážně navzájem fyzicky odděleni.*“ V této definici je uvedeno, že studium je formou multimediální, což znamená, že jde o studium zahrnující všechny prvky, jedná se o využití moderních technologií, účelných metodických postupů.⁶⁶

3.4.1 Přednosti a rizika distančního vzdělávání

Distanční vzdělávání asi jako každý druh vzdělávání, má své plusy a mínusy. Mezi klady distančního vzdělávání, jak už bylo napsáno, patří především samotná individualita vzdělávání. Jedinec si sám může určit, jakým způsobem, v jakém časovém rozmezí a na jakém místě se bude vzdělávat. Tímto se odbourává komplikace z časového hlediska kvůli práci a rodině, dále komplikace z důvodu bydlení, kdy vzdělávaný nemá možnost díky velké vzdálenosti dojíždět do vzdělávacího institutu. A také je tu finanční úleva spojená

⁶⁴ VETEŠKA, J, VACÍNOVÁ, T. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých*. 1.vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2011. s. 169 ISBN 978-80-7452-012-9

⁶⁵ VETEŠKA, J, VACÍNOVÁ, T. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých*. 1.vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2011. s. 169 ISBN 978-80-7452-012-9

⁶⁶ VETEŠKA, J, VACÍNOVÁ, T. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých*. 1.vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2011. s. 170 ISBN 978-80-7452-012-9

s dojížděním, platbou za ubytování apod. Mezi další klady patří multimediálnost, která je v dnešní době velmi podstatná, znamená to využití všech možných prostředků, jako jsou video, audio, animace a autoevaluační elektronické testování. Vzdělávání mají tak větší možnost zapamatovat si a uschovat naučenou látku, kterou přijímají z více prostředků, nebo si také mohou vybrat metodu, která právě jim nejvíce vyhovuje. Mezi klady se také počítá větší míra komunikace. Paradoxně, i když se tutor a vzdělávaný nemusí vidět, panuje mezi nimi souhra např. přes email, formou diskusní skupiny, telefonické konzultace aj. Jedny z posledních kladů distančního vzdělávání je podpora studujících. Tutor má za úkol vytvořit pro vzdělávaného takový studijní plán, při kterém mu poskytne kompletní studijní balíček. Jde o dodání studijních textů, skript, přesné zadání cíle studia a kde může čerpat pro své samostudium. Jde o rozsáhlé studijní poradenství.⁶⁷

Distanční vzdělávání je kladné nejen z hlediska vzdělávaného, ale i z hlediska vzdělávací instituce. Odpadá zde náročnost na vybavení třídy, světlo, teplo. Náročnost z pohledu možnosti ubytování jako koleje a menzy. Také úvazky tutorů jsou přesně definovány, mají jasně určenou náplň práce a z hlediska flexibility vzdělávání, mohou být nahrazeni jinými tutori, pokud jejich plány na vzdělávání nevyhovují daným předpisům.⁶⁸

Proč tedy přes všechny tyto klady není v ČR rozšířené distanční vzdělávání? Distanční vzdělávání představuje také určitá rizika, na které není vzdělávání v ČR připravené. Jde především o rizika spojená s nutností zaškolení nových pedagogických pracovníků. Vytvořit správný tutoriál není pro řadu pedagogů jednoduchá záležitost, proto se musejí dále vzdělávat a je nutné, aby s filosofií distančního vzdělávání vnitřně souhlasili. I to je jedna z překážek, kdy české školství je spíše v tomto směru konzervativní, učitelé dávají přednost prezenční formě studia a tímto směrem také vedou svou výuku a přípravu na ni. Je zde také překážka z hlediska financí, školící střediska by se musela dovybavit moderní technikou, určenou ke komunikaci přes multimediální zařízení. To sebou nese i nutnost naučit pedagogy s touto technikou pracovat. Z edukačního hlediska je největším problémem proces předávání dovedností a jejich trénink. V prezenčním studiu to jde snáz, když pedagog předává své znalosti a zkušenosti přímo během přednášky a navádí studenty k jejich zapamatování, k jejich nastudování, a jak a kde si mohou danou látku prostudovat. To neplatí u distančního vzdělávání, ovšem jde zde možnost prezenčních tutoriálů, během kterých tutorové předávají

⁶⁷ VETEŠKA, J, VACÍNOVÁ, T. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých*. 1.vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2011. s. 170 ISBN 978-80-7452-012-9

⁶⁸ VETEŠKA, J, VACÍNOVÁ, T. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých*. 1.vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2011. s. 171 ISBN 978-80-7452-012-9

studujícím své znalosti, pomáhají jim v systému učení se a navádějí, jak nejlépe zvládnout samostudium. Tyto tutoriály se mohou uskutečnit na základě domluvy se vzdělávaným podle jeho možností nebo na základě letních škol.⁶⁹

3.4.2 Modely implementace distančního vzdělávání

Modely implementace, nebo-li modely uskutečnění a začlenění distančního vzdělávání, jsou realizovány ve dvou zásadních přístupech. První je vytvoření samostatné instituce zabývající se distančním vzděláváním. Jsou to instituce spíše velkého formátu na národní úrovni financované státem. Tato instituce by pak měla nabízet rozsáhlou možnost vzdělávacích oborů s ohledem na aktuální stav poptávky. Stav jedinců, kteří se chtějí vzdělávat a také s ohledem na finanční zajištění ze strany státu. Druhou možností je tzv. duální systém, který je také uskutečňován v ČR. Jde o systém přidružený k již už existujícím vzdělávacím institucím. Kde se vyučuje jak formou prezenčního studia, tak distanční. Účastníci vzdělávání si poté mohou vybrat takovou formu, která nejvíce vyhovuje jejich potřebám a programy obsažené v distanční formě jsou vytvářeny na základě poptávky ze strany vzdělávaných.⁷⁰

Distanční vzdělávání neobsahuje pouze dva modely způsobu vzdělávání. Dle V. Jochmanna je určeno několik modelů distančního vzdělávání. První je kanadský model, ve kterém existují vzdělávací zařízení přidružené ke klasickým univerzitám a jejich programy vzdělávání se také realizují distanční formou. Druhým modelem je britský, který je popsán výše jako základní model země, ze které vzešlo distanční vzdělávání. Jde o celostátní vzdělávací instituci podporovanou státem, která má svá školící a vzdělávací střediska po celém světě a jejich vzdělávání je zaměřeno na všechny formy a typy vzdělávání. Tento model se také uplatňuje ve Španělsku. Německý model je na třetím místě, jedná se model univerzit středoevropského typu se zaměřením pouze na univerzitní vzdělávání. Tento typ je také uskutečňován v Portugalsku a Nizozemí. Čtvrtý model je francouzský, jde o státem podporovaná zařízení pro distanční vzdělávání s možností vzdělávání na všech úrovních studia, spolupracující s tradičními vzdělávacími institucemi. Jejich činnost je koordinována centrálně, prostřednictvím instituce CNED. Irský model- jde o samostatné středisko, ovšem spolupracující s dalšími vzdělávacími institucemi a univerzitami. Předposlední je severský

⁶⁹ VETEŠKA, J, VACÍNOVÁ, T. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých*. 1.vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2011. s. 172 ISBN 978-80-7452-012-9

⁷⁰ VETEŠKA, J, VACÍNOVÁ, T. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých*. 1.vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2011. s. 173 ISBN 978-80-7452-012-9

model, jde o systém univerzit a organizací zabývajících se vzděláváním dospělých, které zastávají duální systém vzdělávání. Jsou spojeny řídicím orgánem, mají společná regionální centra, a nabízejí různé typy kurzů vzdělávání dospělých. Poslední model distančního vzdělávání se dá označit jako smíšený, jde o kombinaci výše zmíněných modelů s různými organizačními principy, tento model se uplatňuje např. v Rakousku, Řecku, Belgii.⁷¹

3.5 E-learning

Dle andragogického slovníku e-learning znamená vzdělávací proces využívající informační a komunikační technologie k tvorbě studijního obsahu a jeho distribuci, ke komunikaci mezi studenty a pedagogy, k hodnocení výsledků vzdělávání a organizaci a řízení studia. Jde tedy o veškeré spojení učiva a vzdělávání. Vše, co je k tomu zapotřebí pomocí technologií jako jsou počítač a internet. Pojem e-learning je v současné době spojován s distančním vzděláváním jako jeho forma. Ovšem nemusí to být jenom forma vzdělávání u distančního studia. E-learning bývá využíván i při profesním vzdělávání, podnikových kurzech apod.⁷²

E-learning je proces studia velmi revoluční a inovativní. Je využíván ve všech formách vzdělávání. Je mnohými odborníky, díky svému rychlému a stále nekončícímu vývoji, přirovnáván k vynálezu knihtisku. Jako každá nová metoda má i e-learning své klady a zápory. Navíc ani odborníci a ani široká veřejnost se ne vždy shodne na jednotné definici. Jedna z definic je dle amerického zakladatele e-learningového průmyslu Ellita Masie, že e-learning je „*nástroj využívající síťové technologie k vytváření, distribuci, výběru, administraci a neustálé aktualizaci vzdělávacích materiálů.*“ Zastánci procesuálního pojetí e-learningu jej definují jako „*vzdělávací proces, využívající informační a komunikační technologie k tvorbě kurzů, distribuci studijního obsahu, komunikaci mezi studenty a pedagogy a k řízení studia.*“⁷³

Jedna z hlavních překážek, která brání v rozvoji e-learningu na takovou úroveň, aby byla tato forma dostačující ve vzdělávání, je způsob uplatňování e-learningu na některých školách. Zde se pedagogové domnívají, že stačí pouhá distribuce textu pomocí informačních technologií, zprostředkování látky, která je nutná ke studiu a už tento způsob považují za e-

⁷¹ VETEŠKA, J, VACÍNOVÁ, T. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých.* 1.vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2011. s. 173 ISBN 978-80-7452-012-9

⁷² PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. *Andragogický slovník.* Praha: Grada, 2014. s. 98 ISBN 978-80-247-4748-4

⁷³ VETEŠKA, J, VACÍNOVÁ, T. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých.* Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2011. s. 174 ISBN 978-80-7452-012-9

learning. Což není pravda. Tato forma studia je označována za e- Reading, a jsou takto zpravidla označovány jednoduché krátké kurzy bez dostatečného metodického zpracování a tutejské podpory, realizované nejčastěji v rámci firemního vzdělávání. Také jeden z negativních faktorů je strach, že distanční vzdělávání a e-learning mají nahradit klasickou prezenční výuku. Což ovšem není pravda a není to ani možné. Jak je výše uvedeno, distanční vzdělávání je velmi složitá forma sebevzdělávání se a je zapotřebí značná dávka motivace ke vzdělávání, která nevyprchá. Ne každý student je této motivace schopný a především je to metoda uplatňována ve vzdělávání dospělých. Na nižších stupních studia jsou studenti ještě nedostatečně rozhodnuti a motivováni k dalšímu vzdělávání. Dalším mýtem, který je spojován s e-learningem, je, že tuto metodu není možná aplikovat ve vzdělávání dospělých, zejména u starších lidí, z hlediska zvládnutí informační techniky. To už dávno není pravda. V dnešní době velkého rozvoje technologií nemůžeme označovat starší obyvatelstvo za neschopné tyto technologie používat. Je zapotřebí vhodné ho přístupu ze strany tutora, za upravením tutoriálu vzhledem ke vzdělávací skupině a i starší obyvatelstvo je schopné zvládnout výuku za pomoci počítačů.⁷⁴

E-learning disponuje i několika přínosy a pozitivními vlastnostmi. Jde především o fakt, že studijní materiál je dostupný v elektronické formě. Tudíž je možno ho kdykoliv během studia opravit, doplnit či změnit. V případě tzv. hypertextu (viz. následující kapitola), je možno studijní látku udělat zajímavější, interaktivní, za pomoci souvislého textu, kde jsou určité pasáže zvýrazněny a odkazují na další pojmy a vysvětlivky. Jinak řečeno, student si během čtení textu může otevřít danou problematiku, které zrovna neporozuměl, a může se zpět vrátit k textu. V poslední době je také využíváno tzv. výukových opor s vnitřní inteligencí. Jde o program, který intuitivně reaguje na daného jednotlivce. Tak jak se student vzdělává, ukládá si počítač jeho znalosti a dosažené výsledky. A v návaznosti na toto poznání počítač nabízí možnost zlepšení se v oblastech, ve kterých student zaostává.⁷⁵

Jak je již řečeno, e-learning má své klady i zápory, pokud se moderní společnost snaží o rozvoj, měla by zápory eliminovat, najít vhodný způsob zavedení e-learningu do českých škol a umožnit tak studium více lidem, kteří z jakýchkoliv důvodů nemohou studovat klasickou formou.

⁷⁴ VETEŠKA, J, VACÍNOVÁ, T. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2011. s. 175 ISBN 978-80-7452-012-9

⁷⁵ VETEŠKA, J, VACÍNOVÁ, T. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2011. s. 176 ISBN 978-80-7452-012-9

3.5.1 Historie e-learningu

O samotný rozvoj e-learningu se postaral obrovský rozmach v druhé polovině osmdesátých let dvacátého století, kdy byly objeveny nové procesory a s nimi spjaté šestnáctibitové počítače. S touto technologií dokázala držet krok firma Apple se svými osobními počítači Macintosh. Počítače se staly jak součástí firem, tak i domácností, kde jejich využití bylo převážně ke hraní her. Ve školství šlo o programy umělé inteligence na vyučovacích automatech. Myšlenka byla taková, že mají aspoň částečně nahradit učitele ve třídách. První aplikace pro vyučovací automaty byly naprogramovány koncem 60. let 20. století. Tyto aplikace byly založeny na tom, že vyučovací látka byla ve formě stránek, které se daly otáčet. A na konci vyučovací kapitoly byly otázky, které dané učivo měly shrnout. Vyučovací automaty se ale kvůli své složitosti a špatným výsledkům z hlediska vzdělávání neujaly.⁷⁶

Na dlouhou dobu se od vývoje e-learningu upustilo. Až s rozmachem osobních počítačů, kdy se forma učení na počítači orientovala na testy s možnostmi odpovědí. I tento způsob učení nebyl dostačující. Proto k programům k učení byly přidány prvky umělé inteligence, které měly za důsledek, že k testům byl přidán výklad a procvičování látky. Na základě těchto prvků byly sestavovány celé lekce a kurzy. Poté se objevily pokusy, kdy student byl vzděláván po celou dobu studia pouze touto formou. Počítač zaznamenával celou jeho cestu studiem, výsledky, které následně vyhodnocoval. Ovšem tento typ byl velmi autorsky náročný, aplikace byla drahá a nepřinášela očekávané výsledky. Proto se postupem času od tohoto typu umělé inteligence upustilo.⁷⁷

Od druhé poloviny 80. let 20. století se vyvíjely nové moderní výukové programy zásluhou vývoje kognitivní psychologie. Ta měla za následek, že vědci začali poukazovat na fakt, že ke vzdělávání napomáhá studentům velká dávka motivace, a jak tuto motivaci využít. Poukázalo se také na to, že není potřeba studenta za každou kapitolou zkoušet z dané látky, že musíme spoléhat na to, že student sám má zájem na studiu, a jak mu tedy co nejlépe pomoci. Na základě této myšlenky byl roku 1945 využit princip nelineárně strukturovaného textu, který pak byl v roce 1965 Tedem Nelsonem nazván hypertextem. Celý způsob učení, a informace obsažené ve výkladu jsou vzájemně propojeny podobně jako informace v lidském mozku. Proto je studium touto formou mnohem přirozenější než obyčejné čtení lineárního

⁷⁶ BAREŠOVÁ, A. *E-learning ve vzdělávání dospělých*. Praha: 1.VOX a.s., 2011. s. 25 ISBN 978-80-87480-00-7

⁷⁷ BAREŠOVÁ, A. *E-learning ve vzdělávání dospělých*. Praha: 1.VOX a.s., 2011. s. 26 ISBN 978-80-87480-00-7

textu. Tento způsob vyžaduje větší aktivitu ze strany studenta, a tak mu zábavnější formou napomáhá k zapamatování si dané látky. V programu se více využívá elektronických knih, ve kterých je možnost číst text, obracet stránky, které zrovna ke studiu potřebuji nebo vyhledávat informace, kterým nerozumím.⁷⁸

V 90. letech se e-learning pomalu blížil ke své podobě, jak ho známe teď. Šlo o rozvoj programů učiva, které zahrnovaly výklad učiva, procvičování probrané látky a testy. K tomu využívaly grafiku, animace, zvuk aj. Z těchto programů byly sestavovány celé kurzy, ale i přesto musel počítač reagovat na různé schopnosti učení u studentů. Proto byl program vytvořen na základě umělého studenta, který měl napodobit jednání reálných lidí.⁷⁹

Na přelomu 20. a 21. století pokračoval vývoj na univerzitách. Sylaby, knihovní zdroje i obsahy přednášek byly přenášeny z klasických učeben na multimediální zdroje a internet. O tuto novou technologii se začaly zajímat soukromé společnosti, a tak vznikaly virtuální univerzity, které nabízely získání různých certifikátů a kurzů přes internet. Koncem 90 let, bylo možné tyto kurzy absolvovat online v reálném čase, a tak nastalo, že student mohl získat vysokoškolský titul, aniž by byl osobně přítomen ve třídě.⁸⁰

3.6 Pojetí e-learningu

„E-learning je neustálý, nikdy nekončící proces vzdělávání. Čtyřicet let studia. Každodenní získávání nových znalostí. Práce se stává vzděláváním, vzdělávání prací, konec studia prakticky neexistuje.“ (Abernathy, Donna. 2000).⁸¹

Tato definice přesně vystihuje pojem e-learning. Je zde obsaženo, že jde o proces i o nekončící změnu technologií, které se neustále vyvíjejí. Proto není možné prakticky nikdy s tímto procesem skončit. Pohled na samotnou definici a pojetí e-learningu se však liší, ať už ve Spojených státech amerických, nebo v České republice a Evropské unii.

USA také nemá přesně definovaný pojem e-learning, a proto se můžeme setkat s jednodušším vysvětlením, kdy je tento proces přisuzován pouze k výuce na počítači tzv.

⁷⁸ BAREŠOVÁ, A. *E-learning ve vzdělávání dospělých*. Praha: 1.VOX a.s., 2011. s. 27 ISBN 978-80-87480-00-7

⁷⁹ BAREŠOVÁ, A. *E-learning ve vzdělávání dospělých*. Praha: 1.VOX a.s., 2011. s. 27 ISBN 978-80-87480-00-7

⁸⁰ BAREŠOVÁ, A. *E-learning ve vzdělávání dospělých*. Praha: 1.VOX a.s., 2011. s. 27 ISBN 978-80-87480-00-7

⁸¹ BAREŠOVÁ, A. *E-learning ve vzdělávání dospělých*. Praha: 1.VOX a.s., 2011. s. 28 ISBN 978-80-87480-00-7

CBT (Computer- based training). Z širšího pohledu např. společnost Urđan and Weggen používá ve své studii pojem e-learning jako poskytování informací, školících materiálů a vzdělávacího obsahu pomocí různých forem elektronických médií (internet, intranet, extrakt, CD ROM, satelitní vysílání, audio a video kazety, interaktivní TV). Zde je e-learning používán ve spojení tzv. TBT (Technology- based training), za pomoci technologických zařízení.⁸²

Společnost Block and Dobell považují e-learning za podskupinu distančního vzdělávání, a je uskutečňován za podpory webových technologií, tzv. WBT (Web- based training), které se orientují pouze na vyučování za pomoci internetu či intranetu. Americká společnost také rozlišuje formy vzdělávání na e-learning a online learning. Při online learningu je využívána pouze technologie webu, vzdělání je uskutečňováno za pomoci internetu a intranetu⁸³

Z pohledu společnosti České republiky je dle pedagogického slovníku e-learning definován jako: „*Termín označuje různé druhy učení podporovaného počítačem, zpravidla s využitím moderních technologických prostředků, především CD ROM.*“ Domnívám se ovšem, že tato definice není dostatečně výstižná, aby obsáhla celý záměr e-learningu a způsobu vzdělávání, jaký umožňuje. E-learning by měl obsahovat více než jen využití technologických prostředků. Tento pojem také obsahuje využití technologických a informačních prostředků k distribuci studijního obsahu, komunikaci mezi studentem a pedagogem, a k řízení studia. Dále je to forma vzdělávání, která využívá multimediální prvky, prezentace a texty s odkazy, animované sekvence, video snímky, sdílené pracovní plochy, komunikaci s lektorem a spolužáky, elektronické modely procesů aj.⁸⁴

4. Ženy jako vysokoškolské studentky

4.1 Historie vzdělávání žen v Čechách

Proč je vlastně tak důležité znát informace o historii vzdělávání žen a dívek? Stejně jako veškeré historické události, aby se člověk z let minulých mohl poučit, mohl zařídít, aby k těmto událostem už nikdy nedošlo. Všeobecně řečeno Čechy a Morava se mohou pyšnit tím,

⁸² BAREŠOVÁ, A. *E-learning ve vzdělávání dospělých*. Praha: 1.VOX a.s., 2011. s. 29 ISBN 978-80-87480-00-7

⁸³ BAREŠOVÁ, A. *E-learning ve vzdělávání dospělých*. Praha: 1.VOX a.s., 2011. s. 29 ISBN 978-80-87480-00-7

⁸⁴ BAREŠOVÁ, A. *E-learning ve vzdělávání dospělých*. Praha: 1.VOX a.s., 2011. s. 31 ISBN 978-80-87480-00-7

že byly jedny z prvních zemí, kde bylo umožněno dívkám studovat a ukončit vzdělání maturitou či vysokoškolským titulem. Už na začátku 20. století odešly některé ženy do války, nikoliv bojovat, ale jako členky humanitárních hnutí pomáhající jako sestřičky, lékařky a ošetřovatelky. K tomuto vývoji událostí se trefně vyjádřila Pavla Moudrá: „*Ideálem našeho věku není již rytíř opásaný mečem a obrněný symbol mužské moci a síly, nýbrž duše dobrá, sestersky s druhou cítící, schopná oběti pro druhé, schopná sebezapírání- tedy duše ženská.*“⁸⁵

O rozvoj vzdělávání žen a dívek v Čechách se jako první stal významný dokument Všeobecný školní řád, který vešel v platnost 6. 12. 1774, vyhlášený císařovnou a českou královnou Marií Terezií. Tento dokument ovšem nezaručil okamžité zlepšení vzdělávání dívek, školy pro dívky vznikaly s určitým časovým odstupem. Roku 1869 byla uzákoněná osmiletá povinná školní docházka. O vzdělávání dívek se v té době nejvíce zajímaly církevní řády vodilky, řehole Anglických panen a kongregace školských sester Notre Dame. V 70. a 80. letech 19. století měly dívky, které vyšly z veřejných škol, nadále studovat na odborných nebo specializovaných dívčích školách. Tyto školy byly zakládány městskými zastupitelstvy, pražským Ženským výrobním spolkem a spolkem Vesna v Brně. Další spolek, který se zabýval vzděláním dívek, byl pražský Spolek sv. Ludmily, založený roku 1961. Značný podíl na vzdělávání dívek měl i Sokol, i přesto, že ženy se nemohly účastnit cvičebních akcí i několik desetiletí, z obecného důvodu, že tělocvik byl považován pro dívky za škodlivý, ohrožoval jejich budoucí mateřství a pevné tělo ženské nebylo pro muže přitažlivé. Mezi veřejností byly velmi oblíbené a celkově dobře přijímané školy se zaměřením na vaření. To byl případ pražského spolku Domácnost, založen roku 1885. Spolek založil kuchařskou školu, které se přezdívalo „Knedlíková univerzita“. Absolventky školy se měly stát vysněnými manželkami, které se staraly o domácnost a žaludky svých mužů. V závěru 19. a na počátku 20. století byly zakládány dívčí průmyslové školy. Zde se vyučovalo šití prádla, psaní na stroji a těsnopis.⁸⁶

V roce 1863 byla založena Vyšší dívčí škola královského hlavního města Prahy. Tato škola byla díky svému vysokému školnému využívána především dívkami z lepších vrstev. Tehdejší smýšlení nepředpokládalo, že ženám bude studium sloužit k lepšímu postavení a k možnosti se o sebe postarat. Proto bylo vzdělávání situováno převážně na schopnosti, které

⁸⁵ PÁNKOVÁ, M. *Vzdělání dívek v Čechách*. Praha: Pedagogické muzeum J.A.Komenského v Praze, 2008. s. 6 ISBN: 978-80-86935-06-5

⁸⁶ PÁNKOVÁ, M. *Vzdělání dívek v Čechách*. Praha: Pedagogické muzeum J.A.Komenského v Praze, 2008. s. 6, 9, 10, 12, 13, 14, 15 ISBN: 978-80-86935-06-5

by měla mít dobrá manželka a matka. A tato žena se měla stát ozdobou vlasteneckých salónů. Koncem století je toto pojetí již překonáno. Škola přijala také několik pedagogických novinek, jako třídního učitele, jinak vysoké lavice, a celkově se snažila o přátelskou a uvolněnou atmosféru. Škola byla zaměřena umělecky a toto zaměření jí zůstalo dodnes. Dnes se tato škola nachází ve Vodičkově ulici a je se zaměřena na výtvarnou výchovu.⁸⁷

V roce 1890 se zapsal do dějin jako rok založení gymnázia Minerva, plnohodnotného dívčího gymnázia, které svou výuku začalo ve dvou místnostech ve Vojtěšské ulici v Praze. Škola neměla právo veřejnosti, proto dívky musely maturitní zkoušku skládat na Akademickém gymnáziu v Praze. Nejdříve se škola potýkala s finančními problémy, postupem let si získávala lepší jméno a větší prestiž. V dnešní době na historii tohoto gymnázia navazuje Gymnázium Elišky Krásnohorské v Praze.⁸⁸

Díky větší vzdělanosti žen narůstala poptávka i po pestřejších možnostech zaměstnání. Ženy nebyly již jen pradelny a švadleny, dostalo se jim možností i v pedagogických kruzích. První feminizační vlna v pedagogických sborech nastala během první světové války a s odchodem mužů do boje. Studium žen na vysoké škole bylo poprvé povoleno v roce 1897, a to na filozofické fakultě. Následovala roku 1900 lékařská fakulta a právnická fakulta umožňovala studium dívkám od roku 1918. Mezi další významné mezníky ve vzdělávání žen např. patří rok 1919, kdy v samostatném československém státu dostaly ženy právo volit. V roce 1922 byl přijat malý školský zákon, který umožňoval koedukaci na všech stupních škol, uznával rovnost učitelů a učitelek před zákonem. V tom samém roce bylo založeno Sdružení vysokoškolsky vzdělaných žen v Republice Československé.⁸⁹

Mezi významné osobnosti, které se zasloužily o rozvoj vzdělávání žen a dívek, patří již výše zmíněná Marie Terezie. První česká feministka a spisovatelka první české kuchařky Magdalena Dobromila Rettigová, byla přesvědčená, že v zájmu dobrého fungování rodiny a celkové harmonie je důležité vzdělání ženy. Taková žena se mohla stát dobrou společnicí

⁸⁷PÁNKOVÁ, M. *Vzdělání dívek v Čechách*. Praha: Pedagogické muzeum J.A.Komenského v Praze, 2008. s. 16 ISBN: 978-80-86935-06-5

⁸⁸ PÁNKOVÁ, M. *Vzdělání dívek v Čechách*. Praha: Pedagogické muzeum J.A.Komenského v Praze, 2008. s. 22 ISBN: 978-80-86935-06-5

⁸⁹ PÁNKOVÁ, M. *Vzdělání dívek v Čechách*. Praha: Pedagogické muzeum J.A.Komenského v Praze, 2008. s. 22, 23,30 ISBN: 978-80-86935-06-5

svému muži, který si jí mohl vážit. Případné vzdělání mohlo kompenzovat i absenci věna. Toto přesvědčení prosazovala v zájmu rodinné pohody, v manželství podřízenost ženy.⁹⁰

Dalším významným inovátorem v oblasti vzdělávání žen byl Karel Slavoj Amerling, ředitel prvního učitelského ústavu. Vojta Náprstek byl významný český vlastenec, který veřejně prosazoval názor, jak je důležité vzdělání žen. V roce 1862 přednesl na Průmyslové výstavě v Praze své názory ohledně vzdělávání žen. Prohlašoval, že ženy mají v domácnosti více používat nástroje k ulehčení jejich práce, získaný volný čas by poté mohly využít ke studiu. Předměty k ulehčení práce byly lednička, ždímačka, vaření na plynu, papinový hrnc nebo šicí stroj. V návaznosti na přednášky Náprstka založily ženy roku 1865 Americký klub dam a již zmiňovaný vlastenec jim pro tyto účely poskytl své prostory a knihovnu.⁹¹

Význam T. G. Masaryka spočíval především v přednáškové a publikační činnosti. V roce 1891 žádal o přístup pro ženy aspoň na nějaké vědecké fakulty, do doby, než se celkový přístup nezrovnoprávní. V roce 1894 začal Masaryk vydávat časopis *Naše doba*, kde umožňoval psát články i ženám, a uveřejňoval články o ženských iniciativách. František Drtina se zapsal do dějin jako zakladatel Prvního dívčího gymnázia na Moravě.⁹²

Mezi další osobnosti, které se zasloužily o vzdělanost žen, patřila Eliška Krásnohorská. Té se nelíbila tehdejší situace dívek a jejich možnosti vzdělávání. Poukazovala na fakt, že dívky v šestnácti letech mají mnohem méně znalostí po vystudování než chlapi ve dvanácti. Dále požadovala, aby bylo dívkám umožněno studovat všechny možné obory. Vzdělání dívek považovala jako cestu k samostatnosti a ekonomické nezávislosti na mužích. Nesouhlasila s názorem, že žena se má pro rodinu obětovat. Byla první neprovdaná spisovatelka. Nesouhlasila s názorem, že vzdělaná žena je často přirovnávána ke středověkým čarodějnicím a pokud není provdaná, je označována jako stará panna. Mnohým mužům se její spisovatelská činnost líbila, ostatním ne, protože její poznámky byly trefné a velice výstižné.⁹³

⁹⁰ PÁNKOVÁ, M. *Vzdělání dívek v Čechách*. Praha: Pedagogické muzeum J.A.Komenského v Praze, 2008. s. 10 ISBN: 978-80-86935-06-5

⁹¹ PÁNKOVÁ, M. *Vzdělání dívek v Čechách*. Praha: Pedagogické muzeum J.A.Komenského v Praze, 2008. s. 11 ISBN: 978-80-86935-06-5

⁹² PÁNKOVÁ, M. *Vzdělání dívek v Čechách*. Praha: Pedagogické muzeum J.A.Komenského v Praze, 2008. s. 19 ISBN: 978-80-86935-06-5

⁹³ PÁNKOVÁ, M. *Vzdělání dívek v Čechách*. Praha: Pedagogické muzeum J.A.Komenského v Praze, 2008. s. 20 ISBN: 978-80-86935-06-5

4.2 Zpráva o diskriminaci mladých žen a dívek v oblasti vzdělávání

Tato kapitola, stejně jako kapitola o legislativním vymezení forem a metod studia na vysoké škole, bude obsahovat jen nejdůležitější usnesení, potřebné pro tuto diplomovou práci.

Evropský parlament vydává tuto zprávu s ohledem na předešlá ustanovení.

A. vzhledem k tomu, že statistické údaje pocházející z členských států dokládají nižší podíl žen dosahujících akademických hodností v postgraduálním studiu ve srovnání s muži; a vzhledem k tomu, že oproti mužům je z důvodů nejružnějšího genderového omezení vykazován nižší počet žen účastnících se celoživotního vzdělávání,

B. vzhledem k tomu, že povinnosti v domácnosti a v rodině většinou stále ještě zastávají ženy, a následkem toho jsou jejich časové možnosti k dalšímu odbornému vzdělávání a celoživotnímu vzdělávání omezené,

C. vzhledem k tomu, že přístup ke vzdělání, a zvláště vysokoškolskému, je zejména obtížný pro mladé lidi z nízkopříjmových rodin, což vede k posilování tradice upřednostňování vzdělání chlapců,

D. vzhledem k tomu, že významný pokrok, kterého bylo dosaženo v otázce rovného postavení mužů a žen v oblasti vzdělání, se týká zejména pozitivního kvantitativního vývoje, tj. zvyšování počtu žen získávajících přístup ke všem úrovním vzdělání, aniž by došlo k odpovídajícímu kvalitativnímu vývoji, pokud jde o výběr studijních oborů a specializací, a to hlavně v důsledku sociálního vnímání a tradičního postavení obou pohlaví,

E. vzhledem k tomu, že vzdělání je důležitou evropskou hodnotou, základním právem a klíčovým nástrojem sociálního začlenění; vzhledem k tomu, že nadále přetrvávají pochybnosti a určité společenské předsudky vůči vzdělaným ženám a že vzdělané ženy často nenacházejí možnost profesního uplatnění a uplatnění ve veřejném životě,

F. vzhledem k tomu, že v některých kulturách ještě stále existují tradiční a náboženské předsudky tradičně omezující přístup dívek a mladých žen ke vzdělání,

G. vzhledem k tomu, že sdělovací prostředky opakovaně zdůrazňují zachování genderových stereotypů, a tím posilují tradiční představy o ženách,

H. vzhledem k tomu, že zvláště omezený přístup ke vzdělání mají dívky a mladé ženy pocházející z prostředí národnostních menšin, zvláště romské menšiny, nebo dívky a mladé ženy z přistěhovaleckých skupin obyvatel, a tento přístup je často poznamenán diskriminací a segregací ve školách, včetně zvláštních vzdělávacích programů, s omezenými finančními prostředky, nemotivovaným a nekvalifikovaným personálem, špatnou infrastrukturou a nevhodnými vzdělávacími programy a metodami testování,

I. vzhledem k tomu, že mnoho členských států nemá dostatečně finančně zajištěný rozpočet na vzdělání a zároveň většinu výuky zajišťují ženy,

1. upozorňuje, že vzdělání a odborná příprava dívek a žen je lidským právem a základním předpokladem pro plné využití všech dalších sociálních, ekonomických, kulturních a politických práv;

2. vítá skutečnost, že v členských státech v průměru osm z deseti studujících dívek a mladých žen dokončí vysokoškolské vzdělání a že statistické údaje dokládají vyrovnané předpoklady obou pohlaví pro dosažení vyššího vzdělání, a dokonce vyšší míru motivace žen v době, kdy nejsou limitovány gendrovými důvody;

3. upozorňuje, že v oblasti vzdělání a výzkumu počet žen absolventek vysokých škol (59 %) převyšuje počet mužů, jejich počet však stále klesá, jak postupují v kariérním žebříčku, ze 43 % absolventek doktorského studia (PhD) až na pouhých 15 % řádných profesorek;

4. vítá skutečnost, že v rámci projektu tisíciletí OSN bylo učiněno několik praktických kroků vedoucích ke snížení gendrové nerovnosti z hlediska přístupu ke vzdělání a že se v členských státech otevřeně vede diskuse o rovném přístupu obou pohlaví ke vzdělání;

5. vítá reformu univerzitního vzdělávacího systému, která vyplývá z Lisabonské strategie a týká se zejména celoživotního vzdělávání, jehož rámec rovněž poskytuje mladým ženám možnosti dalšího vzdělávání;

6. vítá zprávu Komise o kvalitě školní výuky z roku 2000, která zkoumá šestnáct faktorů, mezi nimiž též přístup ke vzdělání z gendrového hlediska;

7. vítá plánovaný vznik Institutu pro rovnost pohlaví, k jehož činnostem by mělo patřit také monitorování situace v jednotlivých členských státech a ve světě z hlediska přístupu obou pohlaví ke vzdělání;

8. doporučuje vyhodnotit politiku v oblasti rovného přístupu ke vzdělání na základě posouzení statistiky rozlišené podle pohlaví, aby se ukázaly a řešily nerovnosti, které přetrvávají v přístupu k určitým vyšším vysokoškolským kvalifikacím a v jejich získávání, včetně postgraduálního studia a vědecké přípravy, jakož i v oblasti celoživotního vzdělávání;

9. vyzývá členské státy, aby zjednodušily přístup ke vzdělání ženám a mužům pečujícím o děti a rodičům, kteří přerušili proces získávání kvalifikace, aby mohli mít děti;

10. doporučuje jednat se sociálními partnery a motivovat je k vytváření příznivých podmínek zlepšujících přístup ke vzdělání a celoživotnímu vzdělávání pro ženy, které přerušily svou odbornou přípravu a ženy s nízkou kvalifikací;

11. odvolává se na skutečnost, že propastný rozdíl mezi platy mužů a žen je stále na nepříjemně vysoké úrovni a nevykazuje žádné zásadní známky zmenšování; upozorňuje, že ženy vydělávají v průměru o 15 % méně než muži v důsledku nedodržování právních předpisů o rovném platu a řady strukturálních nerovností, jako je segregace na trhu práce, rozdíly v modelech práce, přístupu ke vzdělání a odborné přípravě, zkreslené hodnocení a špatně nastavené platové systémy a stereotypy;

12. žádá Komisi a členské státy, aby využily všech dostupných prostředků k tomu, aby došlo k odstraňování vžitých stereotypů diskriminujících vzdělané a kvalifikované ženy na pracovištích, které se obzvláště zřetelně projevují v oblasti vědy a techniky, kde jsou ženy velmi málo zastoupeny a aby se genderové problémy ocitly v centru pozornosti a údaje byly pravidelně sledovány a vyhodnocovány;

13. vyzývá členské státy, aby podpořily přístup žen k odpovědným a rozhodovacím funkcím ve veřejných a soukromých podnicích, se zvláštním důrazem na akademické funkce;

14. podněcuje Komisi, aby ve svých vztazích se třetími zeměmi, a především v oblasti politiky sousedských vztahů a rozvojové pomoci, podpořila zásady rovnosti a rovného přístupu ke vzdělání pro mladé dívky;

15. nabádá členské státy k posílení postavení žen-učitelék na vyšších úrovních vzdělávací soustavy a v centrech rozhodování o otázkách vzdělávání, kde jsou jejich mužští kolegové stále v převaze;

16. zdůrazňuje potřebu reformovat učební osnovy na všech úrovních vzdělání a obsah školních učebnic; doporučuje, aby výchova učitelů a dalších pedagogických pracovníků směřovala k naplňování předpokladů vyrovnané genderové politiky a aby témata genderové politiky tvořila součást výuky učitelů na pedagogických a jiných fakultách;

17. doporučuje Komisi a členským státům, aby vůči národnostním, etnickým a kulturním menšinám, a zejména romské menšině, byla uplatňována taková politika, která umožňuje přístup ke kvalitnímu vzdělání a rovné podmínky při získávání vzdělání chlapců i dívek, včetně předškolních programů a programů pro nulté ročníky, a věnovaly zvláštní pozornost multikulturnímu přístupu, který usnadňuje začlenění mladých žen a dívek z prostředí menšin a přistěhovalců do vzdělávacího systému, a to s ohledem na boj proti dvojí diskriminaci;

18. vyzývá Radu, Komisi a členské státy k přijetí veškerých nezbytných opatření na ochranu práv žen-přistěhovalkyň a dívek-přistěhovalkyň a k boji proti diskriminaci, které jsou vystavovány ve svém původním společenství tím, že odmítnou všechny formy kulturního a náboženského relativismu, který by mohl porušovat základní práva žen;

19. doporučuje členským státům, aby podporovaly osvětovou činnost týkající se rovného přístupu ke vzdělání na všech úrovních, zvláště mezi ohroženými skupinami obyvatel, s cílem odstranit všechny formy předsudků ovlivňujících přístup dívek a mladých žen ke vzdělání;

20. doporučuje členským státům, aby přizpůsobily své programy studia potřebám mladých lidí, kteří mají práci, a lidí, především žen a dívek, které se věnují péči o malé děti nebo jsou na mateřské dovolené; domnívá se, že současné technické možnosti nepochybně dovolují nalézt vhodná řešení;

21. vyzývá k většímu úsilí o rozpoznání talentovaných dívek nebo mladých žen a poskytování větší podpory těmto ženám a dívkám;

22. vítá uplatnění a využití vzdělávacích programů financovaných z prostředků EU, ale i z jiných zdrojů včetně neziskového sektoru, které přispějí na vzdělávání dívek a mladých žen ze sociálně slabších rodin; zejména vítá využití stávajících programů a podpůrných fondů, ale i hledání nových forem; zdůrazňuje přitom nutnost investovat ve všech členských státech mnohem více do vzdělání mladé generace s ohledem na budoucnost;

23. navrhuje, aby členské státy využívaly při sestavování rozpočtu gendrový nástroj, a tím kompenzovaly projevy gendrové nespravedlnosti, což přinese prospěch především oblasti vzdělání;

24. doporučuje, aby členské státy vytvářely a monitorovaly národní vzdělávací politiky, které umožní všem dívkám i chlapcům, aby nastoupili, navštěvovali a dokončili povinnou školních docházku, a aby zároveň zajistily, že budou navštěvovat školu, až do dosažení minimální věkové hranice pro vstup na trh práce;

25. upozorňuje na nezbytnost přesnějšího vyhodnocování statistických údajů týkajících se gendrových otázek, jakož i dalších aspektů vícenásobné diskriminace, jako je etnický původ, kdy zejména u dětí a mládeže nejsou vždy statisticky rozlišeny gendrové údaje; domnívá se, že by se tímto úkolem měl zabývat mimo jiné i nově vznikající Institut pro rovnost pohlaví;

26. vyzývá členské státy, aby podporovaly pozitivní mediální prezentaci gendrových kategorií vytvářením důstojného obrazu žen i mužů, nezátíženého předpojatými a zkreslenými představami, které mají za následek znevažování či podceňování některého z obou pohlaví;

27. upozorňuje na nutnost přiblížit nové technologie v oblasti výuky potřebám vzdělávání žen, například možnost distančního studia prostřednictvím počítačové technologie;

28. vyzývá členské státy a Komisi, aby učinily v rámci Lisabonské strategie kroky ke skoncování s rozdíly podle pohlaví v digitální oblasti s cílem rozšířit informační společnost prostřednictvím opatření na podporu rovného postavení mezi muži a ženami a akcí k zajištění snazšího přístupu pro ženy, podpořily získávání elektronických kapacit, prováděly programy

stanovující konkrétní opatření na začlenění žen z ohrožených skupin a vyvážení nerovnováhy mezi městskými a venkovskými oblastmi;

29. doporučuje, aby členské státy flexibilněji rozvíjely oblast vzdělávání dospělých a programy celoživotního vzdělávání tak, aby pracující ženy a matky mohly pokračovat ve vzdělávání prostřednictvím programů, které vycházejí vstříc jejich časovému rozvrhu, a tím umožnily ženám větší přístup ke vzdělávání a poskytly jim příležitost účastnit se alternativních vzdělávacích programů, aby se mohly stát nezávislejšími a byly schopny se smysluplně podílet na rozvoji společnosti a dále podporovat gendrovou rovnost;

30. pověřuje svého předsedu, aby předal toto usnesení Radě a Komisi.⁹⁴

Tato zpráva poukazuje na stále aktuální téma gendrové nerovnosti žen. Ačkoliv se Evropa a Evropská unie řadí mezi vyspělou část světa, stále zde můžeme najít nerovnosti v postavení žen oproti mužům. Tento fakt je dán především biologicky, jsou ženy, matky. Ovšem dnešní vyspělá společnost by měla být schopna tyto překážky eliminovat a vyrovnat tak možnost příležitostí. Ve výše zmíněných ustanovení je vypsáno osm hlavních oblastí, ve kterých jsou ženy diskriminovány. Mezi tyto oblasti patří ekonomické aspekty sociálně slabých rodin upřednostňující vzdělání chlapců; gendrové předsudky při volbě studijního oboru; objektivní gendrové důvody omezující dokončení studia; gendrové důvody limitující mladé ženy ve zvyšování kvalifikací formou dalšího studia; společenské předsudky vůči vzdělaným ženám; nižší míra profesního uplatnění žen s vyšším vzděláním; náboženské předsudky omezující společenské uplatnění žen v některých zemích; ztížená situace v přístupu ke vzdělání týkající se dívek a mladých žen pocházejících z imigrantského prostředí nebo příslušnic etnických či národnostních menšin.⁹⁵

V zprávě je také zmíněn fakt, že ženy jsou studentkami vysokoškolského studia. Pouze malé procento žen má takové ambice a dostatečnou motivaci k tomu, aby dodělaly školu až do titulu profesor. Tento fenomén je rozšířen nejen v Evropě, ale prakticky po celém světě. Je to dáno tím, že ženy jsou pečovatelky, matky, zajišťují chod domácnosti a po přerušení studia se málokdy vrací ke studiu. Stejně tak je i nadále pozorována nerovnost z hlediska financí a studia. I přes veškerou vyspělost a možnosti financování studia, ať už jsou to stipendia, dotace státu či EU, stále jsou místa v Evropě, kde je vzdělání luxus a přednost ve studiu dostávají chlapci před dívkami. Dále zpráva poukazuje na stále zakořeněný stereotyp při výběru

⁹⁴ FLASAROVÁ, V. *Zpráva o diskriminaci mladých žen a dívek v oblasti vzdělávání*. Ostrava: Printo s.r.o., 2007. s. 11-14 (2006/ 2135(INI))

⁹⁵ FLASAROVÁ, V. *Zpráva o diskriminaci mladých žen a dívek v oblasti vzdělávání*. Ostrava: Printo s.r.o., 2007. s. 15(2006/ 2135(INI))

studijního oboru a následném povolání. Stále jsou výrazně ženská a mužská povolání, bohužel toto rozdělení také vede k hůře placeným ženským povoláním.⁹⁶

Diskriminace se týká i již vzdělaných žen. To je zapříčiněno všeobecným pohledem na muže jako živitele. Muži se v přítomnosti vzdělané ženy cítí nejistí a ohrožení, tento fakt také občas vyvolává konflikt v rodině. Když je úspěšnější žena diskriminována na úkor muže, raději se vzdá vyššího vzdělání pro zachování klidu v rodině. Mezi hlavní problémy také patří znevýhodnění z ohledu náboženství, kdy je chápání obou pohlaví velmi rozdílné. I z hlediska mobility tu vzniká problém ve vzdělání. Při dopravě za vzděláním na velké vzdálenosti, mohou být ženy oproti mužům častěji sexuálně napadeny nebo se mohou stát obětí násilí.⁹⁷

V závěru této zprávy je vypsáno doporučení, jak pokračovat ve zvyšování rovných příležitostí ve vzdělávání žen a mužů. Celková politika vzdělávání by se měla tímto směrem ubírat již od raného dětství. Proto by měli být pedagogičtí pracovníci a výchovní poradci vzdělávání tímto směrem. Aby napomáhali v odbourávání gendrových stereotypů, vyrovnávali příležitosti ve vzdělávání, nerozlišovali pouze ženské a mužské obory vzdělávání. Gendrová problematika by se také měla promítnout do skladby vyučovacích hodin a učebnic.⁹⁸

4.3 Účast žen na formálním a neformálním vzdělávání- statistické údaje

Veškeré získané statistické údaje se vztahují ke vzdělávání žen a dívek, jsou velice obsáhlé a zajímavé, ovšem při bližším rozboru si vyberu pouze některé, které budou více vysvětleny a porovnány.

⁹⁶ FLASAROVÁ, V. *Zpráva o diskriminaci mladých žen a dívek v oblasti vzdělávání*. Ostrava: Printo s.r.o., 2007. s. 16(2006/ 2135(INI))

⁹⁷ FLASAROVÁ, V. *Zpráva o diskriminaci mladých žen a dívek v oblasti vzdělávání*. Ostrava: Printo s.r.o., 2007. s. 17(2006/ 2135(INI))

⁹⁸ FLASAROVÁ, V. *Zpráva o diskriminaci mladých žen a dívek v oblasti vzdělávání*. Ostrava: Printo s.r.o., 2007. s. 18(2006/ 2135(INI))

Tabulka 1. - Účast žen na formálním vzdělávání

Účast žen na formálním vzdělávání		
	<i>Sekundární vzdělávání</i>	<i>Terciální vzdělávání</i>
18-69 let	3,80%	6,60%
25-64 let	0,80%	3,00%
	<i>Celkový počet studentů dle věku</i>	
18-24 let	49,50%	
25-64 let	52,90%	

Bohužel v publikaci, kterou jsem použila při psaní diplomové práce, se formálním vzděláváním zabývali velmi okrajově, a proto také získaná data jsou méně obsáhlá, než údaje ohledně neformálního vzdělávání. I přesto můžeme dle přílohy zjistit, že účast žen je vyšší v terciálním vzdělávání než v sekundárním. Druhý ukazatel nám znázorňuje, že počet studentů od věku 25 a výše je vyšší než v nižších ročnících. I když procentuálně zde není veliký rozdíl.⁹⁹

Tabulka 2. - Účast žen na neformálním vzdělávání

Účast žen na neformálním vzdělávání, vše v %			
<i>Podle věku</i>	<i>Celkový počet</i>	<i>Účast v pracovně orientovaném prostředí</i>	<i>Mimopracovní prostředí</i>
18-24 let	33,4	15,1	20,8
25-34 let	37,0	28,6	15,5
55-64 let	19,4	13,4	7,0
65-69 let	6,1	1,9	4,6
<i>Podle vzdělání</i>			
základní	11,2	5,6	5,9
střední s maturitou	39,8	29,1	13,7
vyšší odborné a vysokoškolské	57,8	45,8	20,6
<i>Podle ekonomického postavení</i>			
pracující	47,0	40,9	11,0
nezaměstnaný	26,3	17,4	9,3
na rodičovské dovolené	15,8	5,5	11,1

⁹⁹ ODBOR STATISTIK ROZVOJE SPOLEČNOSTI. *Vzdělávání dospělých v České republice*. Praha: Český statistický úřad, 2013. s. 26 ISBN 978-80-250-2354-9

Na této příloze můžeme vidět, že nejvíce studentů, ať už se orientují pracovně či ne, je ve věku 25- 34 let. To nahrává předešlým kapitolám o celoživotním vzdělávání, protože ve většině případů má člověk ve věku 25 let již dokončené i terciální vzdělávání. Ovšem z důvodu ať už pracovních nebo mimopracovních se ženy dále vzdělávají i po dovršení tohoto věku. Co se týče nejvýše dosaženého vzdělání, účastní se ženy neformálního vzdělávání, nejvíce s vysokoškolským vzděláním. Takové ženy jsou více motivovány ke studiu, mají zájem a ambice se více vzdělávat. Posledním ukazatelem, kdy se ženy účastní neformálního vzdělávání, je ekonomické postavení. Účastní se ženy ať už v pracovně orientovaném prostředí či mimo něj, pokud jsou pracující a zaměstnané. Ženy na rodičovské dovolené, které jsou hlavním tématem této diplomové práce, se účastní v pracovním prostředí nejméně ze všech sledovaných odvětví a mimo pracovní prostředí jsou na prvním místě.¹⁰⁰

Tabulka 3. - Formy neformálního vzdělávání

Formy neformálního vzdělávání v %			
	<i>Celkový počet</i>	<i>Pracovně motivovaní</i>	<i>Soukromé účely</i>
kurzy	43,3	45,8	61,2
workshopy a semináře	23,2	55,9	13,8
zaškolení na pracovišti	29,9	41,9	x
soukromé lekce	9,7	48,9	25,0

Třetí příloha je orientovaná na formy, jakými se ženy účastní neformálního vzdělávání. Z celkového počtu se ženy účastní nejvíce pomocí kurzů. V pracovně orientovaném prostředí je na prvním místě účast za pomoci workshopů a seminářů. Ovšem ve všech odvětvích je velmi vysoká účast, jakýmkoliv způsobem. Kvůli soukromým účelům se ženy účastní až z 61 %, nejvíce kurzů.¹⁰¹

¹⁰⁰ ODBOR STATISTIK ROZVOJE SPOLEČNOSTI. *Vzdělávání dospělých v České republice*. Praha: Český statistický úřad, 2013. s. 49 ISBN 978-80-250-2354-9

¹⁰¹ ODBOR STATISTIK ROZVOJE SPOLEČNOSTI. *Vzdělávání dospělých v České republice*. Praha: Český statistický úřad, 2013. s. 43 ISBN 978-80-250-2354-9

Tabulka 4. - Důvody účasti na neformálním vzdělávání

Důvody účasti na neformálním vzdělávání v %		
	<i>Pracovně motivované</i>	<i>Soukromé účely</i>
zvýšit výkonnost	67,6	36,3
snížit pravděpodobnost ztráty zaměstnání	29,2	7,1
zvýšit vyhlídky na získání či změnu práce	14,8	21,3
začít vlastní podnikání	1,8	1,7
musela se zúčastnit	44,9	4,3
získat znalosti užitečné v každodenním životě	34,9	46,2
prohloubit znalosti a dovednosti, které mě zajímají	40,4	62,8
získat certifikát	22,5	13,6
potkat nové lidi, pro zábavu	5,0	28,4

Důležitý faktor, ke zkoumání účasti na neformálním vzdělávání, jsou důvody, proč se ženy chtějí nebo musí účastnit. Ať už z pracovně orientovaného prostředí, nebo ze soukromých účelů. Z pracovně orientovaného prostředí sem mezi důvody s největším procentem patří snaha o zvýšení výkonnosti, dále že se ženy musely takových kurzů účastnit a třetí důvod, který má více jak 40 %, je snaha o prohloubení znalostí a dovedností, které samotné ženy zajímají. Pokud se ženy vzdělávají kvůli soukromým účelům, patří mezi důvody nejčastěji prohloubení znalostí a dovedností, dále chtějí získat znalosti, které následně využijí v každodenním životě a třetí důvod, proč jdou ženy za dalším vzděláváním je, že chtějí potkat nové lidi, spřátelit se a pro zábavu.¹⁰²

¹⁰² ODBOR STATISTIK ROZVOJE SPOLEČNOSTI. *Vzdělávání dospělých v České republice*. Praha: Český statistický úřad, 2013. s. 97 ISBN 978-80-250-2354-9

Tabulka 5. – Nejčastější obtíže a důvody neúčasti na vzdělávání

Nejčastější obtíže a důvody neúčasti na vzdělávání v %			
	<i>Neúčastnili se, ale chtěli</i>	<i>Účastnily se, chtějí víc</i>	<i>Neúčastnily se a nechtějí</i>
rodinné důvody (nedostatek času)	33	18	22
vzdělání bylo příliš drahé	16	20	x
nevyhovující čas konání výuky	10	21	x
žádná vhodná vzdělávací aktivita	8	x	4
jiné osobní důvody	9	8	12
nedostatek podpory zaměstnavatele	x	10	x
nepotřebuje další vzdělávání	38	x	x
zdravotní důvody, důvody spojené s věkem	13	x	x

V této příloze se kategorie rozdělují do tří oblastí, zda se ženy neúčastnily vzdělávání, ale přesto chtěli; dále zda se ženy účastnily dalšího vzdělávání, a i nadále v tom chtějí pokračovat; a poslední, že se ženy neúčastnily a ani do budoucna nechtějí se účastnit dalšího vzdělávání. V první kategorii tázané ženy uvedly jako největší překážku a důvod ten fakt, že další vzdělávání nepotřebovaly. Na druhém místě to potom byly rodinné důvody a nedostatek času způsobený péčí o rodinu. V druhé kategorii ženy uvedly, že ač se účastnily dalšího vzdělávání, překážkou pro ně byl nejvíce čas, kdy výuka probíhala, a také že vzdělání bylo příliš drahé. Poslední kategorie uvádí jen málo dat a i přesto za hlavní důvody, proč se ženy dále nevzdělávaly, uvedly rodinné důvody a jiné osobní důvody.¹⁰³

¹⁰³ ODBOR STATISTIK ROZVOJE SPOLEČNOSTI. *Vzdělávání dospělých v České republice*. Praha: Český statistický úřad, 2013. s. 138 ISBN 978-80-250-2354-9

4.4 Údaje dle statistického úřadu vztahující se ke vzdělávání žen

Údaje, které budou následně prezentovány, jsou vybrané pasáže ze zprávy Českého statistického úřadu „*Zaostřeno na ženy a muže 2016*“. Zpráva je velmi obsáhlá, a proto jsem pro účely diplomové práce vybrala pouze některé pasáže, které se vztahují k tématu vzdělávání žen, mateřská a rodičovská dovolená, sňatky, porodnost, domácnost a také míra zaměstnanosti a nezaměstnanosti. Také většina příloh je vybrána jen pro rok 2015, kterým celá zpráva a všechny zkoumané oblasti končí, tj. vybrala jsem většinou aktuální data.

Tabulka 6. – Rozdělení žen dle věku a vzdělání pro rok 2015

Ženy dle věku a vzdělání pro rok 2015 v %			
<i>věk</i>	<i>základní vzdělání</i>	<i>střední s maturitou</i>	<i>vysokoškolské</i>
15-24	43,2	40,6	7,9
25-34	6,3	37,2	37,9
35-44	4,6	40,8	24,0
45-54	6,7	41,5	19,1
55-64	18,0	34,4	12,1
65 +	29,4	30,9	8,0

Dle tabulky je vidět, že ženy mají největší procentuální zastoupení v oblasti střední školy s maturitou a to nejvíce ve věku v rozmezí od 35 do 54 let. Diplomová práce je ale zaměřena na ženy studující vysokou školu, zde je největší zastoupení mladších žen ve věku od 25 do 44 let. Na druhou stranu nejmenší procento žen se pohybuje v oblasti základního vzdělání a to ve věku od 25 do 44 let.¹⁰⁴

Pro srovnání, ženy s terciálním vzděláním za rok 2015 ve vybraných zemích Evropské unie. Česká republika 19,3 %; Francie 30,5 %, Rakousko 25,5 %, Belgie 33,7 %, Polsko 27,0 %, Slovensko 20,1 %, Německo 20,2 %, Velká Británie 35,0 %, Finsko 39,3 %, Estonsko 41,4 %, Rumunsko 14,4 %. Dle tohoto výčtu je vidět, že nejvíce žen, které dosáhly terciálního vzdělání, je v Estonsku a Finsku, naproti tomu nejméně těchto žen je v Rumunsku a patří sem i Česká republika.¹⁰⁵

¹⁰⁴ ODBOR STATISTIKU TRHU PRÁCE A ROVNÝCH PŘÍLEŽITOSTÍ. *Zaostřeno na ženy a muže 2016*. Praha: Český statistický úřad, 2016. s. 27 ISBN 290027-64

¹⁰⁵ ODBOR STATISTIKU TRHU PRÁCE A ROVNÝCH PŘÍLEŽITOSTÍ. *Zaostřeno na ženy a muže 2016*. Praha: Český statistický úřad, 2016. s. 28 ISBN 290027-64

Tabulka 7. – Ženy v čele domácnosti pro rok 2015

Ženy v čele domácnosti pro rok 2015 v %		
<i>Věk</i>	<i>Úplná rodina bez dětí</i>	<i>Úplná rodina s dětmi</i>
15-24	8,0	1,6
25-34	8,6	25,6
35-44	6,2	50,5
45-54	21,3	18,9
55-64	31,9	2,8
65+	30,2	0,7
<i>Nejvyšší vzdělání</i>		
základní	14,2	6,1
úplné střední	36,7	41,7
vysokoškolské	14,1	24,2

Tabulka obsahuje několik zkoumaných oblastí, ze kterých byla data sebrána. Dle věku, dosaženého vzdělání, zda je rodina bez dětí nebo s dětmi. Co se týče věku, zde je největší zastoupení žen v domácnosti bez dětí okolo věku 55- 65. Pokud je domácnosti s dětmi, ženy jsou v jejím čele ve věku od 25 do 44 let. Nejmenší zastoupení mají v čele domácnosti ve věku 15 až 24 bez dětí, a s dětmi ve věku 65 a více. Se zaměřením na vzdělání jsou ženy v čele domácnosti bez dětí i s dětmi nejvíce zastoupeny se středním vzděláním s maturitou. Nejméně zastoupení mají ženy se základním vzděláním, ať už v domácnosti děti jsou či nikoliv.¹⁰⁶

Tabulka 8. – Vzdělání žen na všech stupních studia pro školní roky 2014/2015, 2015/2016

Vzdělání na všech stupních studia pro školní roky 2014/2015 a 2015/2016		
	<i>2014/2015</i>	<i>2015/2016</i>
Mateřské školy	176 574	176 418
Základní školy	414 331	427 435
Gymnázia	72 770	73 105

¹⁰⁶ ODBOR STATISTIKU TRHU PRÁCE A ROVNÝCH PŘÍLEŽITOSTÍ. *Zaostřeno na ženy a muže 2016*. Praha: Český statistický úřad, 2016. s. 55 ISBN 290027-64

čtyřletá Gymnázia	29 295	29 696
viceletá Gymnázia	43 475	43 409
Střední škola bez maturity	33 410	32 793
Střední škola s maturitou	108 808	104 977
Konzervatoř	2 303	2 324
Vyšší odborné školy	15 446	18 015
Vysoké školy	194 764	182 547

Výše uvedená tabulka ukazuje počet žen studujících na daných stupních ve dvou školních rocích. Např. dívky studující základní školu, zde bylo zastoupení vyšší pro školní rok 2015/2016. Ženy studující střední školu s maturitou ve školním roce 2014/2015 docházely více než ve druhém zkoumaném. A poslední vysokoškolské vzdělání navštěvovalo více žen ve školním roce 2014/2015. Celkově nejméně žen v obou rocích navštěvovalo konzervatoř, naopak nejvíce žen navštěvovalo základní školu.¹⁰⁷

Tabulka 9. – Univerzita Jana Amose Komenského Praha s.r.o.

Univerzita Jana Amose Komenského Praha s. r. o.			
	<i>studenti k 31. 12. 2015</i>	<i>poprvé zapsáni v roce 2015</i>	<i>absolventi v roce 2015</i>
ženy	2 672	365	1 736
muži	904	100	495

Tabulka je velmi úzce spojena s naší univerzitou a srovnává jak ženy, tak muže, kteří buď byli v daném roce studenti, čerství studenti, nebo již v tomto roce absolvovali. Ve všech třech faktorech dominují ženy nad muži. Nejvíce bylo napočítáno žen, které právě v roce 2015 studovaly, naopak nejméně bylo mužů, kteří se poprvé v tomto roce zapsali ke studiu.¹⁰⁸

¹⁰⁷ ODBOR STATISTIKU TRHU PRÁCE A ROVNÝCH PŘÍLEŽITOSTÍ. *Zaostřeno na ženy a muže 2016*. Praha: Český statistický úřad, 2016. s. 101 ISBN 290027-64

¹⁰⁸ ODBOR STATISTIKU TRHU PRÁCE A ROVNÝCH PŘÍLEŽITOSTÍ. *Zaostřeno na ženy a muže 2016*. Praha: Český statistický úřad, 2016. s. 113 ISBN 290027-64

Jenom pro zpestření informací míra zaměstnanosti žen za rok 2015 dle dosaženého vzdělání. Nejvíce jsou zaměstnány ženy s vysokoškolským titulem, nejméně ženy se základním vzděláním. Dle tabulky lze říci, že ač to někdy nevypadá, vzdělání a vzdělávání se má pořád smysl. Člověk má více příležitostí a možností jak naplnit svůj profesní život, je více žádaný s vysokoškolským titulem a celkově má lepší vyhlídky do budoucna.¹⁰⁹

Tabulka 10. – Míra nezaměstnanosti žen dle vzdělání pro rok 1955 a 2015

Míra nezaměstnanosti žen dle vzdělání pro roky 1955 a 2015		
	<i>1955</i>	<i>2015</i>
základní nebo bez vzdělání	9,6	22,4
střední bez maturity	5,1	7,8
střední s maturitou	3,0	4,7
vysokoškolské	1,9	2,8

Záměrně je v tabulce dvacetiletý rozestup, pro lepší srovnání míry nezaměstnanosti. Z celkového pohledu na tabulku lze říci, že nezaměstnanost má zvyšující se tendenci. Nejvíce jsou nezaměstnané ženy se základním vzděláním, nejméně potom ženy s vysokoškolským vzděláním. To je logický opak přílohy č. XII. Stále platí fakt, že vysokoškolské vzdělání má smysl a člověk by se měl snažit o celoživotní vzdělávání se.¹¹⁰

5. Mateřská a rodičovská dovolená

5.1 Legislativní opatření

Výplatu a celé ustanovení o podpoře v mateřství a rodičovské dovolené má na starosti ministerstvo práce a sociálních věcí. Co se týče zaměstnanců a jejich podmínek na pracovišti

¹⁰⁹ ODBOR STATISTIKU TRHU PRÁCE A ROVNÝCH PŘÍLEŽITOSTÍ. *Zaostřeno na ženy a muže 2016*. Praha: Český statistický úřad, 2016. s. 150 ISBN 290027-64

¹¹⁰ ODBOR STATISTIKU TRHU PRÁCE A ROVNÝCH PŘÍLEŽITOSTÍ. *Zaostřeno na ženy a muže 2016*. Praha: Český statistický úřad, 2016. s. 162 ISBN 290027-64

během mateřství to upravuje zákoník práce. Dále zajištění rodičovské dovolené mají na starosti úřady práce každého krajského města.

Zákon 262/ 2006 Sb. ze dne 21. dubna 2006, část osmá- překážky v práci

Hlava I. – Překážky ze strany zaměstnance

§ 195 Mateřská dovolená

(1) V souvislosti s porodem a péčí o narozené dítě přísluší zaměstnankyni mateřská dovolená po dobu 28 týdnů; porodila-li zároveň 2 nebo více dětí, přísluší jí mateřská dovolená po dobu 37 týdnů.

(2) Mateřskou dovolenou zaměstnankyně nastupuje zpravidla od počátku šestého týdne před očekávaným dnem porodu, nejdříve však od počátku osmého týdne před tímto dnem.

(3) Vyčerpá-li zaměstnankyně z mateřské dovolené před porodem méně než 6 týdnů, protože porod nastal dříve, než určil lékař, přísluší mateřská dovolená ode dne jejího nástupu až do uplynutí doby stanovené v odstavci 1. Vyčerpá-li však zaměstnankyně z mateřské dovolené před porodem méně než 6 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 2 nebo více dětí.

(4) Jestliže se dítě narodilo mrtvé, přísluší zaměstnankyni mateřská dovolená po dobu 14 týdnů.

(5) Mateřská dovolená v souvislosti s porodem nesmí být nikdy kratší než 14 týdnů a nemůže v žádném případě skončit ani být přerušena (§ 198 odst. 2) před uplynutím 6 týdnů ode dne porodu.

§ 196 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 požádají, ne však déle než do doby, kdy dítě dosáhne věku 3 let.

§ 197 Mateřská a rodičovská dovolená při převzetí dítěte

(1) Právo na mateřskou a rodičovskou dovolenou má též zaměstnankyně nebo zaměstnanec, kteří převzali dítě do péče nahrazující péči rodičů na základě rozhodnutí příslušného orgánu, nebo dítě, jehož matka zemřela; rozhodnutím příslušného orgánu se rozumí rozhodnutí, které se považuje za rozhodnutí o svěřeni dítěte do péče nahrazující péči rodičů pro účely státní sociální podpory⁶⁸).

(2) Mateřská dovolená podle odstavce 1 přísluší zaměstnankyni ode dne převzetí dítěte po dobu 22 týdnů, a převzala-li zaměstnankyně 2 nebo více dětí, po dobu 31 týdnů, nejdéle však do dne, kdy dítě dosáhne věku 1 roku.

(3) Rodičovská dovolená podle odstavce 1 přísluší ode dne převzetí dítěte až do dne, kdy dítě dosáhne věku 3 let; zaměstnankyni, která čerpala mateřskou dovolenou podle odstavce 2, rodičovská dovolená přísluší až po skončení této mateřské dovolené. Bylo-li dítě převzato po dosažení věku 3 let, nejdéle však do 7 let jeho věku, přísluší rodičovská dovolená po dobu 22 týdnů. Při převzetí dítěte před dosažením věku 3 let tak, že by doba 22 týdnů uplynula po dosažení 3 let věku, rodičovská dovolená přísluší do uplynutí 22 týdnů ode dne převzetí dítěte.

§ 198 Společné ustanovení o mateřské a rodičovské dovolené

(1) Mateřskou a rodičovskou dovolenou jsou zaměstnankyně a zaměstnanec oprávněni čerpat současně.

(2) Jestliže dítě bylo ze zdravotních důvodů převzato do péče kojeneckého nebo jiného léčebného ústavu a zaměstnanec nebo zaměstnankyně zatím nastoupí do práce, přeruší se tímto nástupem mateřská nebo rodičovská dovolená; její nevyčerpaná část přísluší ode dne opětovného převzetí dítěte z ústavu do své péče, ne však déle než do doby, kdy dítě dosáhne věku 3 let.

(3) Jestliže se zaměstnankyně nebo zaměstnanec přestane starat o dítě, a dítě bylo z toho důvodu svěřeno do rodinné nebo ústavní péče nahrazující péči rodičů, jakož i zaměstnankyni nebo zaměstnanci, jejichž dítě je v dočasné péči kojeneckého, popřípadě obdobného ústavu z jiných než zdravotních důvodů, nepřísluší mateřská nebo rodičovská dovolená po dobu, po kterou o dítě nepečují.

(4) Jestliže dítě zemře v době, kdy je zaměstnankyně na mateřské nebo rodičovské dovolené nebo zaměstnanec na rodičovské dovolené, přísluší mateřská nebo rodičovská dovolená ještě po dobu 2 týdnů ode dne úmrtí dítěte, nejdéle do dne, kdy by dítě dosáhlo věku 1 roku.¹¹¹

Zákon 117/1995 Sb. ze dne 26. května 1995 – O státní sociální podpoře

Hlava V. Rodičovský příspěvek

§ 30 Podmínky nároku na rodičovský příspěvek a jeho výše

¹¹¹ MPSV. *Příručka pro personální a platovou agendu*. [online]. ©2017 [cit. 2017- 11- 23]. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/ppropo.php?ID=z262_2006_8

(1) Rodič, který po celý kalendářní měsíc osobně celodenně a řádně pečuje o dítě, které je nejmladší v rodině, má nárok na rodičovský příspěvek nejdéle do 4 let věku tohoto dítěte, a to nejdéle do doby, kdy byla na rodičovském příspěvku vyplacena z důvodu péče o totéž nejmladší dítě v rodině celková částka 220 000 Kč, není-li dále stanoveno jinak.

(2) Pro stanovení nároku a výše rodičovského příspěvku podle odstavců 3 a 4 je rozhodující výše denního vyměřovacího základu pro stanovení peněžité pomoci v mateřství nebo nemocenského v souvislosti s porodem nebo převzetím dítěte podle zákona o nemocenském pojištění.

(3) Rodič může volit výši rodičovského příspěvku, jestliže lze aspoň jednomu z rodičů v rodině stanovit k datu narození nejmladšího dítěte v rodině 70 % 30násobku denního vyměřovacího základu v částce převyšující 7 600 Kč až do částky 11 500 Kč měsíčně, s tím, že zvolená výše rodičovského příspěvku nesmí přesáhnout 70 % 30násobku denního vyměřovacího základu. V případě, že u každého z rodičů lze stanovit ke dni narození dítěte uvedený vyměřovací základ podle věty první, vychází se při stanovení výše rodičovského příspěvku z toho vyměřovacího základu, který je vyšší.

(4) Rodič může volit výši rodičovského příspěvku až do částky 7 600 Kč měsíčně, jestliže

a) lze alespoň jednomu z rodičů v rodině stanovit k datu narození nejmladšího dítěte 70 % 30násobku denního vyměřovacího základu v částce nepřevyšující 7 600 Kč,

b) ke dni narození nejmladšího dítěte, které zakládá nárok na rodičovský příspěvek, nelze stanovit denní vyměřovací základ jen proto, že v průběhu pobírání rodičovského příspěvku poskytovaného z důvodu péče o dříve narozené dítě v rodině uplynula podpůrní doba pro nárok na peněžitou pomoc v mateřství a nárok na rodičovský příspěvek na nejmladší dítě v rodině vzniká bezprostředně po nároku na rodičovský příspěvek náležející na starší dítě;

odstavec 3 věta druhá platí i zde

(5) Nelze-li stanovit žádnému z rodičů v rodině k datu narození nejmladšího dítěte v rodině denní vyměřovací základ podle odstavců 3 a 4, náleží rodičovský příspěvek ve výši 7 600 Kč měsíčně do konce devátého měsíce věku nejmladšího dítěte a od desátého měsíce věku ve výši 3 800 Kč měsíčně do 4 let věku dítěte.

(6) Dojde-li v rodině ke změně osob, které jsou pro stanovení výše rodičovského příspěvku posuzovány jako rodiče, a v souvislosti s tím

a) dojde ke změně výše vyměřovacího základu podle odstavce 3 nebo 4, nebo

b) dojde k takové změně, že lze rodičovský příspěvek stanovený podle odstavce 4 stanovit podle odstavce 3,

stanoví se rodičovský příspěvek podle nově splněných podmínek, a to od kalendářního měsíce následujícího po měsíci, v němž ke změně podmínek došlo.

(7) Volbu výše rodičovského příspěvku je oprávněn provést jen rodič, který uplatnil nárok na rodičovský příspěvek. Volbu výše rodičovského příspěvku lze měnit, nejdříve však po uplynutí 3 celých kalendářních měsíců po sobě jdoucích, po které byl rodičovský příspěvek vyplácen, a to i v případě, že došlo u rodičovského příspěvku ke změně oprávněné osoby nebo ke změně podle odstavce 5. Volbu výše rodičovského příspěvku nelze provést zpětně. Volba výše rodičovského příspěvku se provádí na základě písemné žádosti oprávněné osoby, která se podává u krajské pobočky Úřadu práce, která o rodičovském příspěvku rozhoduje.

(8) Jestliže po odpočtu všech vyplacených částek rodičovského příspěvku od celkové částky 220 000 Kč zbývá částka, která je nižší než částka, která byla naposledy na rodičovském příspěvku vyplacena, vyplatí se tento rozdíl ve splátce rodičovského příspěvku náležejícího za poslední kalendářní měsíc.

§ 30a

(1) Nárok na rodičovský příspěvek přiznaný z důvodu péče o nejmladší dítě v rodině zaniká posledním dnem kalendářního měsíce předcházejícího kalendářnímu měsíci, ve kterém se stalo nejmladším dítětem v rodině jiné dítě, které zakládá nárok na rodičovský příspěvek, a to i v případě, že nebyla vyplacena celková částka rodičovského příspěvku. Zanikl-li nárok na rodičovský příspěvek proto, že se nejmladším dítětem v rodině stalo jiné dítě, náleží rodičovský příspěvek v kalendářním měsíci, v němž vznikl nárok, ve výši, která náleží z důvodu péče o dítě, které se stalo nejmladším dítětem v rodině.

(2) Při péči o totéž dítě zakládající nárok na rodičovský příspěvek nebo splňují-li podle § 30b odst. 1 podmínku péče o dítě pro nárok na rodičovský příspěvek v jednom kalendářním měsíci oba rodiče tak, že každý ji splňuje po část měsíce, náleží rodičovský příspěvek jen jednou, a to rodiči určenému na základě dohody rodičů. Nedohodnou-li se rodiče, určí krajská pobočka Úřadu práce, která o rodičovském příspěvku rozhoduje, kterému z rodičů se rodičovský příspěvek přizná.

§ 30b Podmínky osobní celodenní péče o dítě

(1) Podmínka osobní celodenní a řádné péče pro nárok na rodičovský příspěvek po celý kalendářní měsíc podle § 30 odst. 1 se považuje za splněnou i v kalendářním měsíci, v němž

a) se dítě narodilo,

b) rodič měl po část měsíce z dávek nemocenského pojištění nárok na peněžitou pomoc v mateřství nebo nemocenské poskytované v souvislosti s porodem,

c) osoba dítě převzala do péče nahrazující péči rodičů na základě rozhodnutí příslušného orgánu (§ 7 odst. 10 a 11),

d) dítě dosáhlo věku 4 let, do kterého náleží rodičovský příspěvek podle § 30 odst. 1,

e) dítě nebo rodič zemřeli,

f) rodič převzal do péče vlastní dítě, které bylo do doby převzetí svěřeno do péče jiné osoby na základě rozhodnutí příslušného orgánu, nebo převzal do péče dítě, které bylo do dne převzetí umístěno na základě rozhodnutí příslušného orgánu v ústavu (zařízení), v němž bylo dítěti poskytováno plné přímé zaopatření, anebo převzal dítě z péče poskytovatele zdravotních služeb, které trvalo déle než 3 kalendářní měsíce.

(2) Je-li rodič pobírající rodičovský příspěvek nebo dítě, které zakládá nárok na rodičovský příspěvek, ze zdravotních důvodů ve zdravotnickém zařízení lůžkové péče déle než 3 kalendářní měsíce, nenáleží výplata rodičovského příspěvku od čtvrtého kalendářního měsíce poskytování lůžkové péče. V této době však může rodič provést volbu podle § 30 odst. 3 nebo 4. Věta první neplatí, jestliže rodič o dítě umístěné ze zdravotních důvodů ve zdravotnickém zařízení lůžkové péče osobně celodenně a řádně pečuje.

(3) Má-li v rodině jeden z rodičů v kalendářním měsíci nárok na peněžitou pomoc v mateřství nebo nemocenské poskytované v souvislosti s porodem, rodičovský příspěvek náleží, jen je-li vyšší, a to ve výši rozdílu mezi rodičovským příspěvkem a těmito dávkami nemocenského pojištění. Jako nárok na nemocenské podle věty první se posuzuje nárok na náhradu uvedenou v § 5 odst. 1 písm. b) bodu 5.

§ 31

(1) Rodinou se pro účely rodičovského příspěvku rozumí rodina podle § 7 odst. 1 až 4 a odst. 6 až 11. Pro nárok na rodičovský příspěvek musí podmínka trvalého pobytu a bydliště na území České republiky být splněna jen u oprávněné osoby a u dítěte zakládajícího nárok na rodičovský příspěvek.

(2) Rodičem se pro účely rodičovského příspěvku rozumí též osoba, která převzala dítě do trvalé péče nahrazující péči rodičů. Za dítě převzaté do trvalé péče nahrazující péči rodičů se považuje dítě osvojené, dítě, jež bylo převzato do této péče na základě rozhodnutí příslušného orgánu, dítě, jehož rodič zemřel, a dítě manžela nebo partnera^{31a)}. Je-li rodičem dítěte zakládajícího nárok na rodičovský příspěvek nezletilá osoba, lze ji přiznat rodičovský příspěvek, jen jestliže soud nerozhodl o pozastavení výkonu povinnosti a práva péče o dítě u nezletilého rodiče.

(3) Podmínka osobní celodenní péče se též považuje za splněnou a rodičovský příspěvek náleží, jestliže

a) dítě, které nedosáhlo 2 let věku, navštěvuje jesle, mateřskou školu nebo jiné obdobné zařízení pro děti v rozsahu nepřevyšujícím 46 hodin v kalendářním měsíci,

b) dítě pravidelně navštěvuje léčebně rehabilitační zařízení nebo mateřskou školu nebo její třídu zařízenou pro zdravotně postižené děti nebo jesle se zaměřením na vady zraku, sluchu, řeči a na děti tělesně postižené a mentálně retardované v rozsahu nepřevyšujícím 4 hodiny denně,

c) dítě zdravotně postižené pravidelně navštěvuje jesle, mateřskou školu nebo jiné obdobné zařízení pro děti předškolního věku v rozsahu nepřevyšujícím 6 hodin denně,

d) dítě navštěvuje jesle, mateřskou školu nebo jiné obdobné zařízení pro děti předškolního věku v rozsahu nepřevyšujícím 4 hodiny denně, a jestliže oba rodiče nebo osamělý rodič je osobou závislou na pomoci jiné osoby ve stupni III (těžká závislost) nebo stupni IV (úplná závislost) podle zákona o sociálních službách,

e) rodič zajistí péči o dítě jinou zletilou osobou, nejde-li o případy uvedené v písmenu a), v době, kdy je výdělečně činný nebo je žákem nebo studentem soustavně se připravujícím na budoucí povolání (§ 12 až 15), s výjimkou studia za trvání služebního poměru příslušníků ozbrojených sil;

docházka do uvedených zařízení se nesleduje u dětí starších 2 let.¹¹²

Vyhláška č. 165/1979 Sb. Ze dne 7. 11. 1979

Vyhláška Ústřední rady odborů o nemocenském pojištění některých pracovníků a o poskytování dávek nemocenského pojištění občanům ve zvláštních případech

§ 51

(1) Peněžité pomoci v mateřství náleží studentce, která přerušila (skončila) studium a splňuje přitom i ostatní podmínky nároku na tuto dávku.

(2) Peněžité pomoci v mateřství se poskytuje ode dne přerušování (skončení) studia, nejdříve však od počátku šestého týdne před očekávaným dnem porodu, jak jej určil lékař. Doba poskytování peněžité pomoci v mateřství se však počítá vždy od počátku šestého týdne před očekávaným dnem porodu, jak jej určil lékař.

(3) Výše peněžité pomoci v mateřství u studentek za kalendářní den činí 254 Kč.

(4) Pro přiznání, výši a poskytování peněžité pomoci studentu platí obdobně předchozí odstavce.¹¹³

¹¹² MINISTERSTVO VNITRA. *Zákon o státní sociální podpoře*. [online] ©2017. [cit. 2017- 11- 23] Dostupné z: <https://portal.gov.cz/app/zakony/zakonPar.jsp?idBiblio=43008&nr=117~2F1995&rpp=15#local-content>

5.2 Mateřská dovolená

Dle internetového článku z roku 2010 je zveřejněna skutečnost a nutnost vzdělávání žen na mateřské dovolené a také to, jaké možnosti tyto ženy mají. Je důležité jako žena na mateřské dovolené si uvědomit, co dělat se svým životem do budoucna. Zda je žena natolik schopná nastoupit do svého zaměstnání bez jakýchkoliv problémů, či je nutné dále se ve svém oboru vzdělávat vzhledem k rostoucím novým technologiím, teoriím a postupům práce. První typ pomoci jsou kurzy při mateřských centrech. Ty nabízejí velmi málo finančně nákladné kurzy, které umožňují sestavování životopisu, znalosti jak si najít práci nebo jak znovu nastoupit do pracovního procesu. Dalším typem dalšího vzdělávání je např. internetový portál www.directors.cz. Tento typ studia je nenáročný, je k němu zapotřebí počítač a připojení k internetu. „*Portál Directors vznikl jako alternativa tradičních vzdělávacích institucí pro ty, kteří se z různých důvodů nemohou zúčastnit běžného studia. Na Directors se studuje bez jakýchkoliv zkoušek, také není vyžadováno žádné předchozí vzdělání,*“ potvrdila Žaneta Frýdková, která je zodpovědná za klientské služby Directors.cz. Prioritou portálu je pomoci studentům, aby poznatky z oblasti managementu získali v rozumném časovém rámci a za rozumnou cenu. Obsah jednotlivých lekcí v sobě zahrnuje teoretický akademický základ a odpovídá standardům studia MBA - Master of Business Administration. Veškeré materiály jsou již přeloženy do češtiny, proto není nutná ani znalost cizích jazyků.

„*Stejně tak nemusí student jednotlivé lekce absolvovat najednou. Průchod lekcí může kdykoliv přerušit a třeba za týden se vrátit a pokračovat z toho samého místa. Při vytíženém denním programu maminek je pro ně příjemné, že můžou studovat například večer, kdy děti spinkají a nemusí si zajišťovat hlídání. Studium si mohou načasovat samy a beze stresu,*“ doplnila Frýdková.¹¹⁴

Další možnost vzdělávání žen při mateřské dovolené nabízí Česká zemědělská univerzita v Praze. Ta v rámci projektu dotovaného z peněz Evropské unie uskutečnila projekt EVYNA, který je zaměřen na odstranění znevýhodnění u žen, které nastupují do zaměstnání po rodičovské dovolené. V tomto projektu se jedná o podobný problém jako v předešlém odstavci. Vzhledem k rostoucí ekonomice, vývoji nových technologií a objevování nových

¹¹³ ZÁKONY.CZ. *Vyhláška Ústřední rady odborů o nemocenském pojištění některých pracovníků a o poskytování dávek nemocenského pojištění občanům ve zvláštních případech.* [online] ©2018. [cit. 2018- 01- 05] Dostupné z : <http://www.zakony.cz/zakony/1979/101/zakon-165-1979-Sb-SB1979165>

¹¹⁴ NOVINKY.CZ. *Maminkám na mateřské dovolené nabízejí VŠ studium přes internet.* [online] ©2018. [cit. 2018- 01- 05] Dostupné z: <https://www.novinky.cz/zena/deti/197431-maminkam-na-materske-nabizeji-vs-studium-pres-internet.html>

pracovních postupů, jsou ženy značně po delší odmlce v zaměstnání znevýhodněny. Tento projekt jim má pomoci e-learningového kurzu pomoci zpět do pracovního procesu. Získání certifikátu o absolvování kurzu pomůže ženám ale i mužům, kteří jsou v obdobné situaci jako ženy po mateřské dovolené, k lepšímu návratu na pracovní trh, ke zlepšení sebevědomí a získání stability do budoucna.¹¹⁵

Jednou z posledních možností studia při mateřské dovolené nabízí Vysoká škola ekonomie a managementu v Praze. V rámci projektu Oppa II- Operační program Praha - Adaptabilita, financované z fondu Evropské unie. I zde e-learningový kurz nabízí možnost ženám na mateřské dovolené ke zlepšení svých znalostí a dovedností, a tím napomáhá k znovuzačleňování těchto žen do společenského prostředí. Zároveň vede ke zvyšování znalostí v oblasti IT, manažerských schopností, ke zlepšení komunikačních dovedností.¹¹⁶

5.2.1 Mateřská dovolená z hlediska pracovně právního

Veškeré důležité informace jsou obsaženy výše, ve vymezení zákona, co se týče délky mateřské dovolené, kdy na mateřskou dovolenou nastoupit a za jakých podmínek. K obecným podmínkám nadále patří skutečnost, že žena by měla od počátku šestého týdne před porodem nahlásit zaměstnavateli mateřskou dovolenou. Zákon neurčuje, jakou formou by toto oznámení mělo probíhat. Zpravidla to ale provede zároveň s podáním žádosti o peněžitou pomoc v mateřství. V této souvislosti je také třeba zmínit případy, kdy žena zaměstnavateli neoznámila nástup na mateřskou dovolenou, a má v plánu po porodu ihned nastoupit do práce nebo čerpat z řádné dovolené. Sám zaměstnavatel nemá pravomoc určovat, kdy má žena nastoupit na mateřskou dovolenou, ovšem je v jeho pravomoci určování čerpání dovolené. Výjimku tvoří čerpání dovolené po mateřské dovolené, která má být vyčerpána ihned po skončení mateřské před nástupem na rodičovskou dovolenou.¹¹⁷

Co se týče délky mateřské dovolené, základní informace jsou obsaženy v kapitole legislativní vymezení. Dále na mateřskou dovolenou má nárok nastoupit také zaměstnankyně nahrazující péči rodičů. Pokud matka narozeného dítěte zemřela, má příslušnými orgány sociální péče nárok nastoupit zaměstnankyně na mateřskou dovolenou po dobu 22 týdnů, ode dne převzetí dítěte do péče. Pokud převezme děti dvě a více, má nárok na 31 týdnů dovolené.

¹¹⁵ EVYNA. *Internetové kurzy pro ženy na mateřské dovolené*. [online] ©2018. [cit. 2018- 01- 05] Dostupné z: <https://www.evyna.cz/>

¹¹⁶ NÁRODNÍ VZDĚLÁVACÍ FOND. *Projekt OPPII II*. [online] ©2011. [cit. 2018- 01- 05] Dostupné z: <http://www.nvf.cz/projekt-oppi>

¹¹⁷ BURDOVÁ, E., SCHMIED, Z., ŽENÍŠKOVÁ, M. *Těhotenství, mateřská a rodičovská dovolená*. Praha: ASPI a.s., 2008. s. 60 ISBN 978-80-7357-371-3

Jestliže dítě zemře během čerpání mateřské dovolené, má zaměstnankyně nárok ještě na další 2 týdny ode dne úmrtí dítěte.¹¹⁸

Zákoník práce také určuje situace, za jakých podmínek může být mateřská dovolená přerušena nebo kdy vůbec mateřská dovolená nepřísluší. Přerušena může být v případě, kdy dítě ze zdravotních důvodů bylo převezeno do kojeneckého nebo jiného léčebného ústavu a žena nastoupila do zaměstnání. V té době se jí čerpání mateřské dovolené pozastavilo a může dále čerpat po opětovném nástupu a poté, co bude znovu dítě v její péči. Mateřská dovolená nepřísluší zaměstnankyni v případě, kdy se o dítě nestarala a dítě jí bylo následně odebráno do rodinné nebo ústavní péče nahrazující péči rodičů.¹¹⁹

Pokud se žena rozhodne po skončení mateřské dovolené znovu nastoupit do zaměstnání, je zaměstnavatel povinen přidělit zaměstnankyni místo a pracovní náplň, kterou vykonávala bezprostředně před nástupem na mateřskou dovolenou. Pokud tak není možné učinit z důvodu zrušení či přemístění pracovního místa, zadá zaměstnavatel práci zaměstnankyni dle smlouvy o pracovní náplni. Dále je zaměstnavatel povinen dbát na zvýšenou ochranu žen kojících, a žen do devátého měsíce po porodu. Taková žena nebude v rámci BOZP vykonávat žádnou práci ohrožující zdraví, která by mohla ovlivnit jak její zdraví, tak zdraví dítěte. Pracoviště, která jsou vysloveně zakázána, pro tyto ženy, jsou v kontrolovaném pásmu pracovišť s otevřenými radionuklidovými zářiči; v prostředí, kde je tlak vzduchu vyšší než okolní atmosferický tlak; v prostředí, kde je koncentrace kyslíku nižší než 20 %; prostředí, které využívá izolační dýchací přístroje; prostředí spojené s velkou fyzickou zátěží aj.¹²⁰

Žena starající se o nezletilé dítě má nárok ze strany zaměstnavatele o úpravu pracovní doby tak, aby vyhovovala požadavkům zaměstnankyně, nebrání-li tomu vážné provozní důvody. Práci přesčas může zaměstnankyně vykonávat jen s vlastním rozhodnutím, pokud má v péči dítě do jednoho roku. Pokud s takovou situací nesouhlasí, nesmí zaměstnavatel dávat takovému zaměstnanci přesčas. Zaměstnankyně má nárok, krom klasických přestávek v práci, na přestávky ke kojení. Přestávky ke kojení se započítávají do běžné pracovní doby.¹²¹

¹¹⁸ BURDOVÁ, E., SCHMIED, Z., ŽENÍŠKOVÁ, M. *Těhotenství, mateřská a rodičovská dovolená*. Praha: ASPI a.s., 2008. s. 61 ISBN 978-80-7357-371-3

¹¹⁹ BURDOVÁ, E., SCHMIED, Z., ŽENÍŠKOVÁ, M. *Těhotenství, mateřská a rodičovská dovolená*. Praha: ASPI a.s., 2008. s. 62 ISBN 978-80-7357-371-3

¹²⁰ BURDOVÁ, E., SCHMIED, Z., ŽENÍŠKOVÁ, M. *Těhotenství, mateřská a rodičovská dovolená*. Praha: ASPI a.s., 2008. s. 37, 66, 67 ISBN 978-80-7357-371-3

¹²¹ BURDOVÁ, E., SCHMIED, Z., ŽENÍŠKOVÁ, M. *Těhotenství, mateřská a rodičovská dovolená*. Praha: ASPI a.s., 2008. s. 69 ISBN 978-80-7357-371-3

5.2.2 Mateřská dovolená z hlediska nemocenského pojištění

Mateřská dovolená se bere v rámci nemocenského pojištění jako doba od porodu po dobu mateřské dovolené. Tedy po dobu, kdy má žena nárok na peněžitou pomoc v mateřství (dále jen PPM). Ženy, i přesto, že jsou účastny nemocenského pojištění, nemají nárok na mateřskou dovolenou, pokud se na ně nevztahuje zákoník práce. PPM se po přerušení z důvodu nástupu do zaměstnání ženám dále již neprodlužuje. Pokud žena není ze zdravotních důvodů schopná se o dítě starat, má nárok na přerušení a znovu vyplácení PPM v den, kdy se o dítě nadále stará, nejdéle však do 1 roku dítěte. To samé platí i ze strany, kdy je dítě z důvodu nemoci převezeno do zdravotnického zařízení a žena v této době nastoupila do zaměstnání. Dále PPM není vyplácena ženám, které se o dítě nestarají a dítě jim bylo odebráno. Pokud dítě zemře, má žena nárok na dalších 14 dní o PPM.¹²²

O dítě může pečovat také manžel a nárok na PPM má v případě, kdy žena nemůže nebo nesmí se ze zdravotních důvodů starat o dítě. Manželovi se tedy vyplácí PPM za podmínek, že v době převzetí dítěte do péče je účastníkem nemocenského pojištění, a po dobu 2 let byl účastníkem tohoto pojištění minimálně 270 dní. Manžel tedy v této době nastupuje na rodičovskou dovolenou a PPM mu bude vyplácena po dobu 22 týdnů, nejdéle však do osmého měsíce dítěte. Pokud se žena rozhodla během této doby, po uplynutí 18 týdnů, nastoupit znovu do zaměstnání, nemá manžel nárok na PPM. Toto samé tvrzení platí také pro osoby pečující o dítě, které byly příslušnými orgány určeny pro jeho opatrování.¹²³

5.2.3 Mateřská dovolená z hlediska sociální podpory

Ze sociální podpory má žena nárok na porodné. Tato dávka je zpravidla vyplácena na nákup důležitých věcí pro dítě po porodu. Ovšem zákon nestanovuje podmínky vyplácení, a proto o porodné může zažádat i žena, která dítě dala k osvojení nebo se rozhodla o dítěte nestarat, a proto bylo umístěné do osvojovacího zařízení. Jediné co musí prokázat, že šlo o porod dítěte ať už živého či mrtvého, zpravidla doložením rodného listu nebo dokladu z matřiky. Nárok na porodné má i muž v případě, že žena při porodu zemřela. Pokud si žena nezažádala o porodné a stará se o dítě, v této souvislosti muž nemá nárok na vyplácení porodného. Ovšem nárok na porodné mají i osoby, které převzaly dítě do péče. O tuto dávku

¹²² BURDOVÁ, E., SCHMIED, Z., ŽENÍŠKOVÁ, M. *Těhotenství, mateřská a rodičovská dovolená*. Praha: ASPI a.s., 2008. s. 71,72 ISBN 978-80-7357-371-3

¹²³ BURDOVÁ, E., SCHMIED, Z., ŽENÍŠKOVÁ, M. *Těhotenství, mateřská a rodičovská dovolená*. Praha: ASPI a.s., 2008. s. 73, 74 ISBN 978-80-7357-371-3

pomoci mohou zažádat do jednoho roku dítěte. Výše porodného činí 13 000 na každé narozené dítě.¹²⁴

Dále z fondu sociální podpory je vyplácen rodičovský příspěvek. Na tento příspěvek má nárok rodič, který se stará o dítě každý den v měsíci, kdy je mu rodičovský příspěvek vyplácen. Výše rodičovského příspěvku je ve zvýšené výměře 11 400 Kč, kdy je tato částka vyplácena rodiči do doby dvou let dítěte. 7 600 Kč je v základní výměře vypláceno rodiči, který se stará o dítě do jeho tří let. Ve snížené výměře činí tato částka 3 800 Kč, a je vyplácena do čtyř let dítěte. Pokud se rodič rozhodne pro zvýšenou výměru rodičovského příspěvku, musí také splňovat podmínky PPM.¹²⁵

Pokud dítě navštěvuje některé z předškolních zařízení, má rodič nárok na rodičovský příspěvek jen za určitých podmínek. Do první skupiny patří jesle, mateřská škola nebo jiné tomu podobné zařízení. Dítě v této skupině, pokud nedosáhlo 3 let věku, může takové zařízení navštěvovat max. 5 dní v měsíci. Pokud už dítě dovršilo 3 let věku, smí tato zařízení navštěvovat celodenně nebo max. nepřevyšující 4 hodiny denně, ovšem jen v pěti dnech v měsíci. Ve druhé skupině patří návštěva zdravotnických a léčebně- rehabilitačních zařízení. Taková zařízení navštěvuje nepřevyšující 4 hodiny denně.

Od 1. 1. 2018 proběhne novela zákona č. 117/1995 Sb. o státní sociální podpoře. Novela se vztahuje na možnost vyplácení rodičovského příspěvku. Rodič si bude moci sám určit výši rodičovského příspěvku tak, aby byla vyplácena celá částka 220 000 Kč.¹²⁶

Třetí možností sociální podpory o nezaopatřené dítě je přídavek na dítě a je závislý na příjmu rodiny.

5.3 Rodičovská dovolená

5.3.1 Rodičovská dovolená z hlediska pracovně právního

Obecné podmínky rodičovské dovolené dle zákona umožňují čerpání dovolené jak pro matku dítěte, tak pro otce. Ani se ze zákona nevylučuje, že matka může čerpat mateřskou dovolenou a zároveň s ní může čerpat otec rodičovskou dovolenou. Ovšem pokud chce otec čerpat rodičovskou dovolenou, musí se zde rozlišovat dva úseky, podle kterých se rozhodnutí

¹²⁴ BURDOVÁ, E., SCHMIED, Z., ŽENÍŠKOVÁ, M. *Těhotenství, mateřská a rodičovská dovolená*. Praha: ASPI a.s., 2008. s. 78, 79 ISBN 978-80-7357-371-3

¹²⁵ BURDOVÁ, E., SCHMIED, Z., ŽENÍŠKOVÁ, M. *Těhotenství, mateřská a rodičovská dovolená*. Praha: ASPI a.s., 2008. s. 81 ISBN 978-80-7357-371-3

¹²⁶ BURDOVÁ, E., SCHMIED, Z., ŽENÍŠKOVÁ, M. *Těhotenství, mateřská a rodičovská dovolená*. Praha: ASPI a.s., 2008. s. 93 ISBN 978-80-7357-371-3

řídí. Za prvé po dobu a do doby, kdy matka čerpá mateřskou dovolenou, má otec jako zaměstnanec některé shodné nároky jako zaměstnankyně na mateřské dovolené. Těmito nároky jsou právo určení čerpání dovolené, právo zařazení na původní místo v zaměstnání, prodloužení výpovědní doby při výpovědi z důvodu, pro který lze pracovní poměr zrušit okamžitě, aj. Druhý úsek, který řídí rozhodnutí otce na rodičovské dovolené je čerpání rodičovské dovolené zaměstnancem po její zbývající část, kdy jsou jeho nároky zcela shodné s nároky zaměstnankyně na mateřské dovolené.¹²⁷

Ať už si o nárok na čerpání rodičovské dovolené zažádá otec nebo matka, po tuto dobu nepřísluší ani jednomu z nich náhrada mzdy nebo platu ze strany zaměstnavatele. Ovšem peněžitou část na hmotné zabezpečení po tuto dobu získávají ze strany nemocenského pojištění a díky dávkám státní sociální podpory. S tím úzce souvisí fakt, že o rodičovskou dovolenou, na rozdíl od mateřské, je nutno zažádat. Je také dobré v této žádosti přesně vymezit dobu, po kterou chce otec či matka zůstat na rodičovské dovolené a pečovat o dítě. Této žádosti je zaměstnavatel povinen vyhovět.¹²⁸

Délka rodičovské dovolené pro osoby, které převzaly dítě do péče a nejsou jeho matka, je již výše uvedena v zákoně toto téma vymezující. Dále je nutné zmínit situace, za kterých je zaměstnavatel oprávněn zrušit pracovní poměr. Tento jev by měl nastat jen v nejkrajnějších případech, z důvodů organizačních změn ze strany zaměstnavatele. Dále je ale možnost, že zaměstnavatel využije možnosti okamžitého zrušení pracovního poměru. Smí tak učinit u zaměstnankyně, která čerpá mateřskou dovolenou. V takovém případě zrušení pracovního poměru nastane až po vyčerpání této dovolené. Pokud se zaměstnavatel rozhodne o zrušení u zaměstnance, který čerpá rodičovskou dovolenou, výpovědní lhůta běží zároveň s rodičovskou dovolenou a končí zpravidla ihned po vyčerpání dovolené. Dále se velmi často stává, že zaměstnavatel nahradí dočasnou nepřítomnost zaměstnankyně či zaměstnance jinou pracovní silou, které nabídne smlouvu na dobu neurčitou. Po návratu z rodičovské dovolené tito zaměstnanci zjišťují, že pro ně zaměstnavatel nemá uplatnění, v lepších případech jim zadá v rámci pracovní smlouvy jinou výdělečnou činnost, v horších případech, je zaměstnavatel přesvědčuje o rozvázání pracovní smlouvy nebo aby přešli na dohodu. Takové jednání je neseriózní a ze strany zaměstnance je nutné jej odmítnout. V případě, kdy se rozhodne zaměstnankyně či zaměstnanec setrvat v zaměstnání a zaměstnavatel není schopný

¹²⁷ BURDOVÁ, E., SCHMIED, Z., ŽENÍŠKOVÁ, M. *Těhotenství, mateřská a rodičovská dovolená*. Praha: ASPI a.s., 2008. s. 100,101 ISBN 978-80-7357-371-3

¹²⁸ BURDOVÁ, E., SCHMIED, Z., ŽENÍŠKOVÁ, M. *Těhotenství, mateřská a rodičovská dovolená*. Praha: ASPI a.s., 2008. s. 100 ISBN 978-80-7357-371-3

je dosadit na místo dle pracovní smlouvy, jde o překážku ze strany zaměstnavatele, a zaměstnanci v této době mají nárok na náhradu mzdy z průměrného výdělku.¹²⁹

5.3.2 Rodičovská dovolená z hlediska nemocenského pojištění

Rodičovská dovolená je z hlediska nemocenského pojištění brána jako neplacená dovolená. Rodičovská dovolená se přerušuje, pokud zaměstnankyně nastoupí na novou mateřskou dovolenou. Na rodičovskou dovolenou mají však jen nárok zaměstnanci, kteří jsou v pracovním vztahu, na který se vztahuje zákoník práce.¹³⁰

Praktická část

6. Ženy na mateřské dovolené jako studentky kombinovaného studia

6.1 Cíl výzkumu

Investovat čas a úsilí do zkoumání žen na mateřské dovolené a jejich studia je velice prospěšné a do budoucího vzdělávání dospělých žádané. Jak je v předešlých kapitolách zmíněno, že na mateřské dovolené jsou ženy vlastně po dobu pobytu doma odříznuty od vnější reality světa. Přeneseně řečeno. Proto je důležité se nadále vzdělávat, aby byly schopné se vrátit do pracovního procesu bez větších škod. Tento výzkum by mohl pomoci ve zlepšení vzdělávání žen na mateřské dovolené. Zjistit, jak by se dal využít jejich potenciál a fakt, že jsou většinu času doma.

Je důležité stanovit si cíle výzkumu tak, aby na sebe co nejlépe navazovaly a vzájemně se doplňovaly. Maxwell rozlišuje trojí typ cílů. Obsaženo v knize Švaříček, Šeďová (2007). Jde o typ cílů intelektuálních, praktických a personálních. Není nutné si vždy vybrat pouze jeden typ cílů, je ale vhodné využít veškeré možnosti sladit cíle tak, aby vznikla výsledná provázanost. Pokud se jedná o typ intelektuální, zde cíl výzkumu má pomoci k rozšíření odborného poznání. Typ cíle praktický, v tomto typu jde o to, zda se výsledky výzkumu budou moci prezentovat praktickým způsobem a budou tak i využity. A poslední typ personální, tento typ cíle má největší vliv na mě samotnou, jako toho, kdo výzkum provádí.¹³¹

¹²⁹ BURDOVÁ, E., SCHMIED, Z., ŽENÍŠKOVÁ, M. *Těhotenství, mateřská a rodičovská dovolená*. Praha: ASPI a.s., 2008. s. 103,108 ISBN 978-80-7357-371-3

¹³⁰ BURDOVÁ, E., SCHMIED, Z., ŽENÍŠKOVÁ, M. *Těhotenství, mateřská a rodičovská dovolená*. Praha: ASPI a.s., 2008. s. 110 ISBN 978-80-7357-371-3

¹³¹ ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. A KOL. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. s. 63 ISBN 978-80-7367-313-0

V této práci a během zkoumání byly vybrány cíle praktický a personální. Intelektuální cíl by neměl takový dopad na informovanost celé společnosti. Informace v diplomové práci jsou více méně známé, již objevené. Ovšem z praktického hlediska výzkum pomůže v dalším vzdělávání žen při mateřské dovolené. Cílem je porozumět motivaci žen studovat na vysoké škole. Prozkoumat, zda má finanční stránka studia vliv na rozhodnutí studovat na mateřské dovolené. A poslední z praktického hlediska, je odkrýt informace, zda studium na vysoké škole má vliv na výchovu dítěte. Můj personální cíl je, že jsem sama na mateřské dovolené a samotnou mě zajímají výsledky výzkumu, do jaké míry mé studium ovlivňuje výchovu dítěte.

6.2 Charakteristika metodologie výzkumného šetření

Výzkum je zaměřený na hloubkový rozhovor, přesněji skupinový. Hloubkový rozhovor je jednou z nejvyužívanějších výzkumných metod. Dá se definovat jako nestandardizované dotazování jedné či více osob jedním tazatelem pomocí otevřených otázek. Výhodou otevřených odpovědí je projev dotazovaných samotných. Můžeme díky tomuto typu výzkumu zjistit samotné názory dotazovaných lidí, aniž bychom je jakkoliv jako badatelé ovlivňovali. Díky hloubkovému rozhovoru můžeme pozorovat neverbální projev dotazovaných. Samotní dotazování odpovídají ve svém přirozeném prostředí dle svého citu, což nám umožní náhled na zkoumaný problém dle jejich názoru.¹³²

Hloubkový rozhovor se dá rozdělit na dva typy, na polostrukturovaný a nestrukturovaný. V této diplomové práci je využit polostrukturovaný rozhovor, jde o typ rozhovoru s předem připravenými otázkami, s předem připraveným tématem rozhovoru.

Samotný rozbor rozhovorů bude uskutečněn pomocí otevřeného kódování, kdy se rozhovory převedou na jednotky související s tématem žen na mateřské dovolené a studiem na vysoké škole, tyto kódy se poté převedou do kategorií, které charakterizují samotný výzkum. Výsledky z rozhovorů budou tak přehlednější a jejich výstupy přesnější.

Obecně kódování znamená rozebrat text rozhovoru a následně ho znovu složit novým způsobem. Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými částmi textu bude autorka pracovat.¹³³

¹³² ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. A KOL. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. s. 159 ISBN 978-80-7367-313-0

¹³³ ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. A KOL. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. s. 211 ISBN 978-80-7367-313-0

6.3 Rozhovor s vybranými ženami

V diplomové práci nejde o přesný přepis rozhovorů, spíše o jejich výsledky a prezentace. V této kapitole zobrazím jen dva typy rozhovorů, které jsem ve výzkumné části použila. Ač se diplomová práce zabývá ženami na mateřské dovolené, pro srovnání byl uskutečněn i rozhovor s matkami, které mají děti již na základní škole. Jak je pro ně z tohoto odlišného hlediska studium náročné. Proto zde budou představeny dva rozhovory s podobnými otázkami, které souvisejí vždy s jednou skupinou.

První skupinou jsou ovšem ženy na mateřské dovolené jako studentky kombinovaného studia.

1. Kdy jste se rozhodla studovat na vysoké škole, co vás k tomu vedlo?
2. Pokud jste se rozhodla před otěhotněním, rozhodla byste stále studovat?
3. Studujete na vysoké škole státní nebo soukromé?
4. Pokud studujete na soukromé škole, ovlivňuje výše školného vaše rozhodnutí dodělat vysokou školu?
5. Celková cena studia, ať už státní nebo soukromé školy ovlivňuje finanční zajištění rodiny? Stačí rodičovský příspěvek na pokrytí výdajů domácnosti a školy?
6. Jakou máte motivaci ke studiu při výchově dítěte?
7. Ovlivňuje starost o domácnost, rodinu a dítě vaše studijní výsledky?
8. Jakým způsobem vás předešlý bod ovlivňuje?
9. Kolik času strávíte průměrně studiem na vysoké škole? (počítá se jak účast na přednáškách, tak samostudium doma)
10. Pomůže vám studium na vysoké škole s výběrem práce po skončení rodičovské dovolené?
11. Jak byste celkově shrnula situaci okolo výchovy dítěte a studia na vysoké škole?

První částí rozhovoru se zabývá samotnou motivací žen na mateřské dovolené. Co je vedlo k tomu studovat na vysoké škole, co je jejich motivací. V další části bude vysvětlena finanční stránka studia, do jaké míry ovlivňuje chod domácnosti, výchovu dětí a celkové zabezpečení. Další body rozhovoru jsou velmi individuální, i když otázka číslo deset velmi souvisí s tématem dalšího vzdělávání žen na mateřské dovolené, které je zmíněno v předešlých kapitolách. Jde o rozhodnutí, co dělat dál po skončení mateřské, zda je dotazovaná schopná zapojit se do pracovního procesu.

Druhý rozhovor byl veden s matkami, které mají děti již na základní škole, proto jsou více omezeny časem, který mohou věnovat studiu.

1. Kdy jste se rozhodla studovat na vysoké škole a co vás k tomu vedlo?
2. Do jaké třídy právě dochází vaše dítě?
3. Jak byste popsala náročnost zvládnání vlastního studia a pomoci ve studiu svému dítěti (pomoc s domácími úkoly, zkoušení učiva aj.)
4. Do jaké míry ovlivňuje finanční náročnost studia chod domácnosti a její finanční zabezpečení?
5. Má výchova dítěte na základní škole vliv na studijní výsledky na vysoké škole?
6. Kolik času průměrně strávíte studiem na vysoké škole? (počítá se účast na přednáškách, i samostudium doma)
7. Jak byste shrnula situaci okolo výchovy dítěte na základní škole a studia na vysoké škole?

Tato diplomová práce se především zabývá ženami, které jsou doma na mateřské, proto je tento rozhovor také kratší a zákonitě bude obsahovat méně informací. I zde bude obsažena samotná motivace ke studiu, dále finanční stránka studia, do jaké míry ovlivňuje domácnost s dítětem. Důležitým bodem tohoto rozhovoru, který se liší od předešlého je ten, jak se dají skloubit studijní výsledky dítěte a studijní výsledky dotazované ženy, která studuje vysokou školu.

6.4 Analýza výsledků výzkumu a jejich interpretace

První z rozhovorů byl veden s matkami na mateřské dovolené. Veškeré odpovědi jsou rozděleny na jasnější kódy, které jsou následně rozděleny do kategorií. Hned na začátek bude popsán samotný průběh rozhovorů a poté jejich obsah.

Je veliký rozdíl, zda se vedou rozhovory s neznámými ženami nebo s někým, koho nějakou dobu známe. I podle toho jsou znatelné rozdíly v rozhovorech. Odpovědi, které poskytly matky na mateřské dovolené, jsou méně obsáhlé, více strohé. Pro další výzkum se mohu poučit ze svých chyb při sestavování rozhovoru. Autorka se domnívá, že k té strohosti v odpovědích navedla ženy sama, otázky jsou více sestaveny na odpověď formou ano/ne. Pro další výzkum se poučím. Při druhém rozhovoru, který byl veden se ženami, které mají již děti na škole základní, byl dán větší pozor na typ otázek. I přesto jedna z dotazovaných nepochopila zadání dvou otázek, odpovídala intuitivně, tak jak je pochopila ona. Odpovědi jsou více obsáhlé, ženy odpovídaly s větším citem, byly více uvolněné. Jedna z dotazovaných je má spolužačka z vysoké školy, tedy se známe. Její odpovědi jsou velmi specifické, odpovídala velmi otevřeně, uvolněně, pocitově. Více do odpovědí vtáhla svou rodinu, popis

jejich rodinného života a zvládnání školy zároveň. Rozhovory byly vedeny v klidu, klidném prostředí, ženy měly na odpověď dostatek času. I přes veškerou formálnost, rozhovory byly uvolněné, příjemné a nebyly zde žádné nesrovnalosti nebo neochota spolupracovat.

První rozhovor byl kódově rozdělen podle otázek, bylo to tak jednodušší. Otázek bylo 11, každá otázka má dvě až tři pojmenování.

1. – zaměstnání, vzdělávání
2. – studium na mateřské, rozhodnutí
3. – soukromá škola
4. – školné, motivace
5. – finance, rodičovský příspěvek
6. – motivace, lepší zaměstnání
7. – starost o domácnost, čas, studijní výsledky
8. – mateřství, domácnost, čas
9. – časová vytíženost, diplomová práce
10. – zaměstnání
11. – rodinné zázemí, náročnost

Následně jsem kódy rozdělila do pěti kategorií, v každé kategorii vypíši, jaké otázky obsahují.

Kategorie Motivace- 1, 2, 4, 6,

Finance- 4, 5, 6

Vytíženost- 7, 8, 9, 11

Zaměstnání- 1, 6, 10

Domácnost- 7, 8, 11

V rozhovorech bylo podstatné dozvědět se, jakou mají ženy motivaci ke studiu, finanční náročnost studia, stejně tak finanční náročnost z hlediska rodičovského příspěvku, jak moc vnímají školní vytíženost vzhledem k péči o rodinu a dítě, do jaké míry ovlivní studium jejich zaměstnání a jak ovlivní studium péči o domácnost.

I při kódování druhého rozhovoru bylo dodrženo ohraničení otázkami, každá otázka má dvě až tři pojmenování, otázek je celkem sedm.

1. – zaměstnání, vzdělávání, výchova dětí
2. – docházka dětí
3. – školní vytíženost, pomoc s úkoly, nedostatek času
4. – finance, motivace, podpora
5. – studijní výsledky, věk, motivace

6. – časová vytiženost

7. – organizovanost času, náročnost

Následně byly kódy rozděleny do tří kategorií, v každé kategorii jsou vypsány, jaké otázky obsahují.

Kategorie Motivace – 1, 4, 5

Vytiženost - 3, 6, 7

Finance – 4

Tento rozhovor byl veden mnohem lépe než předešlý, možná díky zkušenostem z prvního rozhovoru byla autorka poučena z vlastních chyb, které byly provedeny. Rozhovor byl velmi uvolněný, ženy odpovídaly obsáhle, více situaci nebo danou otázku rozebraly a popsaly. Dokonce v rozhovoru se spolužačkou je znát, že se již nějakou dobu znají. Její odpovědi byly více upřímné, veselé, i celkový neverbální projev byl trochu jiný. Více se smála, mluvila narovinu, nic se nesnažila zakulatit, nechala autorku nahlídnout do jejich rodinného života.

6.5 Rozbor rozhovoru žen na mateřské dovolené

6.5.1 Kategorie Motivace

V kategorii motivace se dvě matky shodly na tom, že jejich motivací je lepší zaměstnání, jedna pokračovala ve studiu automaticky po skončení bakalářského oboru.

Matka č. 1. – „*Rozhodla jsem se v momentě, když jsem si uvědomila, že mi vždy šéfuji mnohem méně schopní, než jsem sama.*“

Matka č. 2. – „*Po bakalářském programu jsem se rozhodla nastoupit na navazující magisterský program. V prvním semestru Mgr. jsem zjistila, že jsem těhotná.*“ Pozn. Neverbální projev, zde se žena při zmínce o otěhotnění usmála.

Dále se v této kategorii shodly na tom, že mateřství není překážka, naopak je to motivace, zábava a relax. Výše školného nepovažují ženy za překážku, spíše jako motivaci k tomu vysokou školu dokončit. Poslední otázka související s kategorií motivace byl samotný dotaz na motivaci při výchově dítěte. Dvě matky odpověděly, že je motivuje vidina lepšího zaměstnání, jedna považuje studium za zábavu a relaxaci a nevidí souvislost s výchovou dítěte a studiem.

Matka č. 2. – „*Motivací je pro mě dosažení vyššího stupně vzdělání pro lepší uplatnění na trhu práce po ukončení rodičovské dovolené.*“

Matka č. 1. – „*Motivace ke studiu s mateřstvím nesouvisí. Já se studiem bavím a relaxuji.*“

6.5.2 Kategorie Finance

Kategorie finance je úzce spojena s motivací, dvě ženy odpověděly, že nepovažují výši školného jako překážku, finanční prostředky mají našetřené. Jedna považuje finance jako motivaci. I co se týče rodičovského příspěvku, zda stačí na pokrytí domácnosti a studia, se dvě shodly na tom, že určitě nepokryjí a je velmi náročné takto vyjít, jedna odpověděla, že mají vlastní zdroje, manžel je velmi dobře zajištěný, a proto výši rodičovského příspěvku neřeší.

Matka č. 2. – „*Ne, mám své úspory, jsem vdaná a manžel mě podporuje*“

Matka č. 1. – „*Neovlivňuje, finance na zaplacení školného mám našetřené.*“ Pozn. Neverbální projev, zde se dotazovaná žena poušmála.

V kategorii finance bylo důležitým bodem rozhovoru zjištění, zda stačí rodičovský příspěvek na pokrytí výdajů spojených se školou a vedením domácnosti.

Matka č. 2. – „*Mám své úspory a manžel slušně vydělává. Příspěvky neřeším. Jsme v pohodě.*“

V tomto bodě jedna matka odpověděla zajímavě, že pobírá rodičovský příspěvek z Německa, i přesto nestačí na veškeré pokrytí nákladů spojených se studiem.

Matka č. 1. – „*Rodičovský příspěvek v žádném případě nestačí na pokrytí výdajů domácnosti a školy. Pobírám rodičovský příspěvek z Německa, ale ani tak by nestačil.*“ Pozn. Neverbální projev povzdechnutí spojené s úsměvem.

6.5.3 Kategorie Vytíženost

V kategorii vytíženost dvě ženy odpověděly podobně, že studium na vysoké škole, a výchova malého dítěte je náročná. Jedna z nich se domnívá, že studium nemá veliký vliv na chod domácnosti. Jedna odpovídala úplně jinak, studium nebere vůbec za náročné, odpověděla velmi otevřeně.

Matka č. 1. – „*Samozřejmě studovat bezdětná bylo v mnoha ohledech lehčí, ale nemyslím si, že by starost o domácnost a dítě ovlivnila mé studijní výsledky.*“

Matka č. 2. – „*Nevím. Studium je lehké. Nestuduji jadernou fyziku, ale andragogiku.*“

I v další otázce týkající se náročnosti a vytíženosti studia se dvě ženy shodly na tom, že je to časově náročné a je důležité ujasnit si priority. Jedna dokonce uvádí, že teprve až když má splněné studijní povinnosti, přichází na starost péče o domácnost. I v tomto případě jedna odpověděla, že studium nebere jako překážku, mateřství ji dává sílu.

Matka č. 1. – „*Studium spíše ovlivňuje starost o domácnost. Když mám splněné studijní povinnosti, teprve pak začínám s domácími pracemi.*“ Pozn. Neverbální projev, matka byla velmi uvolněná, upřímná, odpověděla s úsměvem.

Matka č. 2. – „*Mateřství mi dává sílu. Zvládnou vše, co si usmyslím.*“

Co se týče časové vytíženosti, uvádějí všechny, že spoustu času jim v tomto období zabrala práce na diplomové práci. Celkově dvě matky uvádějí, že výchova dítěte a studium na vysoké škole je velmi časově náročné, jedna je vděčná za svůj rodinný život a zázemí, které má a podporuje jí. Jedna i v tomto případě uvádí, že nepovažuje studium na mateřské dovolené za náročné, uvádí, že mít dítě je radost, zrovna tak dále se vzdělávat.

6.5.4 Kategorie Zaměstnání

Kategorie zaměstnání velmi úzce souvisí s kategorií motivace. Proto dvě otázky z této kategorie jsou rozebrány výše. Jedna otázka přímo souvisí se studiem a výběrem zaměstnání. Dvě ženy doufají a věří, že jim studium na vysoké škole pomůže ke zlepšení své situace na trhu práce. Jedna je se svojí prací před nástupem na mateřskou dovolenou spokojena, a věří, že se do zaměstnání vrátí.

Matka č. 2. – „*Mám dobrou práci a nechci ji měnit, budu se vracet.*“

6.5.5 Kategorie Domácnost

I v poslední kategorii domácnost se odpovědi velmi prolínají s kategorií vytíženosti. Velmi úzce spolu souvisí. Celkově shrnuto, péči o domácnost a studium na vysoké škole považují dvě ženy za časově náročné, jedna to nepovažuje za problém.

Matka č. 1. – „*Občas je to pěkně náročné, skloubit studium a rodinný život. Naštěstí mám báječné rodinné zázemí, kde mě všichni podporují a často hlídají syna, abych se já mohla v klidu soustředit na studijní povinnosti – jako třeba teď.*“ Pozn. Neverbální projev, při závěrečné otázce se maminka smála nad celkovou situací, ve které se nachází.

Matka č. 2. – „*V pohodě. Mít dítě je radost a rozvíjet se zrovna tak.*“

Záměrně nebyly použity odpovědi matky č. 3. Odpovídala velmi stroze, maximálně dvěma až třemi slovy. Odpovědi nebyly dostačující pro použití v rozebrání pro výzkum.

Celkově shrnuto, vést tyto rozhovory bylo velmi zajímavé, dle odpovědí je znát, že dvěma matkám činí studium na vysoké škole problém. Jsou velmi časově vytíženy, uznávají, že se nedokážou tolik věnovat rodině a výchově dítěte, jak by si přály. Ovšem jejich motivace je natolik silná, že i přes tyto překážky pokračují ve studiu, a svého rozhodnutí nelitují. Jedna z dotazovaných žen odpovídala úplně jinak než zbylé dvě. Nepovažuje studium na vysoké škole za náročné, ani jako překážku z hlediska času. Je to velmi obdivuhodný pohled na věc, dle vlastní zkušenosti mohu říci, že takových lidí není mnoho. Je velmi pozitivní, že považuje studium na mateřské dovolené jako formu relaxace a zábavy.

6. 6. Rozbor rozhovoru žen s dětmi na základní škole

6.6.1 Kategorie Motivace

V kategorii motivace se matky, které mají děti na základní škole, svěřily s tím, že dále šly studovat z důvodů nutnosti k dalšímu zaměstnání nebo že dále pokračovaly po vystudování bakalářského studia. V posledním případě jedna matka zodpověděla otázku velmi rozsáhle, že ke studiu ji motivuje více osobních důvodů.

Matka č. 2. – *„Pracuji na SOŠ a SOU dopravní a dle zákona je po mě vyžadováno magisterské vzdělání, abych mohla svoji profesi vykonávat.“*

Matka č. 3. – *„Pro studium jsem se rozhodla, když se mi narodil první syn a přemýšlela jsem, jaké povolání budu moci vykonávat s dětmi a naplno se věnovat jejich výchově a mít dostatek času na strávený s nimi. Původní zaměstnání mi to neumožňovalo. Druhý důvod byl, že syn měl problémy s vývojem řeči, a tak jsem vystudovala nejprve speciální pedagogiku, abych si ujasnila, proč to tak je. A rozhodla jsem se těmto dětem pomáhat. V současné době pracuji jako asistent pedagoga v základní škole zřizované podle §16, práce mě naplňuje. Měla jsem rok pauzu, ale zjistila jsem, že mi chybí studium a paní ředitelka mě ve studiu podporuje a přemluvila mě, abych se začala věnovat dalšímu vzdělávání pedagogů, a tak studuji Andragogiku.“*

Další důvod motivace ke studiu, uvádí jedna žena, výše školného.

Matka č. 1. – *„Vůbec, v této oblasti nás nic nelimituje, možná jen je finanční náročnost studia motivátorem ve smyslu se na to nevykašlat, když už to stálo tolik peněz...“* pozn. Matka č. 1. Je spolužačka z vysoké školy. Rozhovor s ní byl nejvíce příjemný, uvolněný, více se smála. Také otázka č. 5 se více týkala motivace ke studiu. Zde jedna z dotazovaných matek nepochopila zadání otázky a odpovídala dle svého citu, a jak ona sama otázku pochopila.

Matka č. 2. – *„Ne, v žádném případě. Úplně nevím, zda tuto otázku chápu správně, ale základní škola svou výchovou neovlivní dítě natolik, aby chtělo studovat na vysoké škole. Největší vliv na tuto skutečnost má pochopitelně rodina.“*

Matka č. 1. – *„Myslím, že ne, vliv má spíš věk, doba, po které se člověk vrátil do školy a pracovní vytíženost. Je ale možné, že moje studium má vliv na studijní výsledky dětí, už prostě nemám kapacitu je tolik kontrolovat, do všeho nutit a podobně... jen nedokážu posoudit, jestli to je klad nebo zápor. A za druhé, mým cílem není červený diplom, ale prolézt....“* Pozn. Neverbální projev, dotazovaná se během odpovědi usmála, nejvíce při zmínce o červeném diplomu.

6.6.2 Kategorie Vytíženost

Vytíženost je velmi důležitá kategorie, hlavně u žen, které mají již děti na základní škole. Musí se starat o studijní výsledky dětí, stejně tak o svoje. Všechny tři dotazované ženy uvádějí, že je velmi časově náročné skloubit starost o domácnost, péči o děti a studium na vysoké škole. Jedna z dotazovaných je vděčná za pomoc ze strany partnera, který vypomáhá s péčí o domácnost, dále uvádějí, že je velmi náročné chodit do zaměstnání a zároveň vše stíhat. V posledním případě, jedna matka uvádí, že ji velmi mrzí a je si vědoma toho, že do větší míry děti zanedbává, co se týče kontroly domácích úkolů apod. Že musela děti naučit samostatnosti, co se týče učení do školy, a už teď se těší, až jim bude moc ztracený čas vynahradit.

Matka č. 1. – *„Nad možností jednoho člověka. O tom že starší dítě chodí do školy, vůbec nevím. Dcera ve čtvrté třídě dostává množství úkolů, denně se škole věnujeme minimálně dvě hodiny, když do toho připočítám kroužky, péči o domácnost a zaměstnání, již takhle bez mého studia je toho víc než dost. Bez podpory partnera by se to vůbec nedalo, ale i jeho časové možnosti jsou omezené. U prarodičů děti již být nechtějí.“* Pozn. Neverbální projev, zde si dotazovaná posteskla nad faktem, že by ráda využila možnost pomoci od prarodičů, to ovšem děti nechtějí.

Matka č. 3. – *„Pokud dítě nemá žádné problémy s učením (různé dys poruchy, ...) dá se skloubit se studiem. Když jsem byla na rodičovské dovolené, šlo to docela lehce i s po narození druhého dítěte. Problém nastal, když jsem nastoupila po druhém dítěti do zaměstnání, to už času moc nezbývá.“*

Matka č. 2. – *„Díky studiu jsem bohužel musela omezit pomoc dětem při jejich studiu. Je to velmi náročné obojí skloubit dohromady. Musela jsem děti naučit samostatné přípravě do školy. Vše jsme omezili na zkoušení a pomoc při psaní domácích úkolů, což mne velmi mrzí, že se jim nemohu více věnovat. Už se těším, až já ukončím studia a budu se jim moci zase věnovat.“*

Všechny tři dotazované ženy se shodly na tom, že nedokážou odhadnout dobu strávenou prací do školy, buď čas nepočítaly, nebo nad tím nikdy nepřemýšlely. V poslední otázce, která se týkala vytíženosti, jedna z dotazovaných uvedla, že se díky škole naučila lépe organizovat svůj čas. I přesto uvádí, že studium na vysoké škole považuje za velmi náročné. Druhá uvádí, že se spíše více věnuje rodině, věnuje starostem o domácnost skoro všechen svůj čas, a až poté si plní své studijní úkoly.

Matka č. 3. – *„Je to náročné, ale člověk se naučí organizovat čas do poslední sekundy.“*

Matka č. 1. – „*Psych. Hodně náročné skloubit požadavky všech členů. Vím, že bych měla dělat něco do školy, ale mám milion jiných povinností, na které se nedokážu vykašlat, což mě potom velmi stresuje*“ Pozn. Dle této odpovědi je vidět, jak dotazovaná žena byla uvolněná, odpovídala hovorově, otevřeně. U poslední otázky matka č. 2. Nepochopila zadání a i zde odpověděla dle své představitosti a tak, jak ona sama otázku pochopila.

6.6.3 Kategorie Finance

Poslední z kategorií u druhého rozhovoru jsou finance. Zde jsou odpovědi dotazovaných jiné než v předešlém rozhovoru. Matky na mateřské dovolené uváděly, že jim výše školného nedělá problém. Zde jedna z dotazovaných uvádí, že je pro ni finanční náročnost studia zásadní, v některých případech jí pomáhá i rodina se zajištěním domácnosti. I druhá z dotazovaných uvádí, že ji finančně podporuje matka, že je ráda, že se jako dospělá rozhodla studovat a dál se vzdělávat. Poslední uvádí, že nevnímá finanční náročnost studia jako překážku, spíše jako motivaci k tomu studium dodělat.

Matka č. 2. – „*Velmi, vzhledem k tomu, že cena za jeden semestr je vysoká. Občas jsem i závislá na finanční pomoci ze strany rodičů, není snadné živit 4 děti a platit si tuto školu.*“

Matka č. 3. – „*Neovlivňuje, podporuje mě ve studiu maminka, která říká, že když jsem nešla studovat jako mladá, že mě ráda podpoří. Je hrdá na to, že vše zvládám.*“

Matka č. 1. – „*Vůbec, v této oblasti nás nic nelimituje, možná jen je finanční náročnost studia motivací ve smyslu se na to nevykašlat, když už to stálo tolik peněz...*“

Celkově shrnuto, tento výzkum byl velice zajímavý, poučný až zábavný. Byly získány informace od žen na mateřské dovolené i od těch, co mají již větší děti. Autorka se během výzkumu sama poučila z vlastních chyb a dokázala tyto chyby napravit. Shrnutí výsledků výzkumu dle stanovených cílů, jde o velmi individuální odpovědi všech dotazovaných žen. Na začátku bylo stanoveno, že z praktického hlediska jde o to, dozvědět se více o motivaci žen na mateřské dovolené ke studiu na vysoké škole, a do jaké míry je ovlivňuje finanční náročnost studia. Co se týče motivace, je to velmi individuální, ovšem dají se v odpovědích najít určité společné znaky, jako je vidina lepšího zaměstnání, samotný fakt, že studují soukromou školu a platí si školné. Druhý bod motivace spíše platí pro matky s dětmi na základní škole. Matky na mateřské dovolené neberou finanční náročnost školy jako překážku. Na čem se většina dotazovaných shodne, je časová náročnost studia, celková vytíženost a nedostatek času na rodinu a péče o děti.

Závěr

7.1 Shrnutí

Celá diplomová práce se má ubírat směrem vzdělávání žen na mateřské dovolené. Je to velmi specifické téma, velmi obsáhlé, ale zároveň konkrétní. Proto bylo na začátek nutné vyjasnit si základní pojmy, legislativní vymezení a jiné. Jedním z důležitých pojmů souvisejících s tématem diplomové práce bylo celoživotní vzdělávání. Jde o nepřetržitý proces učení se. Jakékoliv formální a neformální vzdělávání, které vede ke zdokonalení znalostí, dovedností a schopností se dá považovat za celoživotní vzdělávání se. Další z pojmů, které vysvětluji v diplomové práci, jsou formy a metody výuky na vysoké škole. Zatímco formy jsou vnější organizační uspořádání vzdělávací akce, metody jsou definovány jako nástroje vedoucí k dosažení výchovně vzdělávacího cíle. Formy a metody jsou pak následně využívány při studiu a výuce v různých typech studia. Např. prezenční, distanční, kombinované, které budou blíže popsány v následujících kapitolách. A právě jedním ze zmíněných typů studia se zabývá jedna z kapitol diplomové práce. Distanční vzdělávání je řízené samostudium s využitím informačních a komunikačních technologií. Tato forma studia se převážně využívá na vysokých školách, ovšem není výjimkou ani v nižších formách studia. Dle definice slovníku je distanční vzdělávání určeno jedincům, kteří se nemohou z různých důvodů účastnit prezenčního studia. Následuje kapitola zabývající se e-learningem. Jde o vzdělávací proces využívající informační a komunikační technologie k tvorbě studijního obsahu a jeho distribuci, ke komunikaci mezi studenty a pedagogy, k hodnocení výsledků, vzdělávání a organizaci a řízení studia. Jde tedy o veškeré spojení učiva a vzdělávání, vše co je k tomu zapotřebí pomocí technologií jako jsou počítač a internet.

Další velká kapitola se ani tak nezabývá definicemi a vysvětlením pojmů, spíše jako samotným vzdělávání žen, jejich možnostmi, a tím za jakých podmínek se mají v dalším vzdělávání podporovat. Velká kapitola, která navazuje na historii vzdělávání žen, je zpráva o diskriminaci žen týkající se vzdělávání. Dále jsou rozebrány statistické údaje, které vydal Český statistický úřad v roce 2016. Veškeré statistické údaje se týkají vzdělávání žen, jejich překážkami a možnostmi. Následující kapitola, která se také spíše věnuje popisu událostí než vymezením pojmů a definic, je kapitola o mateřské a rodičovské dovolené. V této kapitole je vypsáno legislativní vymezení, dále jaké jsou podmínky mateřské a rodičovské dovolené z hlediska nemocenského, sociální pojištění a z pracovně právního vztahu. Na tyto veškeré teoretické poznatky, znalosti a nově získané informace navazuje praktická část, zabývající se samotným výzkumem formou rozhovoru.

Díky výsledkům výzkumu se dá říci, že časová vytíženost je přítěží pro každou dotazovanou ženu. A i přes fakt, že jsou některé z nich doma na mateřské dovolené, mají velmi mnoho práce s výchovou dítěte a péčí o domácnost. Tím pádem jim nezbyvá tolik času ke studiu. Z výzkumu také vyplývá, že jim nedělá financování studia problém. I když pobírají poměrně nízký rodičovský příspěvek, s porovnáním normálním platem zaměstnané ženy, nečiní jim problém finanční část studia. A ani se nedomnívají, že by tím jakkoliv trpěla rodina a péče o ni. Jako poslední faktor ovlivňující vzdělávání žen je rozhodnutí, zda se dále vzdělávat, považují za důležitý faktor motivace. Samotná motivace je velmi individuální, každého z nás vede k dalšímu vzdělávání jiný motiv, ovšem společně mají dotazované ženy to, že doufají po vystudování v lepší pracovní možnosti. Díky studiu získají nové informace a poznatky, které budou moci využít v běžném životě.

Tato poslední věta by měla být zároveň poslední větou této diplomové práce. Sepsání pomohlo k získání nových informací, poznatků a zkušeností. Autorka se dokázala poučit ze svých chyb a dále je neopakovat. Získané informace a znalosti využije v běžném životě, a možná i při dalším studiu na vysoké škole.

8. Seznam použitých zdrojů

Seznam použitých českých zdrojů

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

BENEŠ, M. *Andragogika*. Praha: Grada, 2008. ISBN: 978-80-247-2580-2

BERTL, I. *Kapitoly o vzdělávání dospělých*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2014. ISBN 978-80-7414-723-4

BURDOVÁ, E., SCHMIED, Z., ŽENÍŠKOVÁ, M. *Těhotenství, mateřská a rodičovská dovolená*. Praha: ASPI, 2008. ISBN 978-80-7357-371-3

FLASAROVÁ, V. *Zpráva o diskriminaci mladých žen a dívek v oblasti vzdělávání*. Ostrava: Printo s.r.o., 2007. (2006/ 2135(INI))

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

HLADÍLEK, M. *Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých*. 2.vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. ISBN: 978-80-86723-75-4

CHVÁTALOVÁ, I. *Peněžité dávky v nemoci a mateřství v Evropské unii*. Praha: Linde, 2003. ISBN 80-86131-45-9

ODBOR STATISTIK ROZVOJE SPOLEČNOSTI. *Vzdělávání dospělých v České republice*. Praha: Český statistický úřad, 2013. ISBN 978-80-250-2354-9

ODBOR STATISTIKU TRHU PRÁCE A ROVNÝCH PŘÍLEŽITOSTÍ. *Zaostřeno na ženy a muže 2016*. Praha: Český statistický úřad, 2016. ISBN 290027-64

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

PÁNKOVÁ, M. *Vzdělání dívek v Čechách*. Praha: Pedagogické muzeum J. A. Komenského, 2008. ISBN 978-80-86935-06-5

PLAMÍNEK, J. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 2., rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4806-1

PODLAHOVÁ, L. *Didaktika pro vysokoškolské učitele: vybrané kapitoly*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4217-5

PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. 1.vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4

PRŮCHA, J. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-5232-7

ROHLÍKOVÁ, L., VEJVODOVÁ, J. *Vyučovací metody na vysoké škole: praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4152-9

ŠTAMBERKOVÁ, J., ŠTEFKO, M. *Využívání mateřské a rodičovské dovolené: praktická příručka pro zaměstnance i zaměstnavatele: výklad dle nového zákoníku práce pro rok 2007, nová úprava nemocenského pojištění 2008*. Praha: Český helsinský výbor, 2007. ISBN 978-80-86436-00-5.

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0

VETEŠKA, J. *Celoživotní učení pro všechny - výzva 21. století: Lifelong learning for all - challenge of 21st century*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2014. ISBN 978-80-7452-047-1

VETEŠKA, J. *Perspektivy učení a vzdělávání v evropském kontextu*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2012. ISBN: 978-80-7452-022-8

VETEŠKA, J, VACÍNOVÁ, T. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2011. ISBN 978-80-7452-012-9

Seznam použitých internetových zdrojů

EVYNA. *Internetové kurzy pro ženy na mateřské dovolené*. [online] ©2018. [cit. 2018-01-05] Dostupné z: <https://www.evyna.cz/>

MINISTERSTVO VNITRA. *Portál veřejné správy*. [online]. ©2017 [cit. 2017-11-15]. Dostupné z: <https://portal.gov.cz/app/zakony/zakonPar.jsp?page=0&idBiblio=46613&nr=111~2F1998&rp=15#local-content>

MINISTERSTVO VNITRA. *Zákon o státní sociální podpoře*. [online] ©2017. [cit. 2017-11-23] Dostupné z: <https://portal.gov.cz/app/zakony/zakonPar.jsp?idBiblio=43008&nr=117~2F1995&rpp=15#local-content>

MPSV. *Příručka pro personální a platovou agendu*. [online]. ©2017 [cit. 2017-11-23]. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/ppropo.php?ID=z262_2006_8

MŠMT. *Školský zákon*. [online]. ©2013-2017 [cit. 2017-11-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2017-do-31-8-2018>

NÁRODNÍ VZDĚLÁVACÍ FOND. *Projekt OPPA II.* [online] ©2011. [cit. 2018- 01- 05] Dostupné z: <http://www.nvf.cz/projekt-oppa>

NOVINKY.CZ. *Maminkám na mateřské dovolené nabízejí VŠ studium přes internet.* [online] ©2018. [cit. 2018- 01- 05] Dostupné z: <https://www.novinky.cz/zena/deti/197431-maminkam-na-materske-nabizeji-vs-studium-pres-internet.html>

ZÁKONY.CZ. *Vyhláška Ústřední rady odborů o nemocenském pojištění některých pracovníků a o poskytování dávek nemocenského pojištění občanům ve zvláštních případech.* [online] ©2018. [cit. 2018- 01- 05] Dostupné z : <http://www.zakony.cz/zakony/1979/101/zakon-165-1979-Sb-SB1979165>

9. Seznam tabulek

Tabulka 1. - Účast žen na formálním vzdělávání	52
Tabulka 2. - Účast žen na neformálním vzdělávání	52
Tabulka 3. - Formy neformálního vzdělávání.....	53
Tabulka 4. - Důvody účasti na neformálním vzdělávání.....	54
Tabulka 5. – Nejčastější obtíže a důvody neúčasti na vzdělávání	55
Tabulka 6. – Rozdělení žen dle věku a vzdělání pro rok 2015	56
Tabulka 7. – Ženy v čele domácnosti pro rok 2015	57
Tabulka 8. – Vzdělání žen na všech stupních studia pro školní rok 2014/2015, 2015/2016	57
Tabulka 9. – Univerzita Jana Amose Komenského Praha s.r.o.	58
Tabulka 10. – Míra nezaměstnanosti žen dle vzdělání pro rok 1995 a 2015	59

10. Seznam příloh

Příloha A - Pyramidální pojetí celoživotního učení a vzdělávání - aplikace na podmínky ČR.....	I
Příloha B- Rozhovor s matkou na mateřské dovolené	II
Příloha C- Rozhovor matky dítěte na základní škole	III

Příloha A - Pyramidální pojetí celoživotního učení a vzdělávání - aplikace na podmínky ČR



Příloha B- Rozhovor s matkou na mateřské dovolené

M+L

Rozhovor k diplomové práci s názvem: „Ženy na mateřské dovolené jako studentky kombinovaného studia.“

Jde o rozhovor s volnými odpověďmi, je to sice náročnější, mě to velmi pomůže, předem děkuji za jakékoliv odpovědi a pomoc s mojí prací.

1. Kdy jste se rozhodla studovat na vysoké škole, co Vás k tomu vedlo?
Rozhodla jsem se v bývalém zaměstnání. Vedlo mi k tomu zachování stávající pozice, nebo i možnost najít lepší zaměstnání.
2. Pokud jste se rozhodla před otěhotněním, rozhodla by jste se, stále studovat?
Bc. jsem začala studovat a až při státnicích jsem byla těhotná. Mgr. jsem studovala s miminkem. Což bylo náročnější. Svého rozhodnutí nelituji.
3. Studujete na vysoké škole státní nebo soukromé?
Studovala jsem na soukromé škole.
4. Pokud na soukromé ovlivňuje výše školného vaše rozhodnutí dodělat vysokou školu?
Je to jedna z motivací.
5. Celková cena studia, ať už státní, nebo soukromé, ovlivňuje finanční zajištění rodiny?
Stačí rodičovský příspěvek na pokrytí výdajů domácnosti a školy?
Po finanční stránce to bylo dosti náročné.
6. Jakou máte motivaci ke studiu, při výchově dítěte?
Vidina lepší práce.
7. Ovlivňuje starost o domácnost, rodinu a dítě vaše studijní výsledky?
Samozřejmě, je méně času.
8. Jakým způsobem Vás předešlý bod ovlivňuje?
Mám na všechno méně času. Musím si všechno zorganizovat, zvolit priority.
9. Kolik průměrem času strávíte studiem na vysoké škole? (počítá se jak účast na přednáškách, tak samostudium doma)
To se nedá tak spočítat.
10. Pomůže Vám studium na vysoké škole s výběrem práce po skončení rodičovské dovolené?
Ano, změnila jsem zaměstnání.
11. Jak by jste celkově shrnula situaci okolo výchovy dítěte a studia na vysoké škole?
Je to náročné.

Příloha C- Rozhovor matky dítěte na základní škole

RODICE

Rozhovor k diplomové práci s názvem: „Ženy na mateřské dovolené jako studentky kombinovaného studia.“

Jde o rozhovor s volnými odpověďmi, je to sice náročnější, mě to velmi pomůže, předem děkuji za jakékoliv odpovědi a pomoc s mojí prací.

1. Kdy jste se rozhodla/ rozhodl studovat na vysoké škole a co Vás k tomu vedlo?

Kód
zaměstnání

S možností studovat VŠ jsem koketovala prakticky od ukončení studia na VOŠ, nešlo to však z důvodů studia manžela, finančních důvodů a péče o malé děti. Takže skutečné rozhodnutí přišlo v roce 2015, kdy mi byl nabídnut kariérní postup v případě studia VŠ.

2. Do jaké třídy právě dochází Vaše dítě?

Čtvrtá a sedmá

3. Jak by jste popsal/a náročnost zvládnání vlastního studia, a pomoci ve studiu svému dítěti (pomoc s domácími úkoly, zkoušení učiva aj.)

Naš možností jednoho člověka. O tom že starší dítě chodí do školy vůbec nevím, dcera ve čtvrté třídě dostává množství úkolů, denně se škole věnujeme minimálně dvě hodiny, když do toho připočítám kroužky, péči o domácnost a zaměstnání, již takhle bez mého studia je toho víc než dost. Bez podpory partnera by se to vůbec nedalo, ale i jeho časové možnosti jsou omezené. U prarodičů děti již být nechtějí ☹

4. Do jaké míry ovlivňuje finanční náročnost studia, chod domácnosti a její finanční zabezpečení?

Vůbec, v této oblasti nás nic nelimituje, možná jen je finanční náročnost studia motivátorem ve smyslu se na to nevykašlat, když už to stálo tolik peněz...

5. Má výchova dítěte na základní škole vliv na studijní výsledky na vysoké škole?

Myslím, že ne, vliv má spíš věk, doba po které se člověk vrátil do školy a pracovní vytíženost. Je ale možné, že moje studium má vliv na studijní výsledky dětí, už prostě nemám kapacitu je tolik kontrolovat, do všeho nutit a podobně... jen nedokážu posoudit, jestli to je klad nebo zápor ☺ A za druhé, mým cílem není červený diplom, ale prolézt....

6. Kolik průměrem času strávíte studiem na vysoké škole? (počítá se účast na přednáškách, i samostudium doma)

Vůbec nedokážu odhadnout, nyní při psaní diplomky cca 2 hodiny denně????

7. Jak by jste shrnul/a situaci okolo výchovy dítěte na základní škole a studia na vysoké škole?

Psycho ☺ Hodně náročné skloubit požadavky všech členů, vím, že bych měla dělat něco do školy, ale mám milion jiných povinností na které se nedokážu vykašlat, což mě potom velmi stresuje....

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Veronika Hájková

Obor: Andragogika

Forma studia: kombinované

Název práce: Ženy na mateřské dovolené jako studentky kombinovaného studia

Rok: 2018

Počet stran bez příloh: 75

Celkový počet stran příloh: 4

Počet titulů české literatury a pramenů: 22

Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 0

Počet internetových zdrojů: 8

Vedoucí práce: PaedDr. Lucie Zormanová, Ph.D.