

Univerzita Jana Amose Komenského Praha

**BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM
2014–2017**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Kamila Pechačová

Motivace ke vzdělávání v dospělosti

Praha 2017

Vedoucí bakalářské práce:
PhDr. Milan Demjanenko

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR PART-TIME STUDIES

2014–2017

BACHELOR THESIS

Kamila Pechačová

Motivation for Learning in Adulthood

Prague 2017

The Bachelor Thesis Work Supervisor:

PhDr. Milan Demjanenko

Prohlášení

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 16. 2. 2017

.....
Kamila Pechačová

Poděkování

Děkuji vedoucímu práce PhDr. Milanovi Demjanenkovi za odborné rady a věcné připomínky k této práci.

Anotace

Předkládaná bakalářská práce je věnována tématu motivace ke vzdělávání v dospělosti. V teoretické části jsou představeny základní pojmy vztahující se ke vzdělávání dospělých a nejdůležitější dokumenty upravující tuto problematiku. Je zde také uvedena periodizace dospělosti a stáří se základními charakteristikami jednotlivých období a problematika motivace a bariér bránících dospělým ve vzdělávání. V praktické části je představen Ústecký kraj, ve kterém byl průzkum proveden, a jsou porovnány údaje zaměstnanosti v letech, kdy byl uskutečněn výzkum společnosti Donath-Burson-Marsteller, jehož výsledky posloužily jako základ pro stanovení hypotéz, a průzkum autorky. Cílem práce je zjistit postoj respondentů k dalšímu vzdělávání, motivace a překážky ve vzdělávání, které je nejvíce ovlivňují a nejžádanější typy vzdělávacích aktivit.

Klíčová slova

Andragogika, bariéry, celoživotní učení, dospělost, motiv, motivace, vzdělávání dospělých.

Annotation

The hereby submitted bachelor's thesis is about motivation for seeking education in adulthood. The theoretical part presents basic terminology related to the education of adults and basic documents about this topic. Also included is the periodization of adulthood and old-age with basic characteristics of the aforementioned parts of life and problematics of motivation and barriers that prevent adults from educating themselves. Practical part of the thesis contains introduction to Ústí nad Labem region, where the study of the author was conducted. The collected data were compared with the Donath-Burson-Marsteller research, results of which were used to derive hypotheses. The main goal is to reveal the stance which the respondents assume towards additional education, motivations and barriers related to obtaining additional education that affect them the most, and the most sought-after types of educational activities.

Keywords

Adults, adult education, barriers, lifelong learning, maturity, motivation, motive.

OBSAH

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 VZDĚLÁVÁNÍ	10
1.1 Andragogika	11
1.2 Vzdělávání dospělých.....	12
1.3 Celoživotní učení.....	15
2 KLÍČOVÉ DOKUMENTY	20
3 PERIODIZACE VĚKU	23
3.1 Ranná dospělost – období do 30 let.....	24
3.2 Střední dospělost – období do 45 let	25
3.3 Pozdní dospělost – období 45–60 (65) let	25
3.4 Stáří	26
4 MOTIVACE	28
4.1 Motivace k učení	30
4.2 Teorie motivace	32
4.3 Bariéry ve vzdělávání dospělých.....	34
4.4 Motivace dospělých k účasti na vzdělávání	36
PRAKTICKÁ ČÁST	39
5 STANOVENÍ CÍLŮ	39
5.1 Stanovení výzkumných otázek a hypotéz	42
5.2 Ústecký kraj.....	42
5.3 Statistické údaje trhu práce v letech 2009 a 2015	43
6 VLASTNÍ PRŮZKUM	46
6.1 Vyhodnocení dotazníku.....	47
7 SHRUTÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI	59
ZÁVĚR	61
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	63
SEZNAM ZKRATEK	66
SEZNAM GRAFŮ A TABULEK	67
SEZNAM PŘÍLOH	68

ÚVOD

Doba a společnost, ve které žijeme, kladou na všechny jedince mnohdy až extrémní nároky. Kromě jiného to znamená, že v současné době už není možné vystačit po celý život se vzděláním, které jsme získali v době dětství a dospívání na různých stupních a typech škol. Chceme-li uspět nejen v zaměstnání, ale i ve všech sociálních skupinách, jejichž jsme členy, musíme neustále sledovat vývoj a změny a bezprostředně na ně reagovat. To od nás všech vyžaduje připravenost prohlubovat své znalosti a vědomosti, získávat nové a porozumět dění kolem nás.

Tento trend si uvědomují mezinárodní i národní organizace, které problematiku celoživotního učení a jeho význam v souvislosti se sociálním a ekonomickým vývojem vysvětlují a řeší ve svých dokumentech, z nichž nejdůležitější jsou podrobněji představené dále.

Průcha s Veteškou uvádějí jako nejdůležitější cíl konceptu celoživotního učení a vzdělávání vybudování konkurenceschopné a flexibilní ekonomiky, která dokáže pružně reagovat na všechny změny, nové poznatky a rozvoj informačních a komunikačních technologií.¹

Je nezbytné uvědomit si, že zodpovědnost za získání a rozvíjení potřebných schopností, dovedností, znalostí a kompetencí je v našich rukou, že každý zdravý jedinec je odpovědný za svou zaměstnatelnost a za své postavení na trhu práce.

Autorka pracuje na pozici personalistky stavební firmy a k jejím povinnostem patří, kromě jiného, zajišťování vzdělávacích aktivit pro zaměstnance. Některé jsou zcela nezbytné pro výkon jejich funkcí. Přesto je občas problematické přesvědčit zaměstnance o smysluplnosti zúčastnit se dané vzdělávací aktivity. Uvědomují si důležitost vzdělávání, avšak skutečná ochota učit se je nízká. Deklarované bariéry jsou zejména časová náročnost, stávající pracovní vytížení a nedostatek motivace. Dokonce i o jazykové kurzy, nabízené jako benefit pro zaměstnance, mají zájem převážně mladí lidé do 30 let. Tento přístup k procesu celoživotního učení je třeba změnit. Namísto hledání skutečných či domnělých důvodů, proč nezačít, případně proč započatý proces nedokončit, je nutné pomoci najít lidem motivaci, aby si uvědomili svou cenu a její

¹ PRŮCHA J., J. VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012, s. 52. ISBN 978-80-247-3960-1.

zhodnocení, k němuž absolvováním zvoleného studijního programu zákonitě dojde. Je také zřejmé, že lidé, kteří se už začali učit, s tím nepřestanou, stane se z toho pro ně zvyk, možná i potřeba; nové znalosti a dovednosti jim přinášejí radost a učení pocit uspokojení, nezáleží na tom, zda se jedná o vzdělávání formální, neformální či informální učení.

Propojenost problematiky motivace s personalistikou je dalším důvodem, proč si autorka vybrala toto téma bakalářské práce. Získané informace a výsledky provedeného průzkumu budou přínosné také pro její profesní budoucnost, především zjištění, jaké jsou hlavní motivační podněty a nejčastější bariéry lidí v závislosti na věkové skupině, genderu, dosaženém vzdělání, sociálních a ekonomických podmínkách.

V teoretické části práce jsou vysvětleny základní pojmy spojené se vzděláváním a celoživotním učením. Definována je také dospělost a její etapy. Představeny jsou nejdůležitější dokumenty Evropské unie a České republiky, které se věnují celoživotnímu vzdělávání. Velká pozornost je věnována problematice motivace, motivů a nejčastějším bariérám bránícím dospělým ve vzdělávání.

V praktické části jsou představené výsledky průzkumu Vzdělávání dospělých v ČR, který v roce 2009 uskutečnila společnost Donath-Burson-Marsteller, a na jejich základě jsou stanoveny hypotézy k vlastnímu šetření, které bylo provedeno v Ústeckém kraji v roce 2016. Blíže je představen i Ústecký kraj, porovnány jsou údaje o zaměstnanosti z roku 2009 a 2015 a je popsán postup dotazníkového šetření a jeho výsledky.

Cílem této práce je zjištění nejčastějších motivačních podnětů ke vzdělávání v dospělosti, ale také uvedení nejzávažnějších překážek, které naopak dospělé od vzdělávání odrazují. Předložená práce si také klade za cíl zjistit, o jaký typ vzdělávacích aktivit je největší zájem a zda je jejich nabídka dostatečně široká.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VZDĚLÁVÁNÍ

V této kapitole jsou představeny základní pojmy vztahující se k andragogice, vzdělávání dospělých a celoživotnímu učení. U celoživotní učení je, tak jak je tomu běžné v odborné literatuře, kvůli přehlednosti uvedené členění vzdělávacích aktivit na jednotlivé typy a kategorie.

Dle Kohouta lze vzdělávání definovat jako „*proces všestranné humanizace a kultivace člověka zahrnující procesy jako socializace, enkulturace a personalizace. Vzdělávání je tak chápáno velice široce, nejde jen o hromadění vědomostí, ale o široce pojatý rozvoj člověka s cílem umožnit mu co nejoptimálnější zapojení do života společnosti, o pochopení příčin a následků včetně tvorby nových hodnot. Vzdělaný člověk v tomto pojetí není rozhodně pouze osobou nabitou informacemi a věděním, ale skutečně všestrannou osobností schopnou reagovat na životní situace, adaptovat se, věčně improvizovat, rozumět životu, kultuře atd.*“²

Z pohledu každé společnosti je vzdělávání nutným předpokladem jejího přežití a vývoje. Vzdělávání musí být nikdy nekončící proces, do kterého se zapojí každá další generace. Je to podmínka jejího zdokonalování a je to také důvod, proč se stalo téma celoživotního učení v dnešní době tak významným.³

Produktem vzdělávání je vzdělání, což jsou veškeré získané znalosti, dovednosti, postoje a hodnotové orientace. Jedinec může tohoto vědění dosáhnout jednak účastí na formálním a neformálním vzdělávání, ale také na základě sebevzdělávání. Důležitou úlohu v tomto procesu hraje také prostředí, v němž vyrůstá.

² KOHOUT, K. *Základy obecné pedagogiky*. 2. vyd. Praha: UJAK, 2010, s. 23. ISBN 978-80-7452-009-9.

³ PRŮCHA J., J. VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012, s. 274. ISBN 978-80-247-3960-1.

1.1 Andragogika

Andragogika jako vědní a studijní obor se zabývá celkovou problematikou učení se dospělých. Koncepce andragogiky jsou rozdílné. V námi používaném přístupu je andragogika specifická součástí věd o výchově, vzdělávání a vyučování.⁴

Výraz andragogika pochází z řečtiny (anér, 2. p. andros – muž – ve smyслу dospělý jedinec, agogé, agein – vedení, vésti). Objektem andragogiky je tedy dospělý jedinec, předmětem celková edukační realita dospělých zahrnující proces organizovaného učení a jeho sociálně-ekonomické souvislosti, sebeřízené a skupinové učení. Zahrnuje v sobě koncept celoživotního učení / vzdělávání. Jako induktivní věda zkoumá teorii a praxi vzdělávání dospělých a oblast poradenství a péče o dospělé jedince. V andragogice se uplatňuje interdisciplinární přístup, využívá informace z pedagogiky, psychologie, sociologie, filozofie, ekonomie a dalších věd. Jedná se o obor, který se v posledních letech dynamicky rozvíjí. Zaměřuje se i na tvorbu a implementaci kurikula (disciplína androdidaktika). Zájmem andragogické vědy je jak proces, tak specifická interakce účastníka kurzu a osobnosti toho, kdo edukační proces vede. Formování osobnosti v andragogickém kontextu je vždy viděno v širších sociálních a ekonomických souvislostech, neomezuje se jen na androdidaktické situace.⁵

Pojem andragogika vznikl později než první organizované formy vzdělávání dospělých. Poprvé tento pojem použil Alexandr Kapp (1799–1869) ve svém díle Platonova nauka o výchově jako pedagogika pro jednotlivce a jako státní pedagogika v roce 1833. Posléze pojem upadl v zapomnění a znovu byl objeven až ve dvacátých letech minulého století, kdy jím Eugen Rosenstock-Huessy (1888–1973), německo-americký právník, historik a filosof dějin označil metody vzdělávání dospělých. V roce 1951 publikoval svou knihu *Andragogika: Podstata, možnosti a hranice vzdělávání dospělých* Heindrich Hanselmann (1885–1960), švýcarský vzdělavatel. Hanselmann již považuje andragogiku za samostatnou disciplínu zaměřenou na péči, výchovu a vzdělávání. Na koncepci tohoto oboru pracoval od čtyřicátých let minulého století i holandský andragog Tonko T. Ten Have (1906–1975), který vypracoval vlastní koncepci oboru, zajímal se zejména o možnosti sociálně-technologických intervencí,

⁴ BENEŠ, M. *Andragogika*. 2. vyd. Praha: Grada, s. 11. ISBN 978-80-247-4824-5.

⁵ PRŮCHA J., J. VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012, s. 34. ISBN 978-80-247-3960-1.

oblast sociální péče a teoretické základy andragogiky. Od padesátých let 20. století se andragogika rozvíjí jako teorie vzdělávání a učení se dospělých v nejširším slova smyslu. Důležité práce publikují v Německu Franz Pöggeler (1926–2009) – Úvod do andragogiky – základní otázky vzdělávání dospělých v roce 1957, v Jugoslávii Mihajlo Ogrizović (1916–2005) vydal v roce 1959 knihu Problémy andragogiky a v roce 1966 Metody vzdělávání dospělých. V Jugoslávii se andragogika velmi rychle uchytila a rozvíjela, pojem andragogika se rozšířil i v Polsku, poprvé byl použit v roce 1948 Helenou Radlińskou (1879–1954). Andragogika zde má silné postavení a je rozvíjena ve všech oblastech. Ale pojem se používá např. i v Koreji či Venezuele. V Německu, kde pojem vznikl, se neujal, i když je v odborných kruzích znám. Americká koncepce Malcolma Knowlese (1913–1997) však definuje pojem andragogika jako sebeřízené učení, opírající se o zkušenost učících se, kteří chtějí řešit vlastní životní problémy. Je tedy odlišná od našeho pojetí. Pojem andragogika se nepoužívá ve všech zemích. Příslušný obor se většinou označuje jako vědy o vzdělávání / edukaci dospělých (sciences of adult education, studies in the education of adults; Wissenschaft von der Erwachsenen-/Weiterbildung).⁶

1.2 Vzdělávání dospělých

Vzdělávání dospělých (angl. Adult Aducaation) je jednou z hlavních oblastí celoživotního učení. V 19. století se pro vzdělávání dospělých rozšířilo prakticky ve všech zemích označení osvěta nebo lidová výchova. Toto označení bylo i u nás běžné až do poloviny 20. století, ministerstvo školství a národní osvěty fungovalo od roku 1918 do roku 1945, po roce 1949 začaly fungovat na krajských národních výborech referáty pro školství, osvětu a tělesnou výchovu.

Veteška uvádí, že v Československu tvořily v šedesátých letech 20. stol. soustavu vzdělávání dospělých tři složky: školská soustava, soustava podnikových vzdělávacích institucí a soustava mimoškolská. Neucelený systém doplňovaly, zejména pro absolventy základních škol, závodní školy práce. Náležely ke konkrétnímu podniku a během nejčastěji tří měsíců připravily studenty pro konkrétní profesi. Závodní školy

⁶ BENEŠ, M. *Andragogika*. 2. vyd. Praha: Grada, 2014, s. 11. ISBN 978-80-247-4824-5.

práce jsou považovány za nejstarší formu podnikového vzdělávání, začaly se objevovat už ve třicátých letech 20. stol. ve velkých podnicích (např. Baťova škola práce). V roce 1965 vypracovala Ústřední komise pro vzdělávání pracujících návrh ke sjednocení vzdělávací činnosti a vytvoření odvětvového vzdělávání pracujících.

Po roce 1989 se v našem prostředí začal používat, jak už bylo uvedeno, výraz andragogika, hlavně k odlišení od ideologicky zprofanovaného pojmu a studijního oboru Výchova a vzdělávání dospělých.⁷

Odborníci se shodují v názoru, že vzdělávání dospělých tvoří nepřetržitý proces, díky kterému lidé dokáží sledovat, zpracovávat a využívat změny, ke kterým nepřetržitě dochází ve všech oblastech života.

„Tento proces zahrnuje veškeré vzdělávací aktivity dospělých jedinců uskutečněné v rámci formálního a neformálního vzdělávání. *„Vzdělávání dospělých je součástí vzdělávacího systému. Spolu se vzděláváním dětí a mládeže tvoří součást celoživotního učení / vzdělávání. Na úrovni sociální politiky státu propojuje vzdělávací politiku, politiku zaměstnanosti, politiku sociálního zabezpečení a rozvoje a řízení lidských zdrojů v kulturním, ekonomickém a sociálním kontextu.“*⁸

Vzhledem k cílové skupině, na kterou je vzdělávání dospělých zaměřeno, se liší i didaktika dospělých (androdidaktika). Veteška definuje člověka, na kterého se androdidaktika orientuje, jako jedince vstupujícího do vzdělávacího procesu již s určitými znalostmi, vědomostmi a zkušenostmi získanými v průběhu celého života. Výuka se zaměřuje na žádoucí přeměnu těchto jevů, díky které dochází k pozitivnímu kvalitativnímu či kvantitativnímu rozvoji osobnosti jedince.⁹ Dle Beneše *„není dospělý v andragogice většinou izolován od svých rolí v pracovním, společenském a privátním životě, není tedy redukován na žáka. Vzdělání mu pomáhá zvládat nároky života, nesnaží se ale vytvářet jeho osobnost.“*¹⁰ Jelikož věkové rozmezí dospělého člověka, v průběhu kterého může dojít ke vzdělávání, je velmi rozsáhlé, zrovna tak důvody, které ho ke vzdělávání vedou, jsou rozdílné, člení Veteška didaktické prvky a jejich působení na životní situace podle následujících kategorií:

⁷ VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2016, s. 21. ISBN 978-80-262-1026-9.

⁸ PRŮCHA J., J. VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012, s. 275. ISBN 978-80-247-3960-1.

⁹ VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2016, s. 73. ISBN 978-80-262-1026-9.

¹⁰ BENEŠ, M. *Andragogika*. 2. vyd. Praha: Grada, 2014, s. 57. ISBN 978-80-247-4824-5.

Celostní: všechny prvky ovlivňující celkový pohled člověka na svět, např. víra, náboženství, hodnotové a postoje orientace

Formativní: prvky umožňující jedinci lepší orientaci v životě, ovlivňují jeho pracovní a společenské funkce, jako jsou pracovní návyky, zodpovědnost, sociálních role; prvky důležité při formování osobnosti pomocí vštěpování či přetváření pravidel chování (etických, právních, náboženských a dalších).

Kompenzační a nápravné: systematické působení na jedince, má za cíl korigovat nevhodné chování a jednání. Často používané v rámci resocializace, prevence, závislosti a kriminálního jednání.¹¹

„Mezi nutné předpoklady úspěšného učení dospělých patří:

- *motivace k učení,*
- *způsobilost k učení,*
- *umění učit se (potřebné vybavení dovednostmi),*
- *rozeznávání důležitosti toho, co je třeba se naučit a stanovení vlastních cílů učení,*
- *informovanost o průběhu svého učení a o dosaženém pokroku,*
- *pomoc při organizaci učební činnosti jako předpokladu co nejvyšší pravděpodobnosti studijního úspěchu.*“¹²

Velký význam má především vůle. Volným jednáním člověk vědomě a záměrně organizuje svou činnost, aby dosáhl vytčeného cíle. Na problémy může účastník vzdělávání narazit i při samotném učení. Dominantní bývají zejména tyto:

- chtít se vzdělávat (otázka motivace a vůle),
- umění se učit (vhodné postupy učení se).

Důležité je poznat a přiznat si své nedostatky a snažit se je odstranit. Při učení nepoužívat neefektivní postupy (memorování), ale naučit se soustředit na hlavní fakta a jejich vztahy a propojovat je s informacemi z příbuzných vědních oborů. Toto je

¹¹ VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2016, s. 73. ISBN 978-80-262-1026-9.

¹² PETŘKOVÁ, A. In: HLADÍLEK, M. *Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých*. 2. vyd. Praha: UJAK, 2009, s. 148. ISBN 978-80-86723-75-4.

důležité hlavně při samostudiu, kdy je na samotném studujícím, aby si naplánoval nejvhodnější postupy, kontrolovat sám sebe a případně korigoval své chyby.¹³

1.3 Celoživotní učení

Myšlenka celoživotního učení (angl. Lifelong Learning) zdaleka není výdobytkem naší doby. Již Jan Amos Komenský vytvořil koncepci univerzálního vzdělání jako celoživotního procesu. Největší změny do životů obyvatel Evropy přinesla průmyslová revoluce v 19. stol., kdy vznikala s přispěním nových zdrojů energie strojní velkovýroba a docházelo k dělbě práce a její specializaci, s tím přicházela i potřeba vzdělaných zaměstnanců. V tomto období docházelo také k zásadním politickým, kulturním a společenským změnám. Všechny tyto aspekty znamenaly obrovský tlak na lidi a přinášely nutnost adaptace na nové sociální podmínky a nutnost udržet krok s technickým rozvojem. Tento trend pokračuje dodnes, tlak na obyvatele se zvyšuje úměrně s růstem ekonomiky a neustálými změnami ve všech oblastech společenského života. Ocitli jsme se v situaci, kdy už po celý život nevystačíme s vědomostmi z období počátečního vzdělávání.

Optimálně by celoživotní učení měl být nepřetržitý proces reagující na měnící se potřeby člověka a na změny, ke kterým dochází ve společnosti.

Podle Vetešky obsahuje koncepce celoživotního vzdělávání a učení veškeré formální i neformální aktivity vztahující se k učení, které jsou uskutečňovány průběžně po celý život, a jejichž cílem je neustále zlepšovat znalosti, dovednosti a profesní kompetence. V ideálním případě by se celoživotní učení mělo stát takovým procesem, ve kterém se budou výše zmíněné formy podle aktuální potřeby jedince doplňovat a prolínat po celý jeho život.¹⁴

„V současnosti zřejmá preference pojmu celoživotní učení na úkor pojmu vzdělávání je výrazem toho, že zodpovědnost za získávání a rozvíjení schopností

¹³ HLADÍLEK, M. *Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých*. 2. vyd. Praha: UJAK, 2009, s. 149. ISBN 978-80-86723-75-4.

¹⁴ VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2016, s. 93. ISBN 978-80-262-1026-9.

*a dovedností, znalostí a kompetencí je přenesena na jednotlivce.*¹⁵ Toto je velmi důležitý aspekt, uvědomění si vlastní zodpovědnosti za své vzdělání, resp. za svůj život, přispěje u naprosté většiny lidí k ochotě se vzdělávat, udržovat a rozšiřovat své kompetence, k pochopení své zodpovědnosti ke společnosti a k sobě samému.

Rozlišujeme dvě základní etapy celoživotního učení, a to počáteční vzdělávání a další vzdělávání.

Počáteční vzdělávání zahrnuje:

- předškolní výchovu/vzdělávání (preprimární vzdělávání) – výchova v raném dětství,
- základní vzdělávání (primární a nižší sekundární stupeň) – má všeobecný charakter a zpravidla se kryje s dobou plnění povinné školní docházky,
- střední vzdělávání (vyšší sekundární stupeň) – má všeobecný nebo odborný charakter, ukončeno je výučním listem či maturitní zkouškou,
- vysokoškolské vzdělávání (terciální vzdělávání) – specializované odborné či umělecké vzdělání. Kromě vysokoškolského vzdělávání do této kategorie patří i vyšší odborné vzdělávání a částečně i vyšší odborné vzdělávání na konzervatořích.

Další vzdělávání se odehrává po opuštění vzdělávacího systému a po prvním vstupu na trh práce. Uskutečňuje se v institucích formálního vzdělávacího systému nebo v prostorách poskytovatelů neformálního vzdělávání. Jeho důležitost pro společnost i jednotlivce dokládá i skutečnost, že podobně jako v ostatních zemích, je i u nás další vzdělávání legislativně zakotveno, zejména v zákonu č. 179/2006 Sb. o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání.¹⁶

Další vzdělávání je tradičně členěno do tří typů:

- profesní vzdělávání,
- zájmové vzdělávání,
- občanské vzdělávání.

¹⁵ PRŮCHA, J., J. VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012, s. 52. ISBN 978-80-247-3960-1.

¹⁶ PRŮCHA, J., J. VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012, s. 64. ISBN 978-80-247-3960-1.

Profesní vzdělávání

Tento typ vzdělávání zajišťují podniky se záměrem doplnit, rozšířit nebo změnit kvalifikační strukturu zaměstnanců.

„Podnikové vzdělávání může mít různé formy, cíle a dobu trvání. Jsou to zejména tyto typy:

- *orientační vzdělávání pracovníků (zaškolování a příprava na úkoly spojené s pracovním místem),*
- *normativní vzdělávání (právně vymezené, slouží k udržování či aktualizaci odborné způsobilosti),*
- *kvalifikační a rekvalifikační vzdělávání (rozšiřování a změna kvalifikace),*
- *kariérové vzdělávání (zaměřené na individuální rozvoj),*
- *jiné podnikové vzdělávání (např. vzdělávání v cizích jazycích).“¹⁷*

Vzdělávání bývá organizováno personálním útvarem, ve větších organizacích pak samostatným útvarem vzdělávání. Legislativou v profesním vzdělávání, tedy odborným růstem, zahrnující zaškolení a zaučení, odbornou praxi absolventů škol, prohlubování kvalifikace a zvyšování kvalifikace a problematiku rovného zacházení, se zabývá Zákon č. 262/2006 Sb. zákoník práce, část desátá Péče o zaměstnance, Hlava II Odborný růst zaměstnanců. Problematika rekvalifikací je upravena zákonem č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti.

Zájmové vzdělávání

Podle Vetešky do tohoto typu vzdělávání náleží výchovně-vzdělávací, poznávací, rekreační a další dlouhodobé i krátkodobé činnosti, které uskutečňují dospělí lidé paralelně se svou prací a ve svém volném čase. Pomáhají získávat vědomosti a dovednosti mimo školní vzdělávání. Probíhat mohou individuálně nebo ve skupinách. Mezi jejich nejvýznamnější funkce patří seberealizační, vzdělávací, relaxační, kompenzační, popularizační, sociálně integrační a adaptační. Také tento typ vzdělávání ovlivňuje osobnost člověka a jeho hodnotovou orientaci.¹⁸

¹⁷ TURECKIOVÁ, M. In: VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky*, 1. vyd. Praha: Portál, 2016, s. 118. ISBN 978-80-262-1026-9.

¹⁸ VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky*, 1. vyd. Praha: Portál, 2016, s. 122. ISBN 978-80-262-1026-9.

Občanské vzdělávání

Zaměřuje se na utváření vědomí práv a povinností osob v jejich občanských, politických, společenských a rodinných úlohách. Přibližuje způsoby, jak tyto úlohy efektivně a zodpovědně realizovat. Patří sem zejména vzdělávání ve veřejných otázkách (státních a regionálních), které pomáhá uspokojovat zájmy občanů a přispívá k vytvoření sociální soudržnosti. Usiluje o to, formovat člověka jako občana, snaží se mu pomoci s adaptací na stále se měnící společenské, ekonomické a politické podmínky. Dotváří jeho socializaci a ovlivňuje občanskou hodnotovou orientaci. Zahrnuje problematiku etickou, estetickou, historickou, právní, ekologickou, zdravotnickou, tělovýchovnou, filozofickou, náboženskou, politickou, všeobecně vzdělávací, občanskou a sociální.¹⁹

„Síť poskytovatelů dalšího vzdělávání v ČR podle Vetešky tvoří:

1. Veřejné instituce:

- a. školy a školská zařízení realizující počáteční (formální) vzdělávání,
- b. instituce vzdělávání dospělých zřizované orgány státní správy či samosprávy.

2. Soukromé instituce:

- a. komerční vzdělávací instituce,
- b. vzdělávací útvary a instituce zaměstnavatelů,
- c. odborové organizace,
- d. církve a náboženská hnutí,
- e. politické strany a hnutí,
- f. neziskové, komunitní, dobrovolnické, zájmové a další instituce.²⁰

Pojem celoživotní učení je definován v Memorandu o celoživotním učení a probíhá ve třech kategoriích, jimiž jsou:

Formální vzdělávání – představuje dle Bartáka promyšlený a záměrný proces, který usiluje o rozvoj poznávání a o pozdější aplikaci poznání v sociálních a pracovních vztazích. Jedná se o dlouhodobé, systematické a plánované působení s uplatněním pedagogické teorie. Je realizováno ve vzdělávacích institucích, má definované a legislativně vymezené funkce, cíl, obsah, prostředky a způsoby

¹⁹ PRŮCHA, J., J. VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012, s. 185. ISBN 978-80-247-3960-1.

²⁰ VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2016, s. 110. ISBN 978-80-262-1026-9.

hodnocení.²¹ Po absolvování získávají účastníci certifikáty dokladující získaný stupeň vzdělání.

Neformální vzdělávání – probíhá souběžně s formálním, většinou však nevede k získání certifikátu. Jde o záměrné a dobrovolné učení, realizováno bývá formou školení, seminářů, kurzů apod. Vždy je vedeno odborníkem. Je organizováno různými institucemi, jejich působení nebývá pokaždé systematické, často jen doplňují vědomosti osvojené v průběhu formálního vzdělávání. Dokážou flexibilně navazovat na nové poznatky vědy, techniky, ekonomiky, kultury atd., které zprostředkovávají účastníkům vzdělávacích aktivit. Pomáhají překonávat škodlivé návyky či stereotypy, dovedou podnítit zájem lidí a jejich motivaci ke vzdělávání.

Informální učení – většinou se jedná o záměrnou činnost, získávání vědomostí a dovedností ze sociálního prostředí, v němž se jedinec pohybuje, či samostudiem. Nevýhodou je nemožnost ověřit si správnost získaných informací.

Podstatou celoživotního učení je možnost jedince rozhodnout se pro jakoukoliv z těchto kategorií kdykoliv v průběhu celého života. Důležitá je i propojenost všech typů učení; ty tvoří jeden celek umožňující variabilně, podle aktuální potřeby přecházet mezi zaměstnáním a vyučováním a získat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami. Možnost zapojit se do celoživotního učení by měl mít každý jedinec, což vyžaduje existenci vzdělávacích příležitostí odpovídající rozdílným potřebám, schopnostem a požadavkům. Z tohoto důvodu se začalo používat spojení „všeživotní učení“ z anglického „Lifewide learning“. S tím souvisí potřeba vytvořit širokou nabídku učení a přizpůsobovat kurzy individuálním nárokům jedinců, ale je také nezbytné neustále zvyšovat poptávku po učení, motivovat lidi k přijetí této filosofie.

²¹ BARTÁK, J. *Jak vzdělávat dospělé*. 1. vyd. Praha: Alfa, 2008, s. 12. ISBN 978-80-87197-12-7.

2 KLÍČOVÉ DOKUMENTY

Již v 60. a 70. letech minulého století se celoživotním učením zabývaly mezinárodní organizace, především Rada Evropy, UNESCO a OECD. Jejich koncepty však sledovaly hlavně cíle „nového humanismu“, sociálního a kulturního rozvoje společnosti prostřednictvím vzdělávání přístupného všem bez jakékoliv diskriminace. Kladly si sociální a kulturní cíle; cíle vztahující se k práci byly druhotné a environmentální byly zcela opomíjeny. Práce UNESCO „Learning to be“ byla orientovaná na globální vzdělávací politiku, OECD přišla s konceptem periodického vzdělávání, což mělo být rozložení vzdělávání do celého času života tak, aby se periodicky střídalo s jinými formami aktivního života.

V 90. letech 20. století došlo k zásadní změně v chápání celoživotního učení, zaměřovalo se především na rozvoj lidských zdrojů ve vztahu k potřebám ekonomiky. Stěžejní byla otázka odborného vzdělávání a přípravy a uplatnění v pracovním životě. Koncepce z 90. let přikládají menší význam školským institucím a zvyšují význam neformální vzdělávání a informálního učení. K nejdůležitějším materiálům tohoto období patří dokument „Celoživotní učení pro všechny“, který vydala OECD, a Bílá kniha „Vyučování a učení: cesta k učící se společnosti“ – uveřejněný Evropskou komisí.²²

Zásadním dokumentem, který se vztahuje k této problematice, je **Memorandum o celoživotním učení** přijaté na zasedání Evropské rady v Lisabonu v březnu 2000. Toto Memorandum určilo budoucí směr politiky a činností v Evropské unii. Zásadní závěr je ten, že Evropa nepopíratelně vstoupila do znalostního věku. To v důsledku pro každého jednotlivce znamená nutnost přizpůsobovat se očekávaným změnám a měnit zavedené způsoby práce. Přejít k ekonomice a společnosti založené na znalostech musí doprovázet posun k celoživotnímu učení. Bylo stanoveno šest klíčových myšlenek poskytujících rámec pro otevřenou debatu o zavedení celoživotního učení do praxe:

- *„zaručení všeobecného a stálého přístupu k učení pro získávání a obnovování dovedností potřebných pro trvalé zapojení do znalostní společnosti,*

²² ZPRAVODAJ, Příloha II/2001. *Memorandum o celoživotním učení* [online]. [cit. 2016-12-20]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2001/ZP01PIIa.pdf>.

- *viditelný růst úrovně investic do lidských zdrojů, aby se tak přiznala prioritá nejdůležitějšímu bohatství Evropy – jejím lidem,*
- *rozvoj efektivních vyučovacích a učebních metod a kontextu pro kontinuitu celoživotního učení,*
- *významné zlepšení způsobů pojmání a hodnocení učení jako činnosti a jeho výsledků, zejména v případě neformálního učení,*
- *zajištění snadného přístupu ke kvalitním informacím a poradenství o příležitostech k učení pro každého v celé Evropě a v průběhu celého života. Přiblížit příležitost k celoživotnímu učení co nejvíce lidem, v jejich vlastních obcích, a tam, kde je to vhodné, podporovat je zařízeními založenými na informační a komunikační technice.*²³

Na tento dokument navazuje na národní úrovni **Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku** (Národní vzdělávací fond, 2003) zaměřená zejména na celoživotní učení orientované na lepší pracovní uplatnění, zvýšení kompetencí a výkonnosti jednotlivců a týmů a Národní program vzdělávání – **Bílá kniha 2001**, kterou vydal Ústav pro informace ve vzdělávání. V roce 2000 byl vypracován i společný pracovní program **Vzdělávání a odborná příprava** („ET 2010“), byl velmi všeobecný a většina členských států EU ho aplikovala do oblasti počátečního vzdělávání a počáteční odborné přípravy. Důležité pro sjednocující se trh práce EU byly hlavní směry politiky zaměstnanosti, které přijala Rada po revizi **Lisabonské smlouvy** v roce 2005, konkrétně Hlavní směr 23 (Zvýšit a zkvalitnit investice do lidského kapitálu) a Hlavní směr 24 (Přizpůsobit systémy vzdělávání a odborné přípravy novým požadavkům na kompetence). Hlavní směr 24 se zabývá otázkami kvality a požaduje transparentnost kvalifikací, jejich uznávání a validaci neformálního a informálního učení. Základním dokumentem, který přináší ucelený koncept celoživotního učení, stav a strategické záměry jeho vývoje v ČR je **Strategie celoživotního učení ČR** (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007). Rozpracovává sedm strategických směrů: uznávání a prostupnost, rovný přístup, funkční gramotnost, sociální partnerství, stimulace poptávky a kvalita a poradenství a navrhuje opatření na podporu rozvoje celoživotního učení. Velmi důležité je i **Doporučení Evropského**

²³ ZPRAVODAJ, Příloha II/2001. *Memorandum o celoživotním učení* [online]. [cit. 2016-12-20]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2001/ZP01PIIa.pdf>.

parlamentu a Rady ze dne 18. 12. 2006 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení, jehož přílohou je dokument Klíčové schopnosti pro celoživotní učení (evropský referenční rámec). Obsahuje osm klíčových kompetencí nezbytných pro osobní naplnění, aktivní občanství, sociální soudržnost a zaměstnatelnost ve znalostní společnosti. **Evropský kvalifikační rámec** pro celoživotní učení z roku 2008 (EQF – European Qualification Framework). V něm jsou uvedené jednotlivé kvalifikační úrovně popsány pomocí výsledků učení za účelem pochopení obsahu jednotlivých kvalifikací napříč Evropou, což umožní spojit národní kvalifikační systémy a usnadní to mobilitu pracovníků a učících se jedinců. V České republice byl proces vytváření **Národní soustavy kvalifikací** zahájen v letech 2005–2008. Vzniklá soustava umožňuje uznání skutečných dovedností a znalostí bez ohledu na způsob jejich získání. Oporu má v zákoně č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání. **Strategický rámec pro evropskou spolupráci ve vzdělávání a výcviku** („ET 2020“) přijatý v roce 2009, zdůrazňuje roli kvalifikací a propojuje je s celoživotním učáním a inovacemi.²⁴

²⁴ TURECKIOVÁ, M. Vliv společné vzdělávací politiky na změny systému odborné přípravy a procesů dalšího profesního vzdělávání v ČR. *Andragogická revue*. 2012, roč. IV, č. 1, s. 7–9. ISSN 1804–1698.

3 PERIODIZACE VĚKU

Vývojová psychologie rozděluje lidský život do etap. Zabývá se vývojovými změnami, změnami v chování a prožívání od počátku života až do jeho konce. O rozdělení života se pokoušejí lidé už odedávna. Farková připomíná, že na rozdíl od vývojových etap dětství a dospívání není dospělost tak podrobně prozkoumána. U dospělých se daleko více projevuje individualita.²⁵

Objektem andragogiky je dospělý jedinec (ve výjimečných případech se jím může stát i nedospělý člověk, pokud ukončí základní vzdělávání a ihned, před dosažením 18 let, nastoupí do zaměstnání, týkají se ho některá povinná školení v rámci profesního vzdělávání). Jelikož vývoj člověka dovršením dospělosti nekončí, psychologický a biologický vývoj pokračuje po celý život, navíc na každého působí spousta dalších sociálních a ekonomických faktorů, rozděluje se dospělost do několika etap. Autorka použila nejčastější členění dospělosti na ranou, střední a pozdní a u stáří jsou uvedeny nejpoužívanější periodizace.

V České republice se člověk stává plnoletým, tedy formálně dospělým, v 18 letech. Dospělost se však neprojevuje dosažením tohoto věku, ale především schopností rozumně jednat. Podle Farkové platí pro dospělého většina z následujících charakteristik:

- je schopen najít si a vykonávat práci, díky které se stane finančně nezávislým, nebo se cíleně připravuje na budoucí povolání,
- své příjmy a výdaje dokáže rozumně plánovat, investuje uvážlivě a o zakoupené věci se pečlivě stará,
- nečiní mu problémy pracovat v kolektivu, požádat o vysvětlení nebo pomoc či je sám poskytovat, respektovat nadřízeného a vést méně zkušené. Případné konflikty s nejbližší rodinou jsou méně časté a méně vyhrocené, projevuje snahu nalézt kompromisní řešení,
- při jednání s lidmi ve vyšším postavení se chová rozumně a přirozeně, neprojevuje přílišnou submisivitu nebo naopak nadřazenost,
- dokáže reálně plánovat budoucnost se zřetelem na své nynější zájmy,

²⁵ FARKOVÁ M., *Vybrané kapitoly z psychologie*. 2. vyd. Praha: UJAK, 2008, s. 193. ISBN 978-80-86723-64-8.

- má svůj byt či vymezený prostor, ve kterém žije, a o který je schopen se postarat,
- část svého času dokáže být o samotě, má jednoho nebo více důvěrných přátel, kteří mají zájem se s ním stýkat. Své rodiče má rád, vzájemné kontakty nejsou tak časté jako než dříve,
- nečiní mu problém stýkat se s příslušníky opačného pohlaví, dokáže projevovat a přijímat city,
- má neustálou snahu lépe poznávat prostředí, ve kterém se pohybuje a žije,
- zajímá se a stará se o lidi, na kterých mu záleží.²⁶

3.1 Ranná dospělost – období do 30 let

V tomto období se ustaluje růst organismu, úplná zralost přichází kolem 30 roku. Percepce je na nejvyšší úrovni, ve druhé polovině dospělosti postupně přichází zhoršování smyslových schopností. Kognitivní funkce jsou maximálně rozvinuté, jedinec je připraven získávat zkušenosti. Jedná se o období hledání životního partnera, zakládání rodiny a hledání vyhovujícího pracovního uplatnění. Jedinec realizuje své cíle, je schopen reálně zhodnotit své možnosti i svá omezení. Ženy v tomto období uspokojují svůj mateřský instinkt, v některých případech dochází ke konfliktu rolí mateřství versus zaměstnání. U mužů se projevuje snaha o prosazení se v práci, může docházet ke střídání zaměstnání a hledání sebe sama.

Motivací k práci je zejména hmotný prospěch, uplatnění svých vědomostí a dovedností, nacházení přátel a nových kontaktů a přání, aby vykonávaná práce byla prospěšná pro jiné.

²⁶ FARKOVÁ, M. *Dospělost a její variabilita*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009, s. 44. ISBN 978-80-247-2480-5.

3.2 Střední dospělost – období do 45 let

Je obdobím stabilizace ve vývoji psychickém i tělesném. Jedinec je na vrcholu produktivity, postupně však dochází k úbytku svalové hmoty a rychlosti v pohybu. Přicházejí i některé poruchy v oblasti vnímání, především krátkozrakost, řidčeji problémy se sluchem. V psychickém vývoji nastává upevnění identity a stabilizace osobnostních rysů. U některých jedinců dochází ke stereotypnímu jednání, které je provázeno neochotou cokoliv měnit či se učit. Koncem tohoto období může být znatelné zhoršení paměti – vštěpování i vybavování si informací. Partnerské vztahy se stabilizují, prvořadá je výchova dětí. Může docházet i k problémům ve vztazích, ty pak končí rozvodem či rozchodem. Jedinci mají trvalé názory, jsou však schopní kompromisů, umějí konstruktivně řešit problémy. V zaměstnání přichází profesní růst a dosažení maximální specializace v oboru. Motivací ke vzdělávání je v tomto období především udržení si dosažené, uspokojivé pracovní pozice, na kterou je požadováno vyšší vzdělání, podnětem ke vzdělávání může být i krize středního věku - bilancování dosavadního života.

3.3 Pozdní dospělost – období 45–60 (65) let

Lze říci, že se jedná o období, kdy se většina lidí ohlíží za svým dosavadním životem, hodnotí naplnění svých očekávání, své úspěchy a neúspěchy. Období, kdy se snaží napravit své omyly či vykonat vše, co doposud nestihli. Z tohoto pohledu může jít o období krizové. Dochází k úbytku tělesných sil, k atrofii svalstva, osteoporóze, elasticita kůže se zmenšuje, tvoří se vrásky. Zhoršuje se sluchové a zrakové vnímání. U žen dochází ke ztrátě reprodukčních schopností, což vede k řadě tělesných i psychických obtíží. Reprodukční schopnosti muže bývají zachovány déle, avšak i u mužů dochází k podobným obtížím, které jsou často řešeny odchodem od současné partnerky a od problémů a zakládáním „nových rodin“ obvykle s mladší partnerkou. Děti už bývají dospělé a osamostatňují se, což může přinášet další psychické napětí. Sociální vztahy se zužují, ukončením aktivního pracovního života a odchodem do důchodu nastává nová etapa života, jejíž prožívání se velmi liší v závislosti na tom, zda

člověk žil jen prací a nyní si připadá zbytečný, či měl nějaké trvalé zájmy, koníčky, kterým se může a chce věnovat. Ke vzdělávání v této životní etapě motivují problémy s pracovním uplatněním, pokud jedinec ztratí práci, může nastat nutnost hledat si novou v jiném oboru. Vzdělávání jedinci vyhledávají i kvůli mimopracovním zájmům.

3.4 Stáří

Počátek stáří podle sociálního věku začíná odchodem do důchodu. Farková uvádí, že *„funkční věk jednotlivce spoluurčuje průběh a hlavně způsob života, prodělané choroby, stresové situace způsobené poruchami mezilidských vztahů, studeň kvalifikace a vzdělání, aktivita nebo pasivita tělesná, psychická i intelektuální.“*²⁷ Specifickým znakem dnešní doby je stárnutí populace. Tento problém zasahuje do několika oblastí, z ekonomického hlediska znamená zvýšený podíl lidí v neproduktivním věku, růst nákladů na výplatu důchodů, v oblasti sociologie lze vnímat rozpad tradičních sociálních struktur, vyskytují se zde psychologické problémy, zejména osamělost a narušení vztahů, vyšší věk přináší i zdravotní problémy a s nimi i zvýšené náklady na léčbu a samozřejmě v oblasti sociální by se měl projevit snahou o zajištění důstojného stáří. Toto prodloužení období stáří, ke kterému došlo vlivem zlepšení sociálních a ekonomických podmínek a kvalitnější lékařskou péčí, přineslo potřebu jeho periodizace.²⁸ Ve Veteškové Přehledu andragogiky je uvedeno několik používaných periodizací:

1. *„Přístup vycházející z textu Neugartena (1966)*

- *65–74 let: mladí senioři (dominuje problematika adaptace na penzionování, využití a smysluplné trávení volného času, seberealizaci),*
- *75–84 let: staří senioři (změna funkční zdatnosti, specifická medicínská problematika, atypický průběh chorob),*
- *85 let a více: velmi staří senioři (na významu nabývá sledování soběstačnosti a především zajištění sociální a lékařské péče.*

2. *Světová zdravotnická organizace (WHO) uvádí tuto periodizaci:*

²⁷ FARKOVÁ, M. *Dospělost a její variabilita*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009, s. 118. ISBN 978-80-247-2480-5.

²⁸ VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2016, s. 150. ISBN 978-80-262-1026-9.

- 60–74 let: *rané stáří*,
- 75–89 let: *vlastní stáří*,
- 90 + : *dlouhověkost*.

3. *Další uvedené členění označuje:*

- *třetí věk: nezávislý život ve stáří*,
- *čtvrtý věk: období, kdy je jedinec odkázán na druhé při zajišťování základních potřeb.*²⁹

Obecné charakteristiky v etapách stárnutí:

Podle Farkové se stárnutí projevuje charakteristicky po fyzické stránce (mění se celý člověk i jeho tvář, pokožka ztrácí pružnost, objevují se pigmentové skvrny, tvoří se vrásky, mění se výška postavy a oslabují se funkce smyslových receptorů). Psychické charakteristiky tohoto období jsou zejména:

- adaptační mechanismy – snížení schopnosti přizpůsobit se pružně požadavkům, novým mezilidským vztahům. Snižuje se schopnost měnit své zvyky, životosprávu, zaběhnuté stereotypy;
- kognitivní funkce – mění se myšlení, vnímání je obtížnější, selhává paměť;
- prudké a násilné změny – mohou se projevit v tzv. „důchodovém fenoménu“, což je ztráta smyslu života v důsledku radikálního přerušení vztahů s dosavadním způsobem života, životním stylem, prací mezi lidmi.

Je nutné vytvářet ve vztahu k seniorům takové podmínky, aby se mohl oboustranně formovat vztah obsahující empatii, projevy autenticity, upřímnosti a pozitivnosti. Ve vztahu k stárnoucím lidem používat modely chování, které jim alespoň částečně zpříjemní život: upřímně se zajímat o jejich problémy, snažit se jim pozorně naslouchat, vytvářet prostředí plné pohody, využívat psychoterapeutické postupy, které pomohou získat seniorům pozitivní zkušenosti, uznání a pochopení a dbát na dostatečnou saturaci přetrvávající silné potřeby náležet k někomu.³⁰

²⁹ VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2016, s. 153. ISBN 978-80-262-1026-9.

³⁰ FARKOVÁ, M. *Dospělost a její variabilita*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009, s. 120. ISBN 978-80-247-2480-5.

4 MOTIVACE

Tento výraz má původ v latinském slově „movere“ – hýbati, pohybovati. Jsou to tedy všechny podněty, které člověka vybízují něco vykonat či změnit nebo naopak mu v nějaké činnosti zabraňují. Motiv je každá vnitřní pohnutka, která determinuje jednání člověka.

Dle Nakonečného jsou motivy „psychologické příčiny směru a intenzity chování. Motivы vysvětlují, proč má chování člověka určitý směr a probíhá s určitou silou (s vynaložením určité míry energie, což se projevuje např. při zdolávání překážek či vytrvalosti vynaložené při zdolávání cíle). Motivы v tomto smyslu vystupují jako vnitřní determinanty směru a síly chování, určují tak jeho psychologický smysl, zatímco kognitivní zpracování situace, v níž se chování odehrává, determinuje způsob tohoto chování.“³¹

Motiv můžeme chápat jako elementární jednotku motivace. Základem procesu motivace je zaměření a aktivace jedince. Zrcadlí se v ní vnitřní stav člověka a vlivy, které ho obklopují. Vnitřně se stane zdrojem motivace nějaká potřeba, jejíž uspokojení, které vede k nastolení ztracené rovnováhy, se stává aktuálním osobním motivem. Zdrojem motivace z vnějšího prostředí je pobídka, tj. vnější podnět vnímaný subjektem jako velmi výrazný, který navodí vznik potřeby a stane se motivem jednání. Dosažení rovnováhy znamená dosažení určitých cílů. Motivace je komplexní duševní proces, jelikož je posilována i emočními prožitky, které souvisejí:

- s nespokojeností a nelibostí vyplývající z momentálního stavu neuspokojení určité potřeby,
- s uspokojením a pocitem libosti, vyplývajícím z očekávaného nebo skutečně dosaženého žádoucího cíle, ke kterému motivované chování směřovalo.³²

Platí, že vnitřní motivace je vždy účinnější a silnější než motivace vnější.

Podle Čápa „jsou vnitřní motivы vzájemně spjaty s vnějšími pobídkami a cíli: pobídka zvenčí podněcuje nebo oslabuje vnitřní motiv; pobídka se může stát cílem, cíl

³¹ NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. 1. vyd. Praha: Academia, 1995, s. 125. ISBN 80-200-0525-0.

³² ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. *Kompendium obecné a vývojové psychologie*. 1. Vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2004, s. 37. ISBN 80-7042-364-1.

může působit povzbudivě jako pobídka, vnitřní motivy mohou vést k citlivému reagování na určité pobídky, k sledování jedněch cílů a naopak k opomíjení jiných. ³³

Psychologické koncepce uváděné v odborné literatuře shodně hovoří o formách motivace a druzích potřeb:

- formy motivace: potřeby, zájmy, ideály.
- druhy potřeb:
 - biogenní či fyziologické (biologické potřeby organismu – potrava, pohyb, odpočinek),
 - sociogenní či psychogenní (potřeby člověka jako sociální bytosti – uznání, výkon, kompetence).

Potřeby

„Potřeby jsou základní motivy, které vyjadřují nedostatky na úrovni fyzického i sociálního bytí člověka, a cílem chování, které je s nimi spojeno jako instrumentální aktivita, je redukce těchto potřeb, jež je prožívána jako různé druhy uspokojení. ³⁴

Z hlediska vzniku a zaměření jsou potřeby rozdělovány na primární (vrozené) a sekundární (získané). Zatímco na tomto členění se odborná veřejnost shoduje, méně jednotná je v otázce, jaké potřeby jsou vrozené. Rozlišovacím znakem bývá hledisko sociální, duchovní a kulturní. Primární potřeby se vztahují k přežití jedince, sekundární k rozvoji osobnosti. ³⁵

Zájmy

„Tímto termínem jsou označovány trvalejší kladné vztahy člověka k určité oblasti předmětů nebo činností.

V odborné literatuře lze najít následující vymezení druhů zájmů:

- *profesní zájmy – zájmy o vědu, umělecký výraz a sociální blaho, ale i o obchod a tělesné práce,*
- *mimoprofesní zájmy – záliba v dobrodružství (láska ke zkoumání, záliba v osobním nebezpečí, cestování, odpor ke každé formě monotónnosti),*
 - *záliba v rozptýlení (uspokojení ze hry a zábavných činností),*

³³ ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980, s. 67. 14-255-83.

³⁴ NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. 1. vyd. Praha: Academia, 1995, s. 125. ISBN 80-200-0525-0.

³⁵ ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. *Kompendium obecné a vývojové psychologie*. 1. Vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2004, s. 40. ISBN 80-7042-364-1.

- *záliba o zvláštní činnosti (uspokojení ze změny činnosti, prostředí nebo úkolu, radost z neobvyklých věcí, cest, přírody),*
- *oceňovací zájmy – kulturní a estetické zájmy, záliby v intelektuální, estetické a občanské aktivitě, pasivní estetické oceňování různých druhů umění, smysl pro různé druhy humoru.*³⁶

Zájmy jsou posuzovány jako zvláštní druh motivačních sil. Zájem ukazuje trvalejší zaměření jedince a odkrývá nějaký stav potřeb. Může se jednat o nedostatečnou saturaci, ale také o jejich funkční dominanci. Základní zájmové směry se formují v dětství a v dospívání, stabilizují se kolem 18 let věku. Na vývoj zájmů působí sociální a ekonomické podmínky. Patrně jsou rozdíly v zájmech mužů a žen; zatímco u mužů se projevují častěji zájmy o fyzické činnosti, o politiku, obchod, mechanické a vědecké problémy, o dobrodružství a hrdinské činy, u žen převažuje zájem o umění, hudbu, literaturu, osoby, vyučování, sociální služby a domácí záležitosti. Zájmy souvisejí také se sociální zkušeností jedince.³⁷

Ideály

Subjektivní představy něčeho žádoucího a velmi pozitivního, které člověk v průběhu života získává z okolního celospolečenského kontextu, zejména od lidí, které považuje za svůj vzor, a s kterými se ztotožňuje. Utváří si tím představu, jak by chtěl žít, nastavuje si osobní žebříček hodnot, snaží se pochopit a najít smysl života přebírá za něj zodpovědnost.

4.1 Motivace k učení

Beneš uvádí, že obvyklé členění motivů na hodnotné (vnitřní: zájem o věc, radost z poznání) a méně hodnotné (vnější: prestiž, odměna) se ve vzdělávání dospělých neosvědčilo. Působí vždy celý komplex motivů, který se vyvíjí a mění. Většina motivů vzniká už v rané socializaci, z této doby si lidé přinášejí i některé bariéry bránící jim v učení. Lze rozlišovat různé motivy ke vzdělávání v závislosti na věku, dosaženém

³⁶ FARKOVÁ, M. *Vybrané kapitoly z psychologie*. 2. vyd. Praha: UJAK, 2008, s. 112. ISBN 978-80-86723-64-8.

³⁷ ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. *Kompendium obecné a vývojové psychologie*. 1. Vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2004, s. 42. ISBN 80-7042-364-1.

vzdělání, socioekonomickém statusu, pohlaví a životních okolnostech. Mladší lidé mají motivaci spojenou s výkonem profese, starší s trávením volného času. Pokud je však důvodem dalšího vzdělávání výkon profese, ztrácí se dobrovolnost. Zde je z pohledu andragogiky důležitá znalost toho, jak se dají v průběhu vzdělávacího procesu motivy ovlivňovat, jak probíhá interakce mezi motivy účastníků a osobností vyučujícího atd.³⁸

Strukturu motivů účasti na dalším vzdělávání rozčleňuje Beneš do těchto okruhů:

- *„sociální kontakt – účastníci se snaží navázat nebo rozvinout kontakty, hledají akceptaci druhých, chtějí pochopit osobní problémy, zlepšit svou sociální pozici, mají potřebu skupinových aktivit a přátelství spřízněných lidí;*
- *sociální podněty – účastníci se snaží o získání prostoru nezatěžovaného každodenními tlaky a frustracemi;*
- *profesní důvody – zde jde o zajištění nebo rozvoj vlastní pozice v zaměstnání*
- *participace na politickém, hlavně komunálním životě – hlavním důvodem je zlepšení svých schopností účasti na komunálních záležitostech;*
- *vnější očekávání – účastník následuje doporučení zaměstnavatele, přátel, sociálních pracovníků, poradenských služeb atd.;*
- *kognitivní zájmy – tato motivace odpovídá klasické představě vzdělávání dospělých, která vycházela z vlastní hodnoty znalostí a jejich získávání.“³⁹*

Hladílek připomíná, že přístup studujících k učení, plnění studijních úkolů apod. může být motivován či naopak demotivován také subjektem zajišťujícím vzdělání.

Pozitivně motivuje:

- dokonalá organizace vzdělávací akce,
- profesionální přístup přednášejících k účastníkům a k celému procesu,
- eliminace emočních bariér dospělých účastníků (strachu a studu),
- objektivní hodnocení výsledků studia (předpoklad úspěchu),
- používání vhodné a funkční didaktické techniky,
- stanovení reálných krátkodobých i dlouhodobých pedagogických cílů.

³⁸ BENEŠ, M. *Andragogika*. 2. vyd. Praha: Grada, 2014, s. 105. ISBN 978-80-247-4824-5.

³⁹ BENEŠ, M. *Andragogika*. 2. vyd. Praha: Grada, 2014, s. 106. ISBN 978-80-247-4824-5.

Demotivující je naopak:

- chybějící sociální kontakt mezi účastníky studia,
- nekompromisní vyžadování přítomnosti při plnění úkolů a činností, které nejsou ve vzdělávacím procesu nezbytné,
- neprofesionální chování lektorů (přezíravost a lhostejnost vůči osobním nebo studijním problémům účastníků, podceňování účastníků studia),
- poučování, moralizování, autoritativní přístup,
- Problémy se sháněním učební literatury a elektronických učebních textů.⁴⁰

4.2 Teorie motivace

Podle Nakonečného neexistuje jednotná, všeobecněji přijímaná teorie motivace. Avšak to, co je o motivaci známo dovoluje určitá, i když omezená zobecnění aplikovatelná v praxi. Tyto koncepty jsou nepostradatelné, protože umožňují chápat psychologické důvody lidského chování a do jisté míry je usměrňovat a měnit.⁴¹ K nejznámějším teoriím patří následující:

Maslowova hierarchie potřeb

Tato teorie formulovaná v roce 1954 vychází z předpokladu, že existuje pět hlavních kategorií potřeb společných pro všechny lidi, kterými jsou:

1. fyziologické potřeby – potřeba kyslíku, potravy, vody, sexu;
2. potřeba jistoty a bezpečí – ochrany proti nebezpečí a nedostatku uspokojování fyziologických potřeb;
3. sociální potřeby – potřeba lásky, přátelství akceptace jako příslušníka skupiny;
4. potřeba uznání – potřeba sebeúcty a respektování ostatními, tuto kategorii lze rozdělit do dvou skupin: touha po úspěchu, přiměřenosti, sebedůvěře, nezávislosti a svobodě, do druhé skupiny patří touha po respektu a úctě ostatních lidí, která se projevuje jako uznání, pozornost, význam či ocenění;

⁴⁰ HLADÍLEK, M. *Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých*. 2. vyd. Praha: UJAK, 2009, s. 146. ISBN 978-80-86723-75-4.

⁴¹ NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. 1. vyd. Praha: Academia, 1997, s. 148. ISBN 80-200-0592-7.

5. potřeba seberealizace (sebenaplnění) – rozvíjení svých schopností a dovedností, potřeba stát se tím, v co člověk věří, že je schopen docílit.

Tato teorie tvrdí, že člověk nejprve uspokojuje nejnižší potřeby, teprve v případě jejich uspokojení se dominantní potřebou stává potřeba vyšší a k jejímu uspokojení je soustředěna pozornost. Potřeba seberealizace nemůže být uspokojena nikdy. Lidé se pohybují vzhůru po hierarchii potřeb, ale ne přímočaře; nižší potřeby stále existují a lidé se k dříve uspokojeným potřebám vracejí. Vyšší kategorie potřeb, uznání a seberealizace, poskytují motivaci nejsilnější stimul, jsou-li uspokojovány, nabývají na síle, zatímco nižší potřeby se uspokojováním oslabují.⁴²

„Z principu hierarchie potřeb existuje několik výjimek:

- *někteří lidé jsou vrozeně tvořiví,*
- *u některých lidí může být trvale snížena potřeba aspirace díky deprivaci v minulosti,*
- *někteří lidé mají vysokou toleranci vůči frustraci základních potřeb,*
- *potřeba úcty může být silnější u některých lidí než potřeba lásky.*⁴³

Expektační teorie

Tato teorie byla formulovaná Vroomem v roce 1964, Armstrong uvádí, že *„pojmem očekávání byl původně součástí teorie valence – instrumentalita – expektace (VIE). Valence zastupuje hodnotu, instrumentalita je přesvědčení, že pokud uděláme jednu věc, povede to k jiné, a expektace je pravděpodobnost, že čin nebo úsilí povedou k určitému výsledku. Motivace je možná pouze tehdy, když mezi výkonem a výsledkem existuje jasně vnímaný a použitelný vztah a je-li výsledek považován za nástroj uspokojení potřeb.“*⁴⁴

⁴² ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. 10. vyd. Praha: Grada, 2007, s. 223. ISBN 978-80-247-1407-3.

⁴³ FARKOVÁ, M. *Vybrané kapitoly z psychologie*. 2. vyd. Praha: UJAK, 2008, s. 88. ISBN 978-80-86723-64-8.

⁴⁴ ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. 10. vyd. Praha: Grada, 2007, s. 225. ISBN 978-80-247-1407-3.

4.3 Bariéry ve vzdělávání dospělých

Jak odborníci uvádějí, dospělí účastníci vzdělávání se odlišuje od mládeže kromě věku zejména sociální zralostí, vyrovnaností, životními a pracovními zkušenostmi, dovednostmi a schopnostmi. Je nutné předpokládat, že díky tomu budou přijímat poznatky diferencovaněji a kritičtěji.

Barták poukazuje na pragmatickou orientaci: dospělého bude v první řadě zajímat přínos kurzu pro sebe a pro organizaci. Důležité je brát v úvahu i rozdílnosti jednotlivých věkových skupin – rozdíly v pozornosti, pružnosti myšlení, paměti, stabilitě vnímání apod. Aby bylo vzdělávání dospělých úspěšné, je nutné rozpoznat a charakterizovat překážky, resp. bariéry, které ho komplikují. Jsou rozděleny do následujících skupin:

- **percepční bariéry:** brání účastníkovi jasně vnímat podstatu problému. Je třeba problém dobře vysvětlit a v průběhu vzdělávací akce používat postupy potlačující negativní vliv stereotypů a návyků a přimět účastníka k samostatnému, nezávislému myšlení;
- **bariéry kultury:** setrvávání v rolích, vyžadovaných společenským prostředím, které oklešťují a omezují tvořivé myšlení a jednání osob, které je nekriticky přijímají;
- **bariéry pracovního prostředí:** vznikají, působí-li pracovní prostředí negativně, převažuje-li konzervatismus, formalismus, nedůvěra, ignorance, neochota ke spolupráci, ale i nedodržování ergonomických norem. Nejsou-li saturovány tyto základní potřeby, lidé nebudou motivováni k uspokojování vyšších potřeb, zejména potřeb rozvoje;
- **intelektuální a výrazové bariéry:** přispívá k nim nevhodná volba taktik lektora. Jeho projev musí být adekvátní, opodstatnělý, přístupný, jednoduchý a srozumitelný. Vhodné je využívání různých učebních pomůcek, které mohou pomoci objasnit podstatu problému lépe než pouhý výklad;
- **emoční bariéry:** jsou to překážky volného myšlení, sdělování a jednání, např. obava z chyby, ze selhání. Obvykle vyplynou z neochoty změnit navyklý způsob myšlení, z nechuti k jinému úhlu pohledu, ke změně. Atributem bývá preferovaná role posuzovat nápady před rolí je samostatně vytvářet, neschopnost

tolerovat dvojznačnost či víceznačnost a nedostatečná představivost, pružnost a dynamičnost.

Obecně lze říci, že k eliminaci vzniku bariér je nutné při vzdělávacím procesu využívat všech poznatků a dostupné techniky usnadňující učení, dbát na přiměřenost a adekvátnost procesu a snažit se poznat účastníky, jejich životní zkušenosti, názory, přesvědčení a zájmy, teprve potom je možné účinně a přesvědčivě argumentovat a dosáhnout tak požadovaných výsledků.⁴⁵

Beneš připomíná, že *„každý účastník na vzdělávání je nějakým způsobem motivován, mnoho jich ale z různých důvodů ztroskotá. Andragogika se nemůže spokojit jen s analýzou motivů, musí je zařadit do širšího komplexu cílů, účelů, plánování programů, výběru metod a přípravy učitelů.*

Celkem detailně jsou podchyceny důvody neúčasti na dalším vzdělávání. Jedná se především o následující:

- *osoby s nízkou mobilitou statusu, tedy bez velké naděje na sociální vzestup, ale s relativní spokojeností s vykonávaným zaměstnáním, nevidí perspektivu změny a tím pádem ani nutnost se v profesní oblasti vzdělávat. Jedná se většinou o starší lidi, kteří ovšem potenciálně mohou najít zájem na volnočasovém vzdělávání;*
- *prakticky orientovaní lidé, většinou bez velkého vzdělanostního zázemí, nemají zájem na dle nich „teoreticky“ zaměřených kurzech;*
- *zastánci autodidaktiky a sebeřízeného učení, nemající důvěru v organizované vzdělávání, ale spoléhající se na vlastní schopnosti;*
- *osoby, které mají strach ze selhání a jež se nechtějí v kurzech zesměšnit;*
- *lidé teprve hledající vlastní cestu;*
- *sociálně znevýhodněné skupiny, přičemž se může jednat o:*
 - *jedinice, kteří nemají zájem z důvodů souvisejících s konkrétní životní situací, např. věku, nedostatku financí, cizince;*
 - *osoby, které by se sice vzdělávat chtěly, ale z různých důvodů nemají možnost, nebo byly v předchozím vzdělávání demotivovány a mají vnitřní blokádu;*

⁴⁵ BARTÁK, J. *Jak vzdělávat dospělé*. 1. vyd. Praha: Alfa. 2008, s. 17. ISBN 978-80-87197-12-7.

- lidé, kteří generálně jakékoliv vzdělávání odmítají nebo neuznávají jakýkoliv tlak společnosti.

*Jedná se o osoby většinou s nižším vzděláním nižším sociálním statusem a s povoláním, které je k dalšímu vzdělávání nenutí. Roli hraje i věk.*⁴⁶

4.4 Motivace dospělých k účasti na vzdělávání

V této podkapitole jsou představeny výsledky dvou výzkumů, které se zabývaly motivacemi a bariérami ve vzdělávání dospělých v České republice.

Z výzkumu **Vzdělávání dospělých**, který byl realizován v roce 2005 Miladou Rabušicovou a Ladislavem Rabušicem vyplynulo, že v České republice nejsou nejrozšířenější bariéry z hlediska pohlaví či místa bydliště, ale z hlediska věku a vzdělání, častěji se vzdělávají mladí a vzdělanější. Dále byly respondenty uváděny bariéry v podobě vnějších překážek: nedostatku financí a nedostatku času kvůli pracovnímu či rodinnému zaneprázdnění. Vnitřní bariéry: zejména pochyby o smysluplnosti či kvalitě kurzů, i pochyby o sobě. Ty jsou nejvýznamnější u učení se práci s počítačem. Neznalost IT technologií je příčinou dalších překážek, většinu informací o vzdělávacích možnostech lze najít jen na internetových stránkách. Navíc vývoj těchto technologií je velmi rychlý, uživatelé se v nabízených možnostech těžko orientují, někteří je nevyužívají vůbec. Výzkum v oblasti profesního vzdělávání ukázal, že teze o celoživotním učení pro všechny jako univerzálním a celostním nástroji rozvoje lidských zdrojů jsou ještě spíše snem než realitou. Vyskytují se zde nerovnosti v participaci na vzdělávání mezi zástupci různých profesních skupin, což by mohlo paradoxně vést k ještě větší stratifikaci společnosti. Další zjištění se týkalo stárnoucí společnosti: mnozí si neuvědomují propojení mezi kvalitou jejich života a kvalitou informací, které mají o světě kolem sebe. Připravenost starší české generace zúčastnit se jakékoliv formy celoživotního učení je minimální. Celkově z výzkumu vyplynulo, že neformální vzdělávání je motivováno hlavně mimopracovními důvody, pro účast na formálním je prvořadá pracovní motivace. Čím vyšší má jedinec vzdělání, tím vyšší je

⁴⁶ BENEŠ, M. *Andragogika*. 2. vyd. Praha: Grada, 2014, s. 107. ISBN 978-80-247-4824-5.

podíl mimopracovní motivace. Řešitelé nabízejí hypotézu, že vzdělanější jedinci představují předvoj: vzdělávání v dospělém věku pro ně nepředstavuje jen navyšování svého vlastního lidského kapitálu, ale také prostředek sebekultivace a osobního rozvoje, co jsou prvky, které souzní s teoriemi a ideály společnosti vědění.⁴⁷

V tomto období, tj. v roce 2005/2006, bylo v rámci projektu „**Nerovnosti v šancích na vzdělávání: jejich rozsah, zdroje, sociální a ekonomické důsledky, strategie řešení**“, uskutečněno i šetření „Vybrané faktory rozdílů v účasti na dalším vzdělávání“. Jeho autory jsou Věra Czesaná, Olga Kofroňová a Jiří Vymazal. Z výsledků vyplynulo, že 40 % dotázaných respondentů se v uplynulých 12 měsících vzdělávalo, 60 % se žádných aktivit nezúčastnilo ani se neučilo informálně. Ženy a muži se zúčastňují aktivit ve stejné míře, zájem o vzdělávání klesá s věkem, velmi silně pak u lidí v předdůchodovém věku. Naopak počet vzdělávajících se stoupá úměrně dosaženému vzdělání a výši příjmů. Méně se vzdělávají lidé z obcí do 5000 obyvatel a obyvatelé Vysočiny, Pardubického a Ústeckého kraje, ostatní regiony jsou na srovnatelné úrovni. Častěji se vzdělávají lidé ekonomicky aktivní, zejména na vyšších pozicích, méně podnikatelé a nejméně lidé v dělnických pozicích.

Skupiny lidí, které se nevzdělávají vůbec, jsou:

Lidé v předdůchodovém věku, tři čtvrtiny lidí nad 55 let se nevzdělává vůbec. Vzhledem k prodlužujícímu se věku odchodu do důchodu jejich pracovní kariéra zdaleka nekončí, proto je velmi důležité jejich zapojení do dalšího, hlavně neformálního vzdělávání. Deklarovanými bariérami jsou nezpůsobilost práce s informačními a komunikačními technologiemi, nedostatek motivace ke vzdělávání a malá vstřícnost zaměstnavatelů financovat jejich rozvoj.

Dále do této skupiny náleží také lidé se základním vzděláním a středním vzděláním bez maturity. Zde je nejvýraznější bariérou nedostatečná funkční gramotnost a získaný odpor ke školnímu vzdělávání.

Žádného vzdělávání se neúčastní ani lidé s příjmy do 10.000,00 Kč. Jsou to přibližně dvě třetiny provozních pracovníků a tři čtvrtiny vyučených a nevyučených dělníků. Zde jsou největším problémem nedostatek motivace, nevyhovující kompetence k dalšímu vzdělávání a finanční bariéry.

⁴⁷ RABUŠICOVÁ, M. A L. RABUŠIC. *Vzdělávání dospělých v různých fázích životního cyklu: priority, příležitosti a možnosti rozvoje* [online]. [cit. 2016-11-22] Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/3909/Proj_017.pdf.

Opomenout nelze ani nezaměstnané; dvě třetiny z nich se nevzdělávají. Tvoří poměrně značný potenciál pracovních sil, navíc dlouhodobou neúčastí na pracovním procesu ztrácejí pracovní kompetence, což je problematické. Bariéry se projevují zejména nízkou motivací, nedostatkem finančních prostředků a nízkou funkční gramotností. Ani v případě, že se zúčastní rekvalifikačních kurzů, není jisté, že budou okamžitě zařazeni do nového zaměstnání. Důležité je, že tento druh vzdělávání, financovaný z veřejných zdrojů, dokáže tuto skupinu udržet aktivní a snižuje riziko sociálního vyčlenění.

Nevzdělávají se rovněž tři čtvrtiny žen na mateřské a rodičovské dovolené. Hlavní překážku tvoří péče o rodinu a finanční otázka. I na tuto skupinu je třeba zaměřit pozornost, je to potenciál pracovních sil a měl by si uchovat a rozšiřovat své kompetence.

Nízkou účast na vzdělávání mají dvě třetiny jedinců z obcí do 5000 obyvatel. Limitující je horší dopravní dostupnost, která zvyšuje náklady na vzdělávání a horší dostupnost internetu, knihoven a dalších nástrojů nezbytných pro informální učení.⁴⁸

⁴⁸CZESANÁ, V., O. KOFROŇOVÁ a J. VYMAZAL. *Vybrané faktory v účasti na dalším vzdělávání: výsledky dotazníkového šetření* [online]. [cit. 2017-01-23]. Dostupné z: http://old.nvf.cz/publikace/pdf_publikace/observator/cz/working_paper4_2006.pdf

PRAKTICKÁ ČÁST

5 STANOVENÍ CÍLŮ

Cílem praktické části je zjistit, jak dospělá populace vnímá proces následného vzdělávání, zda se účastní či v blízké době plánuje zúčastnit se formálního vzdělávání, vzdělává-li se neformálně, případně zda programově vyhledává informální učení. Samozřejmě se průzkum zabývá i nejsilnějšími motivačními podněty či naopak bariérami bránícími lidem v účasti na vzdělávání.

Jednotlivé cíle praktické části jsou:

- představení průzkumu Vzdělávání dospělých v ČR, který byl proveden společností Donath-Burson-Marsteller ve spolupráci s Asociací institucí vzdělávání dospělých v ČR a společností Factum Invenio v roce 2009,
- stanovení výzkumných otázek a hypotéz,
- popis Ústeckého kraje, ve kterém byl průzkum uskutečněn,
- statistické údaje trhu práce v letech 2009 a 2015,
- vlastní průzkum,
- shrnutí praktické části.

Průzkum „Vzdělávání dospělých v ČR“ provedený v roce 2009

Výchozí informace, na základě kterých byly stanoveny hypotézy, vycházejí z výsledků dotazování z průzkumu Vzdělávání dospělých v ČR, který v období 23. 9. 2009 – 26. 10. 2009 uskutečnila společnost Donath-Burson-Marsteller ve spolupráci s Asociací institucí vzdělávání dospělých ČR a společností Factum Invenio.

Cíle průzkumu

Cílem tohoto průzkumu bylo popsat hlavní aktuální problémy a příležitosti segmentu celoživotního vzdělávání v České republice se zaměřením na možný vliv ekonomické recese v roce 2009. Zejména, zda recese byla pro rozvoj vzdělání motivující či naopak rozvoji bránila.

Průzkum proběhl ve dvou rovinách, formou tematických diskusních skupin (tzv. Focus Group Discussions) zjišťoval postoje veřejnosti k tématům:

- co veřejnost v oblasti vzdělávání postrádá,
- o co je zájem,

- jaké jsou hlavní motivátory a bariéry ve vzdělávání dospělých,
- jaké jsou vhodné formy vzdělávání.

Dále byli formou elektronického dotazníku osloveni zástupci odborné veřejnosti z řad akademické obce, státní správy, manažerů pro rozvoj lidských zdrojů, nevládních organizací a společností poskytujících vzdělávání v dospělosti. Požadovány byly následující informace:

- hodnocení hlavních motivátorů a bariér ve vzdělávání dospělých,
- hodnocení rozsahu a úrovně nabídky dalšího vzdělávání,
- názor na společenskou roli vzdělávání v dospělosti,
- názor na rozložení odpovědnosti za tuto oblast mezi stát, podniky a občany.

Základní údaje o šetření

Šetření formou tematických diskusních skupin se konalo v Praze a v Táboře společností Factum Invenio ve dnech 23. 9. 2009 a 24. 9. 2009. Jednotlivé diskuze byly přibližně dvouhodinové a cílové skupiny zahrnovaly vzorek běžné populace (mix pohlaví, věku a vzdělání a vždy minimálně jednu ženu na mateřské dovolené a jednoho nezaměstnaného). Složení výběrového souboru odpovídalo použité metodice a nárokům kladeným na kvalitativní výzkum.

Výběr oslovených odborníků byl navržen AIVD s cílem zahrnout reprezentanty akademiků, státní správy, nevládních organizací, společností poskytujících vzdělání v dospělosti a manažerů pro rozvoj lidských zdrojů. Průzkum byl prováděn od 30. září 2009 do 26. října 2009.⁴⁹

Autorka při stanovení hypotéz svého šetření vycházela z výsledků průzkumu odborné veřejnosti, z tohoto důvodu by na tomto místě chtěla představit nejdůležitější poznatky, které vyplynuly z výše uvedeného šetření:

- úloha vzdělávání v dospělosti je významná, v ČR je jí však věnováno méně pozornosti než v zahraničí,
- národní koncepce celoživotního vzdělávání dospělých jsou v ČR méně propracované,

⁴⁹ DONATH-BURSON-MARSTELLER. *Vzdělávání dospělých v ČR* [online]. ©2009. [cit. 2016-11-20]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/zprava-z-pruzkumu-vzdelavani-dospelych-v-cr>.

- většinou dotazovaných je požadována aktivnější role státu při stanovení právního rámce pro vzdělávání dospělých,
- recese v roce 2009 přinesla dva hlavní efekty: u firem došlo k seškrtnání výdajů a tím se snížila i poptávka po vzdělávání, na druhé straně panuje na trhu větší konkurence a snaha o udržení pracovního místa, což posiluje zájem veřejnosti o vzdělávání,
- nabídka vzdělávání je považována v rámci celé ČR za dostatečnou, některé specializace jsou regionálně méně dostupné,
- kritizována je struktura nabídky, hlavně nepřehlednost a téměř nemožnost měření kvality, z čehož odborníci viní absenci legislativního rámce,
- trendem dlouhodobě zůstává studium jazyků, počítačové gramotnosti, soft skills a managementu. Regionálně potom nabídka vzdělávání v tradičních oborech, např. strojírenství v Plzni, chemie v Ústí nad Labem, elektrotechnika a chemie v Pardubicích atd,
- nejčasnější motivací ke vzdělávání je kariérní růst či udržení si zaměstnání, u občanského vzdělávání osobní angažovanost, vzdělávání je tedy považováno za investici či potřebu,
- nejčasnější bariéry jsou podle respondentů neexistující koncepce CVD, slabší finanční pozice firem, nepřehlednost systému vzdělávání. Dále pro občany jsou nejčastějšími bariérami nedostatek času, financí, podpory ze strany zaměstnavatele / vlády, občas i nechuť k jakémukoliv dalšímu vzdělávání,
- handicapovanými skupinami jsou ženy na mateřské dovolené, lidé z nižších sociálních skupin, starší lidé (50+), lidé z menších obcí (kvůli dostupnosti),
- zodpovědnost za vzdělávání leží na jednotlivci, stát by však měl zajistit legislativní rámec, který by určil základní pravidla.⁵⁰

⁵⁰ DONATH-BURSON-MARSTELLER. *Vzdělávání dospělých v ČR* [online]. ©2009. [cit. 2016-11-20]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/zprava-z-pruzkumu-vzdelavani-dospelych-v-cr>.

5.1 Stanovení výzkumných otázek a hypotéz

1. Změnily se, v porovnání s rokem 2009, typy vzdělávacích aktivit, po kterých je největší poptávka?

Hypotéza č. 1: V popředí zájmu jsou stále jazykové kurzy.

2. Je regionální nabídka vzdělávacích aktivit dostatečně rozsáhlá?

Hypotéza č. 2: Nabídka vzdělávacích aktivit je dostatečná.

3. Jaké jsou nejčastější motivy ke vzdělávání?

Hypotéza č. 3: Nejvíce motivující je možnost lepšího uplatnění na trhu práce.

4. Co dnešní respondenti považují za nejzávažnější bariéry bránící jim v účasti na vzdělávacích aktivitách?

Hypotéza č. 4: Nejzávažnějšími bariérami jsou pro většinu respondentů finanční stránka a nedostatek času.

5.2 Ústecký kraj

Jelikož šetření autorka prováděla v Ústeckém kraji, je zde krátce tento kraj i s jeho největšími sociálními problémy představen.

Současnou industriální podobu začal Ústecký kraj získávat od poloviny 18. století, kdy po zrušení nevolnictví a následně i roboty došlo k mohutnému rozvoji průmyslu. Před druhou světovou válkou byl kraj kvůli velkému počtu vlivných německých obyvatel připojen k Německu. Po skončení II. světové války nastala opačná situace, kterou byl nucený odchod německých obyvatel. V této nelehké, nepřehledné době začalo osidlování uvolněného území Čechy, Slováky, volyňskými Čechy a Romy. Většina těchto nových osídlenců neměla k území žádný vztah, žádné kulturní vazby. Tento postoj vedl k lhostejnosti vůči centrálně prosazované politice, což vyústilo v devastaci území. Původní předválečnou úroveň se už nikdy nepodařilo obnovit. Ani další období nebylo pro kraj příznivé; více než sto obcí a měst zaniklo z důvodu těžby uhlí a kvůli vojenské strategii, další kvůli nezájmu lidí v nich bydlet. Nejhuře se na osudu kraje podepsalo období po roce 1968, kdy se v rámci státní migrační politiky stala západní část Severočeského kraje sběrnou oblastí Romů, kteří byli vysídlováni

z Východoslovenského kraje. Celá tato situace vyústila až k administrativnímu zabraňování stěhování občanů z „pánevních“ okresů do jiných částí republiky. Po roce 1989, po zrušení Krajského národního výboru v Ústí nad Labem, neexistovala instituce, která by prosazovala celkové koncepční řízení rozvoje tohoto území. Později se díky ekologickým programům a zahraničním dotacím podařilo zredukovat znečišťování ovzduší a vod, neřešily se však ekologické problémy způsobené zejména důlní činností. Došlo i k značné redukci zemědělské výroby, stagnaci stavební činnosti a tím k rychlému nárůstu nezaměstnanosti.

V současné době je věnována snaha vytváření podmínek pro investory, probíhá modernizace stávajících a výstavba nových dopravních spojení nezbytnými pro propojení hospodářských center kraje i pro dopravu do Německa. Sílí potřeba po kvalifikované pracovní síle, vznikají nová učiliště, odborné střední i vysoké školy, v této rovině probíhá spolupráce i se školami v sousedním Sasku.⁵¹

Ke konci roku 2015 žilo v Ústeckém kraji 823,3 tisíce obyvatel, v tomto ohledu mu náleží páté místo v ČR. Na tvorbě hrubého domácího produktu se podílel 6,0 %, v přepočtu na jednoho obyvatele dosáhl kraj 77,4 % republikového průměru, čímž dosáhl 13. místa mezi kraji. Zaměstnáno bylo v tomto roce přibližně 366 tisíc osob, průměrná hrubá mzda činila 23.934,00 Kč, což je o 2.533,00 Kč méně, než je celorepublikový průměr. Nezaměstnaných bylo v roce 2015 30 tisíc.⁵²

5.3 Statistické údaje trhu práce v letech 2009 a 2015

Průzkum, ze kterého autorka při stanovení hypotéz vycházela, byl uskutečněný v roce 2009.

V této části jsou porovnávána základní data zveřejněná ve Statistických ročenkách trhu práce roku 2009 a 2015, které vydává Ministerstvo práce a sociálních věcí České republiky.

⁵¹ *Stručný přehled dějin města* [online]. [cit. 2016-12-18]. Dostupné z: <http://www.usti-nad-labem.cz/cz/uredni-portal/o-meste/historie-mesta/>.

⁵² ČSÚ, *Statistická ročenka Ústeckého kraje – 2016* [online]. [cit. 2017-01-30]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/statisticka-rocenka-usteckeho-kraje-2016>.

Rok 2009

Rok 2009, kdy probíhal Průzkum vnímání problematiky vzdělávání dospělých u laické a odborné veřejnosti, byl rokem globální ekonomické recese, které se nevyhnula ani Česká republika. Došlo k poklesu souhrnné výkonnosti České republiky. To mělo dopad i na trh práce, počet nezaměstnaných se meziročně výrazně zvýšil. Průměrný počet uchazečů o zaměstnání oproti předchozímu roku vzrostl o 141 tisíc na celkových 465,6 tisíc. Průměrný počet volných pracovních míst se v porovnání s rokem 2008 snížil z 141,8 tisíc na 48,6 tisíc. Celkově se v roce 2009 nově přihlásilo na Úřad práce 824,0 tisíc osob, což bylo o 245,7 tisíc osob více než v roce 2008. Z tohoto celkového počtu tvořil podíl lidí nad 50 let k 31. 12. 2009 26,8 %, mírně vzrostl podíl mladých do 28 let – na 18,1 % k 31. 12. 2009. Počet hlášených volných pracovních míst během roku 2009 meziročně i meziměsíčně stále klesal; zatímco v prosinci 2008 bylo k dispozici 91,2 tisíc míst, ve stejném měsíci roku 2009 pouze 30,9 tisíc. Problematické zůstávalo umístování uchazečů s nižším vzděláním; podíl uchazečů bez vzdělání a s nižším vzděláním k 31. 12. 2009 meziročně poklesl na 26,7 % z celkového podílu uchazečů, počet vyučených ke stejnému datu vzrostl na 41,7 %.⁵³

Rok 2015

Z důvodu, že do termínu odevzdání práce nebude mít autorka k dispozici statistická data za rok 2016, pro účely porovnání údajů zaměstnanosti mezi rokem 2009 a rokem 2016, kdy proběhlo vlastní šetření, použila údaje za rok 2015, který se vyznačoval růstem ekonomiky.

V roce 2015 pokračoval pokles registrované nezaměstnanosti, který započal ve druhé polovině roku 2014. Průměrný počet uchazečů o zaměstnání meziročně snížil o 82,5 tisíc na 478,9 tisíc. Průměrný počet volných pracovních míst nahlášených na pracoviště Úřadu práce činil 90,3 tisíc a v porovnání s rokem 2014 byl o 41,6 tisíc vyšší. Nově se v průběhu roku zaevidovalo na Úřad práce 602,0 tisíc uchazečů o 41,4 tisíc méně než v předchozím roce. Podíl osob starších 50 let ve srovnání s koncem roku meziročně vzrostl z 29,2 % na 31,2 %, zastoupení mladých do 25 let se meziročně ke konci roku snížilo z 14,7 % na 13,4 %. Problémem zůstává umístování uchazečů s nižším vzděláním; podíl uchazečů bez vzdělání a se základním vzděláním se

⁵³ DUŠÁNKOVÁ, O. a kol. *Statistická ročenka trhu práce v České republice 2009* [online]. ©2010 [cit. 24-11-2016]. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/12868/rocenka_2009.pdf. ISBN: 978-80-7421-016-7.

k 31. 12. 2015 meziročně zvýšil z 27,7 % na 28,7 %. Podíl vyučených, kteří tvoří nejpočetnější kategorii, meziročně klesl z 38,5 % na 37,4 %. Podíl uchazečů o zaměstnání s vyšším a vysokoškolským vzděláním mírně vzrostl, podíl absolventů gymnázií zůstal nezměněný.⁵⁴

Tabulka 1: Statistické údaje trhu práce v ČR

Ukazatel	2009	2015
Průměrný počet uchazečů o zaměstnání	465600	478900
Průměrný počet volných pracovních míst	48600	90300
Nově přihlášených na Úřad práce	824000	602000
Z toho podíl lidí nad 50 let k 31.12.	26,80 %	31,20 %
Z toho podíl lidí do 28 let k 31.12.	18,10 %	13,40 %
Z toho podíl uchazečů bez vzdělání a s nižším vzděláním k 31.12.	26,70 %	28,70 %
Podíl vyučených uchazečů k 31.12.	41,70 %	37,40 %

Zdroj⁵⁵

⁵⁴ MPSV: Statistická ročenka trhu práce v České republice 2015 [online]. ©2016 [cit. 24-11-2016]. Dostupné z: <http://www.mpsv.cz/files/clanky/26023/rocenka2015.pdf>. ISBN: 978-80-7421-125-6.

⁵⁵ Autorka práce, 2017, podle údajů Statistické ročenky trhu práce v České republice z let 2009 a 2015.

6 VLASTNÍ PRŮZKUM

Pro samotný sběr dat bylo použito dotazníkové šetření, které patří mezi metody kvantitativního výzkumu. Jak uvádí odborná literatura, jedná se o nástroj, který umožňuje rychlé zpracování dat od velkého počtu respondentů, na druhou stranu nedává respondentům příliš velký prostor pro vyjádření.

Dotazníkové šetření proběhlo v Ústeckém kraji v průběhu prosince 2016. Před zahájením šetření proběhl předvýzkum; čtyřem respondentům byl rozdán dotazník. Po jeho vyplnění byli všichni dotázáni, zda se otázky jevíly jasné a srozumitelné. Na základě jejich připomínek a několika nejasností, které vyplynuly z odpovědí, byly provedeny drobné korektury v dotazníku, které zabezpečily lepší srozumitelnost otázek pro respondenty a jasnější odpovědi pro potřeby šetření.

V úvodní části připravených dotazníků se autorka představila, vysvětlila účel dotazníkového šetření, ubezpečila respondenty o anonymitě a poděkovala za vyplnění. V další části dotazníku obsahoval celkem 16 otázek, z toho 5 demografických zařazených na konci dotazníku.

Dotazníky byly distribuovány v tištěné formě, celkem bylo předáno 110 dotazníků. Část z nich, 35 kusů, předala autorka osobně ve firmě, ve které pracuje, 75 kusů bylo rozdáno prostřednictvím dalších osob.

Z celkového počtu 110 kusů se vrátilo vyplněných 81 kusů. Návratnost tedy činila 73,6 %. Dva dotazníky byly vyřazeny z důvodu nepoužitelnosti – u jednotlivých položek bylo zaškrtnuto více odpovědí, než bylo přípustné. Zpracováno bylo nakonec 71,8 % vyplněných dotazníků.

Cílovou skupinou byli dospělí obyvatelé Ústeckého kraje.

6.1 Vyhodnocení dotazníku

V této části jsou vyhodnoceny odpovědi respondentů na jednotlivé položky dotazníku. Celkové znění dotazníku je k dispozici v příloze.

V níže uvedené tabulce je uveden přehled respondentů, kteří se zúčastnili šetření a jejich rozdělení podle odpovědí, tak jak je označili v demografických položkách dotazníku.

Tabulka 2: Parametry získaného souboru

		Počet respondentů	podíl
Pohlaví	muž	36	45,60 %
	žena	43	54,40 %
Vzdělání	základní	7	8,90 %
	SŠ s výučním listem	17	21,50 %
	SŠ s maturitou	32	40,50 %
	vysokoškolské	23	29,10 %
Postavení na trhu práce	zaměstnaný /-á	61	77,10 %
	nezaměstnaný /-á	4	5,10 %
	na mateřské či rodičovské dovolené.	3	3,80 %
	student	3	3,80 %
	osoba samostatně výdělečně činná	4	5,10 %
	důchodce	4	5,10 %
Věk	18–30 let	24	30,40 %
	31–45 let	40	50,60 %
	46–65 let	12	15,20 %
	více než 65 let	3	3,80 %
Sídlo	do 1000 obyvatel	9	11,40 %
	1001–6000 obyvatel	12	15,20 %
	6001–10000 obyvatel	7	8,90 %
	10001–25000 obyvatel	9	11,40 %
	25001–50000 obyvatel	8	10,10 %
	více než 50000 obyvatel	34	43,00 %

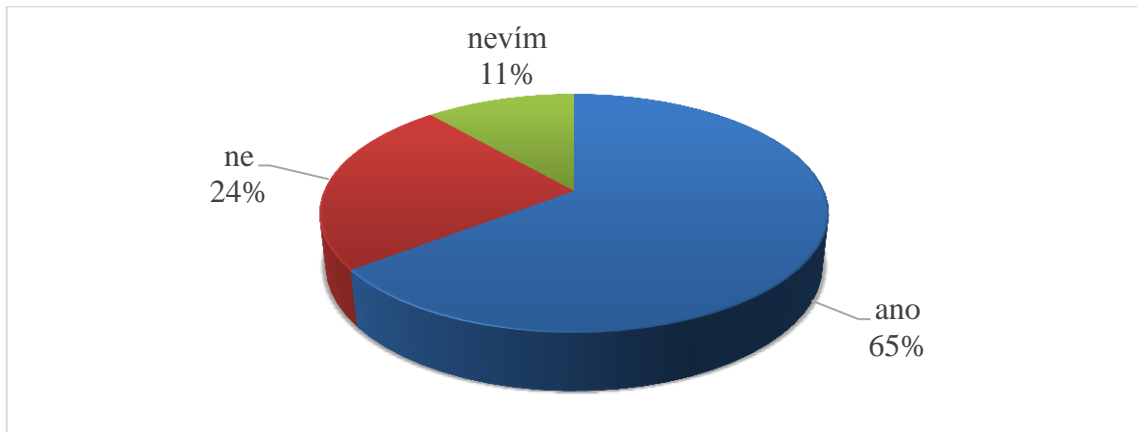
Zdroj⁵⁶

⁵⁶ Autorka práce, 2017 (vlastní šetření).

Otázka č. 1:

Pocítujete potřebu dále se vzdělávat – je vzdělávání důležitou součástí Vašeho života?

Graf 1: Potřeba vzdělávat se



Zdroj⁵⁷

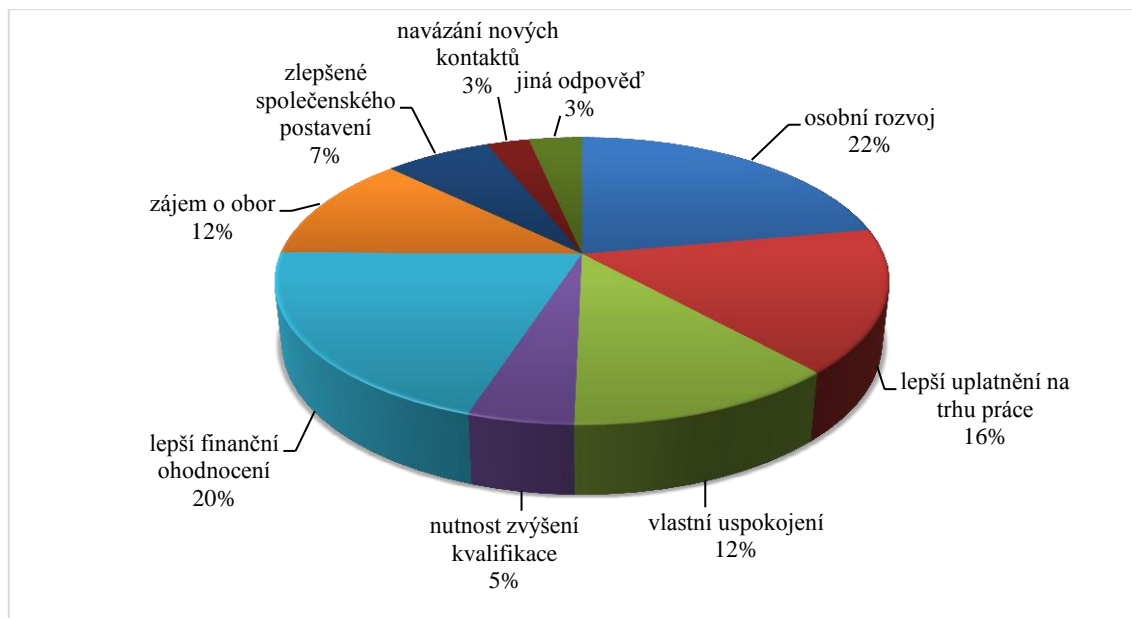
Z odpovědí respondentů vyplývá, že ze zkoumaného vzorku má 65 % osob potřebu se vzdělávat. Nevím odpovědělo 11 %, lze předpokládat, že tyto lidé se spíše nevzdělávají nebo vzdělávání nehraje v jejich životě zásadní roli. Téměř čtvrtina respondentů odpověděla negativně, potřebu vzdělávat se necítí.

⁵⁷ Autorka práce, 2017 (vlastní šetření).

Otázka č. 2:

Co Vás vede k dalšímu vzdělávání?

Graf 2: Důvod vzdělávat se



Zdroj⁵⁸

Nejčastějším důvodem ke vzdělávání je osobní rozvoj, tuto možnost označilo 22 % respondentů, následuje lepší finanční ohodnocení, což je významný důvod pro 20 % odpovídajících a lepší uplatnění na trhu práce je podnětem pro 16 % respondentů. 12 % odpovídajících studuje kvůli vlastnímu uspokojení a zájmu o svůj obor. Ostatní odpovědi (zlepšení společenského postavení, nutnost zvýšení kvalifikace nebo navázání nových kontaktů) už se nevyskytovaly příliš často, nepatří mezi významné důvody ke vzdělávání.

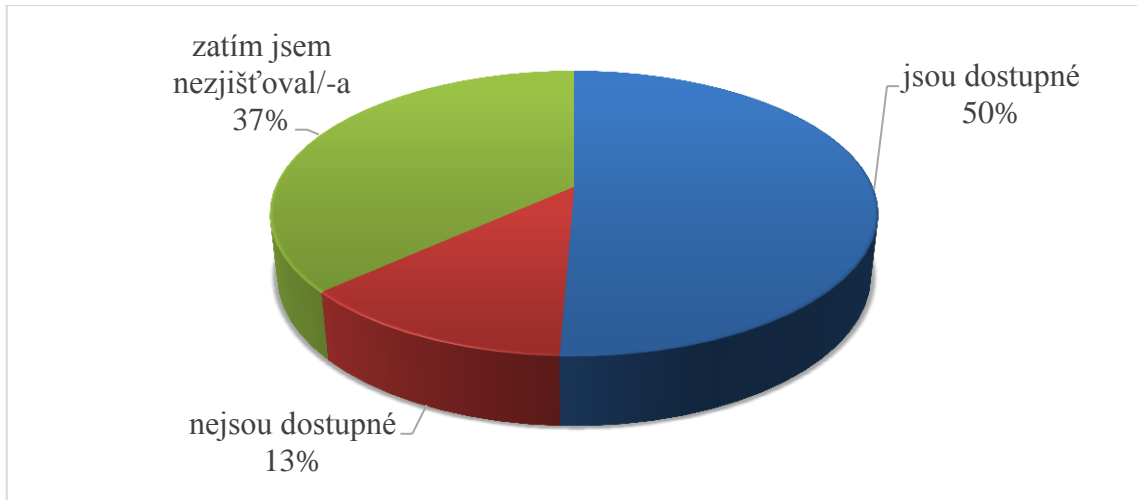
Respondenti, kteří zaškrtnli možnost „jiná odpověď“, projevíli zájem o studium zákonů a nařízení vlády, jednalo se o osoby samostatně výdělečně činné, pro které je sledování změn v zákonech nutností.

⁵⁸ Autorka práce, 2017 (vlastní šetření).

Otázka č. 3:

Jsou pro Vás informace o dalším vzdělávání lehce dostupné?

Graf 3: Dostupnost informací o vzdělávání



Zdroj⁵⁹

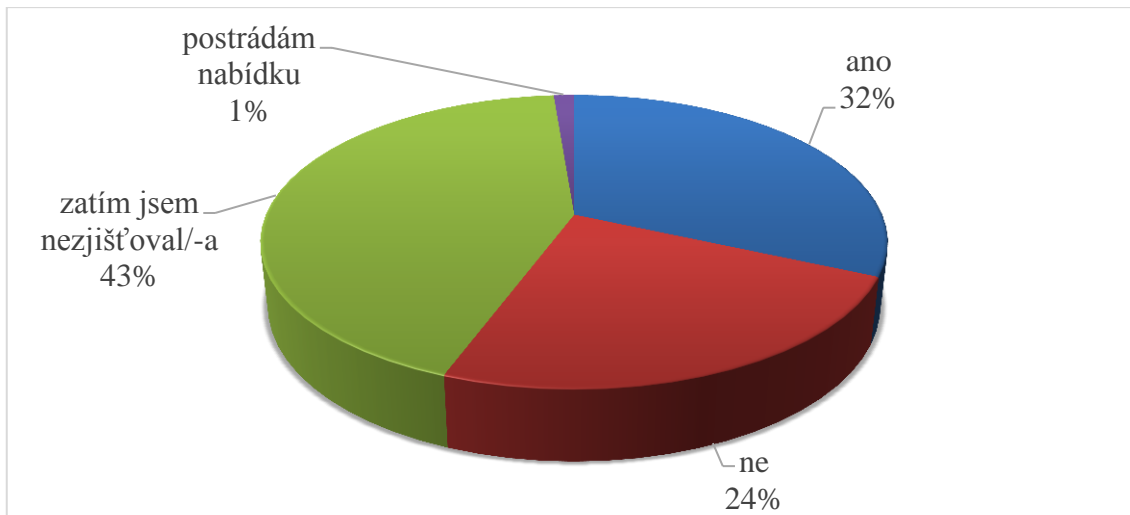
Ze skupiny respondentů, pro něž jsou informace o dalším vzdělávání dostupné, je největší počet z nich, 68,2 %, získává z internetu, 11,4 % z firemních systémů o vzdělávání, 9,1 % z tisku, 6,8 % z literatury a 4,5 % od přátel nebo bývalých spolužáků. Nedostupnost informací o vzdělávání uvádí 13 % dotazovaných, 37 % osob zatím nemělo potřebu vyhledávat si informace o nabízených možnostech vzdělávání.

⁵⁹ Autorka práce, 2017 (vlastní šetření).

Otázka č. 4:

Je pro Vás nabídka vzdělávacích aktivit ve Vašem regionu dostatečně rozsáhlá?

Graf 4: Rozsah nabídky v regionu



Zdroj⁶⁰

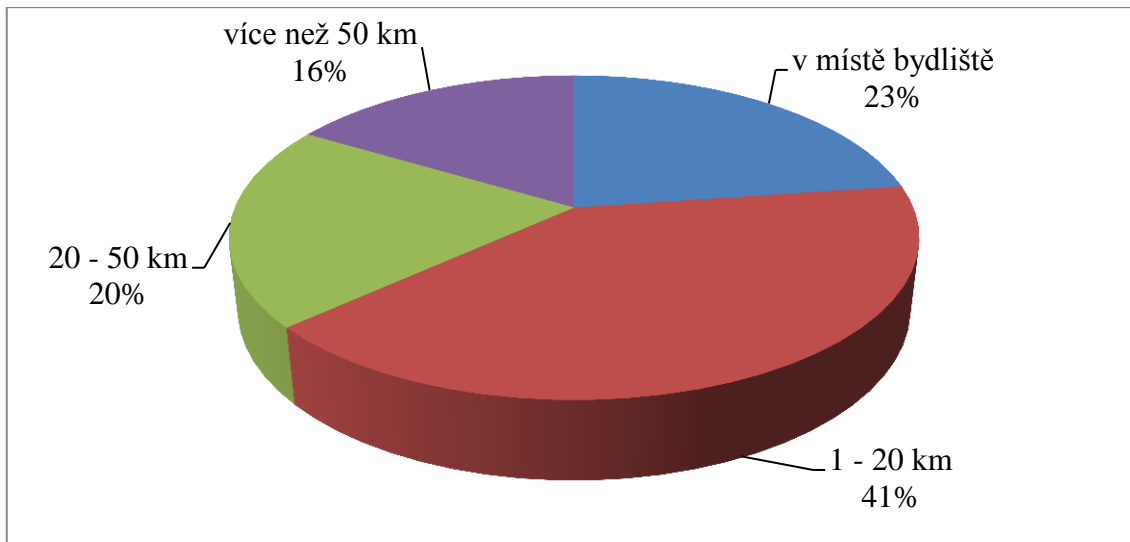
Z odpovědí vyplynulo, že nejvíce osob, 43 %, zatím nemělo vůbec potřebu sledovat nabídku vzdělávacích aktivit, 32 % se jeví jako dostatečná, 24 % s nabídkou v regionu není spokojeno. Pouze jeden respondent uvedl, jakou vzdělávací aktivitu v regionu postrádá, jedná se o ekonomický obor magisterského studia v kombinované formě.

⁶⁰ Autorka práce, 2017 (vlastní šetření).

Otázka č. 5:

Jak daleko jste ochoten / ochotna dojíždět za vzděláváním?

Graf 5: Přijatelná vzdálenost dojíždění



Zdroj⁶¹

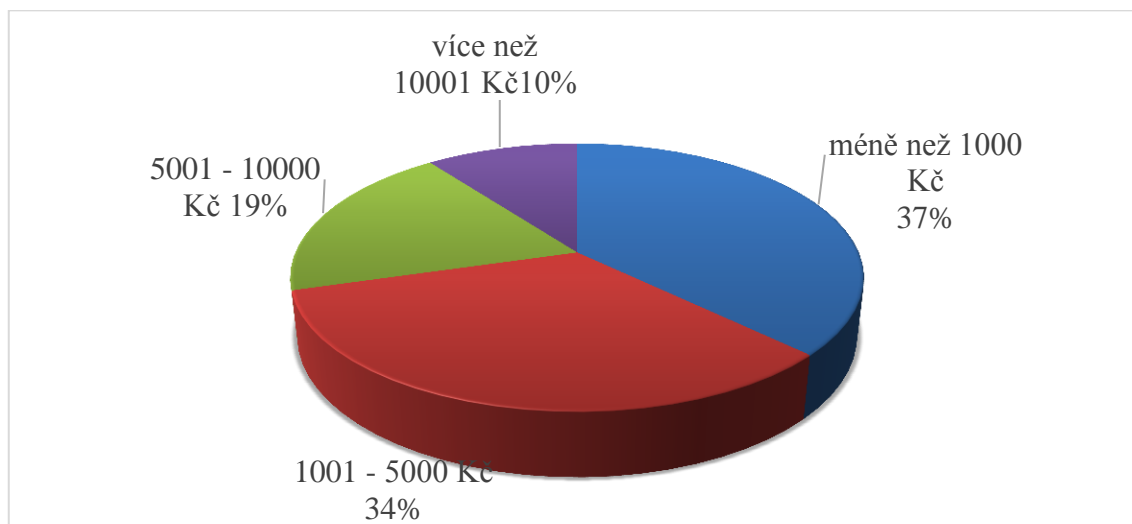
Z odpovědí vyplynulo, že 23 % respondentů upřednostňuje vzdělávání v místě bydliště. 41 % je ochotno dojíždět do vzdálenosti 20 km, s delšími vzdálenostmi počet lidí ochotných dojíždět klesá; do vzdálenosti 20 – 50 km by dojíždělo pouze 20 % odpovídajících, nad 50 km jen 16 %. Souvisí to pravděpodobně s částkou, kterou jsou lidé ochotni, resp. kterou mohou investovat do vzdělávání, s narůstající vzdáleností se znatelně zvyšují i náklady na vzdělávání.

⁶¹ Autorka práce, 2017 (vlastní šetření).

Otázka č. 6:

Jakou částku jste ročně ochoten / ochotna investovat do vzdělávání (celkové náklady: cena kurzu, učebnice, doprava atd.)?

Graf 6: Maximální vynaložená částka na vzdělávání



Zdroj⁶²

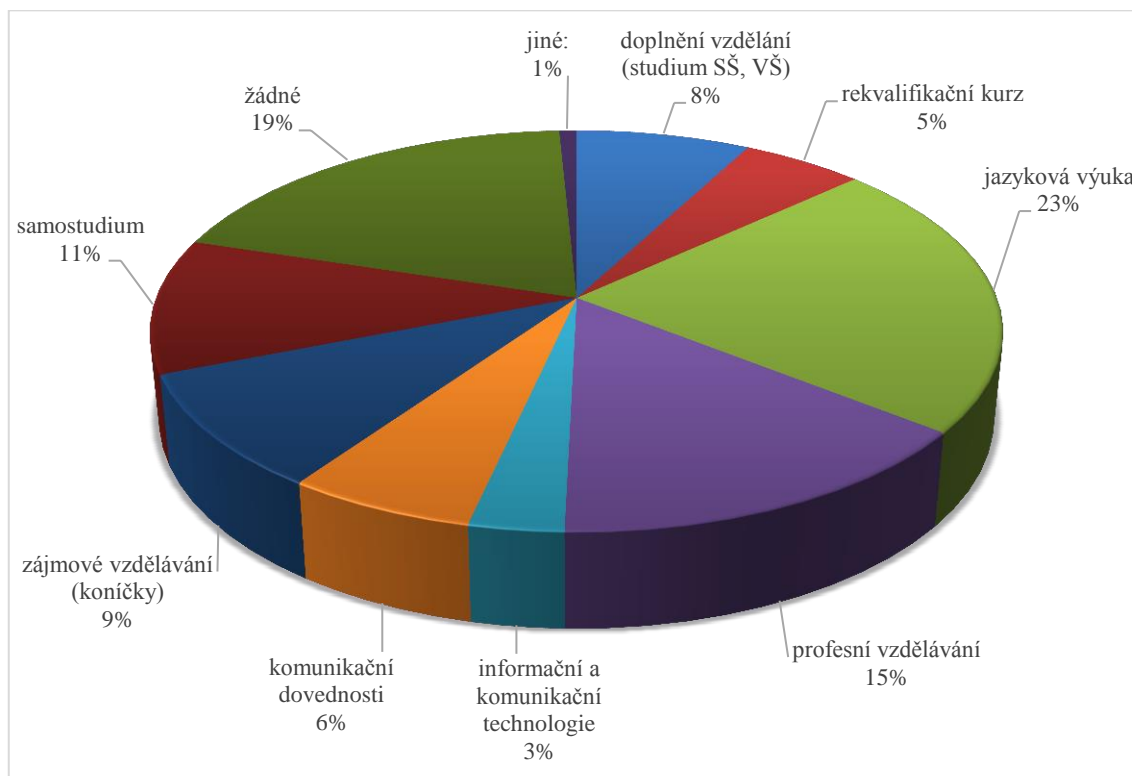
Nejvíce odpovídajících, 37 %, uvedlo, že celkové roční náklady na vzdělávání nesmí přesáhnout 1.000,00 Kč. Tato částka téměř vylučuje účast na jakékoliv dlouhodobější vzdělávací aktivitě, vezmeme-li v úvahu, že zahrnuje kromě ceny kurzu i veškeré vedlejší náklady s ním spojené. 34 % respondentů označilo rozmezí 1.001,00 – 5.000,00 Kč, 19 % 5001,00 – 10.000,00 Kč. Více než 10.001,00 Kč může do vzdělávání investovat jen 10 % respondentů.

⁶² Autorka práce, 2017 (vlastní šetření).

Otázka č. 7:

Jakému typu vzdělávání se v posledním roce věnujete nebo v nejbližší době hodláte věnovat? (vyberte jednu nebo více možností)

Graf 7: Preferovaný typ vzdělávání



Zdroj⁶³

Nejvíce odpovídajících, 23 %, se věnuje nebo hodlá věnovat studiu jazyků. Druhá nejčastější odpověď byla negativní. Nevzdělává se celých 19 % respondentů. Další typy vzdělávání, kterých se lidé zúčastňují, jsou profesní vzdělávání – 15 % dotazovaných, informálnímu učení se věnuje 11 % osob, 9 % dotázaných preferuje zájmové vzdělávání, 8 % si doplňuje formální vzdělání na středních či vysokých školách, 6 % se zabývá zlepšováním svých komunikačních dovedností, 5 % dochází do rekvalifikačních kurzů a 3 % respondentů se zajímají o informační a komunikační technologie. Možnost „jiné“ označilo 1 % a v tomto případě se jedná o specializační vzdělávání v oboru ošetrovatelská péče.

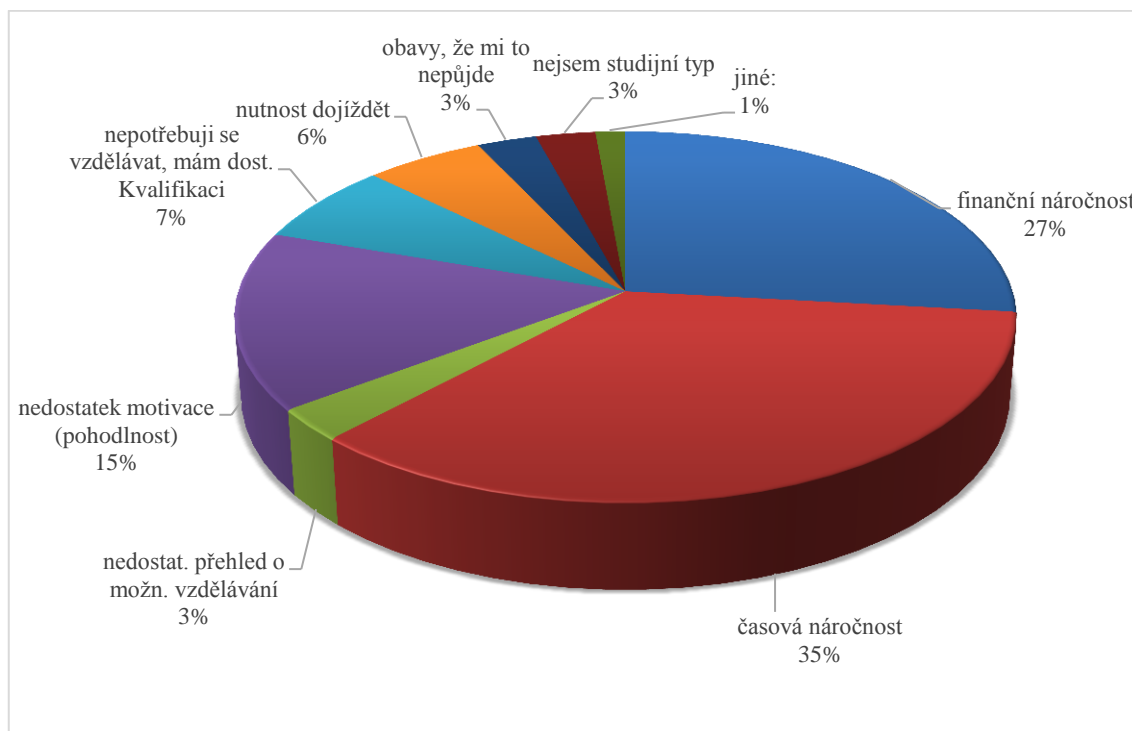
⁶³ Autorka práce, 2017 (vlastní šetření).

Otázka č. 8:

Pokud nenavštěvujete v současnosti žádnou vzdělávací aktivitu, uveďte, prosím, důvody, které vám brání v účasti:

(vyberte jednu nebo více možností, jestliže se vzdělávací aktivity účastníte, tuto otázku vynechte)

Graf 8: Bariéry ve vzdělávání



Zdroj⁶⁴

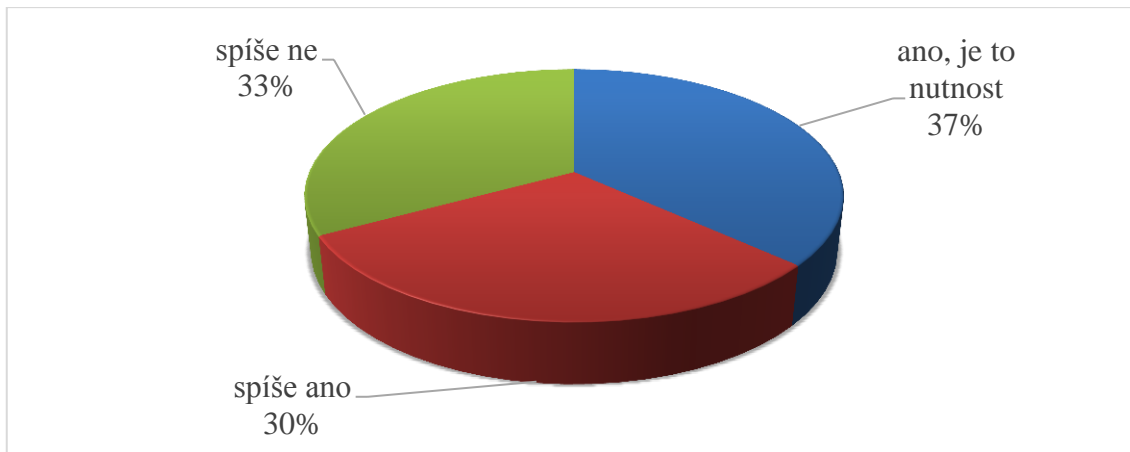
Ukázalo se, že nejčastější bariérou je časová náročnost, tu uvedlo 35 % dotázaných, finanční náročnost je překážkou pro 27 % respondentů, nedostatek motivace či pohodlnost odrazuje od vzdělávání 15 % lidí, další bariéry už nejsou tak četné; nedostatečná kvalifikace byla uvedena v 7 %, 6 % respondentů odrazuje nutnost dojíždění, shodně po 3 % získaly od odpovídajících položky „nedostatečný přehled o možnostech vzdělávání“, „obavy, že mi to nepůjde“ a „nejsem studijní typ. Možnost jiné zaškrtl jen jeden respondent, který uvedl, že je pracující důchodce. Bariérou je pro něj zřejmě věk.

⁶⁴ Autorka práce, 2017 (vlastní šetření).

Otázka č. 9:

Cítíte potřebu rozvíjet své znalosti a dovednosti v oblasti profesního vzdělávání?

Graf 9: Zájem o profesní vzdělávání



Zdroj⁶⁵

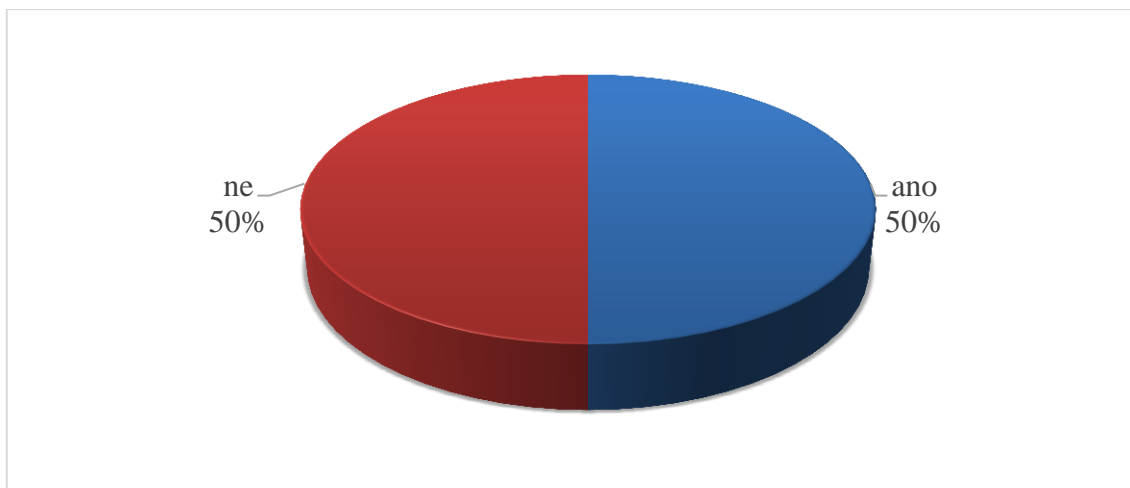
Celkem 37 % respondentů si uvědomuje, že rozvíjet své znalosti a dovednosti v oblasti profesního vzdělávání je v současné době nutné. 30 % se přiklání také k tomuto názoru, nejsou však zcela přesvědčeni o nezbytnosti profesního vzdělávání. 33% dotazovaných odpovědělo negativně, tuto potřebu spíše nepocítují.

⁶⁵ Autorka práce, 2017 (vlastní šetření).

Otázka č. 10:

Požaduje po Vás zaměstnavatel, abyste se dále vzdělával /-a ?

Graf 10: Požadavky na vzdělávání zaměstnanců



Zdroj⁶⁶

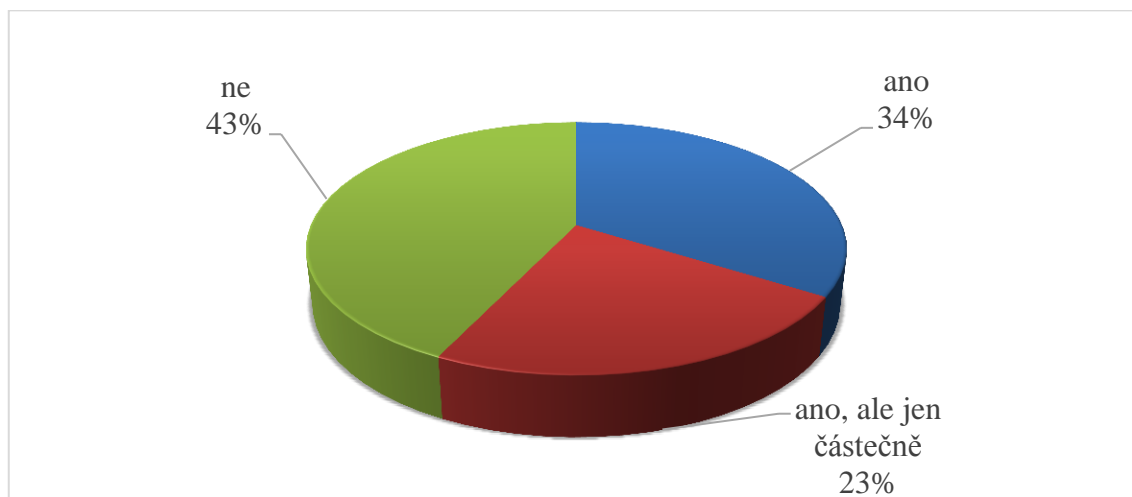
50 % respondentů odpovědělo na otázku, zda po nich zaměstnavatel požaduje, aby se dále vzdělávali, „ne“. To je překvapující odpověď, víme-li, že péči o odborný růst zaměstnanců upravuje zákon č. 262/2006 Sb. zákoník práce. Dle této normy je zaměstnavatel povinen provádět zaškolení a zaučení (školení z bezpečnosti práce, její organizace, pracovního procesu a dalších), odbornou praxi absolventů škol (k získání pracovních zkušeností a nezbytných dovedností), požadovat může, pokud je to nezbytné pro výkon sjednané práce, prohlubování kvalifikace či zvýšení kvalifikace. Při vyhodnocování vyplněných dotazníků od zaměstnanců firmy, kde autorka také pracuje, se ukázalo, že podle 26,9 % zaměstnanců zaměstnavatel nepožaduje, aby se dále vzdělávali. Vzhledem k tomu, že autorka má, kromě jiného, vzdělávání zaměstnanců na starosti, má představu o tom, kolik kurzů, školení či workshopů ročně je pro zaměstnance organizováno a ví, že každý se nejméně jednou, spíše však častěji některého z nich zúčastní. Očividně někteří zaměstnanci nepokládají tento druh aktivit odehrávající se na pracovišti (v budově společnosti nebo formou e-learningu) a v pracovní době za vzdělávání.

⁶⁶ Autorka práce, 2017 (vlastní šetření).

Otázka č. 11:

Pokud to po Vás zaměstnavatel požaduje, je ochoten Vám na vzdělávací aktivitu finančně přispívat?

Graf 11: Financování vzdělávacích aktivit zaměstnavatelem



Zdroj⁶⁷

I při vyhodnocení této položky se objevily nečekané výsledky. Zdá se, že zaměstnanci nepovažují určité aktivity organizované zaměstnavatelem za vzdělávání. Jinak by nemohlo odpovědět na tuto otázku 43 % respondentů „ne“ a 23 % „ano, ale jen částečně“. Problematiku financování vzdělávacích aktivit řeší rovněž Zákoník práce. Pokud účast svých zaměstnanců na vzdělávání požaduje zaměstnavatel, zaměstnancům náleží za účast na vzdělávací aktivitě mzda nebo náhrada mzdy a veškeré náklady hradí zaměstnavatel. Také u této položky při vyhodnocování vyplněných anonymních dotazníků od autorčiných kolegů vyplynulo, že 34,6 % z nich se domnívá, že zaměstnavatel jim na vzdělávací aktivity finančně nepřispívá. To podporuje domněnku, která vyplynula i z odpovědí na otázku č. 10 (autorka má stále na mysli jen jednu konkrétní firmu, kterou zná); někteří jedince si pod pojmy „vzdělávání či vzdělávací aktivity“ vůbec nepředstavují aktivity, na kterých běžně participují, a které se týkají jejich každodenních pracovních činností, ale zřejmě mají na mysli formální vzdělávání či neformální konající se mimo sídlo zaměstnavatele. V opačném případě mají pocit, že zaměstnavatel nepožaduje, aby se vzdělávali, a na vzdělávání jim tedy finančně nepřispívá.

⁶⁷ Autorka práce, 2017 (vlastní šetření).

7 SHRNUTÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI

Po provedené analýze jednotlivých položek dotazníku byly ověřeny hypotézy stanovené na základě průzkumu společnosti Donath-Burson-Marsteller z roku 2009.

Hypotéza č. 1: V popředí zájmu jsou stále jazykové kurzy.

Z odpovědí respondentů vyplynulo, že o jazykové kurzy je stále velký zájem, tento trend se od roku 2009 nezměnil. Výsledky průzkumu, který provedla autorka, ukázaly, že tomuto druhu vzdělání se věnuje největší počet dotázaných, celých 23 %. Lze předpokládat, že ani v blízké budoucnosti se tento zájem nezmění, znalost alespoň jednoho cizího jazyka se stane nutností vzhledem k měnícím se pracovním možnostem.

Tato hypotéza byla **potvrzena**.

Hypotéza č. 2: Nabídka vzdělávacích aktivit je dostatečná.

Odpovědi respondentů na otázku, zda považují nabídku vzdělávacích aktivit ve svém regionu za dostatečnou, nebyly jednoznačné. Nejvíce z nich, 43 %, označilo možnost „zatím jsem nezjišťoval“. Avšak 32 % osob, které se o možnosti vzdělávání zajímaly, jsou s rozsahem nabídky spokojené. 24 % dotázaných se nabídka dostatečná nejví. Vyloučíme-li ty, kteří zatím nevyhledávali žádné informace o vzdělávání, a kteří tedy nemají nejmenší představu o současné nabídce, větší díl respondentů je s nabídkou spokojen.

Tato hypotéza byla **potvrzena**.

Hypotéza č. 3: Nejvíce motivující je možnost lepšího uplatnění na trhu práce.

Pro respondenty, kteří se zúčastnili tohoto šetření, je největší motiv k rozhodnutí dále se vzdělávat osobní rozvoj. Takto odpovědělo 22 % tázaných. Důležité také je, pro 20 % osob, vyšší finanční ohodnocení. Možnost lepšího uplatnění na trhu práce se umístila v hodnocení až na třetím místě, získala 16 % hlasů respondentů. Zde je vidět ve srovnání s rokem 2009 posun, který nastal. Pro všechny, kteří preferují vzdělávání kvůli osobnímu rozvoji, už není hlavním důvodem jejich pracovní kariéra, ale zlepšení svých kompetencí ve všech sférách života.

Tato hypotéza se **nepotvrdila**.

Hypotéza č. 4: Nejzávažnější bariérou je pro většinu respondentů finanční stránka a nedostatek času.

Největší část dotázaných, 35 % považuje za nejzávažnější bariéru časovou náročnost vzdělávání. Finanční stránku uvedlo 27 % osob. Třetí největší překážkou je nedostatek motivace, tu však uvedlo jen 15 % respondentů. Dvě největší překážky pro zájemce o studium zůstávají neměnné. Stejně jako v roce 2009 i dnes odrazují od vzdělávání nejvíce osob.

Tato hypotéza se **potvrdila**.

ZÁVĚR

Odborníci na problematiku vzdělávání ve všech ekonomicky vyspělých zemích si uvědomují nutnost zapojení občanů do procesu celoživotního učení. Tato nutnost je daná především potřebou ekonomického růstu a ekonomikou postavenou na znalostech. V současné konkurenci může být ekonomika funkční jen za předpokladu, že bude podporovat rozvoj inovací a nových technologií. To je však možné pouze v případě, že bude mít k dispozici vzdělaný lidský kapitál. Lidé nemohou očekávat, že stráví celý život, tak jak to bylo běžné ještě v polovině minulého století, v jednom zaměstnání a se znalostmi získanými v průběhu počátečního vzdělávání, které nebudou muset doplňovat.

Žijeme ve znalostní společnosti. Jejím zásadním principem je schopnost učit se, shromažďovat znalosti a zkušenosti a znovu je podle momentální potřeby aplikovat. Lidé se musejí naučit přizpůsobit se rychle se měnícím situacím, musejí být připraveni vykonávat zaměstnání v oboru, který dnes možná ještě neexistuje. To vše vyžaduje vzdělávání se v průběhu celého života; celoživotní učení se stává součástí našich životů.

Z tohoto pohledu je velmi důležité pomoci lidem, aby přijali myšlenku nezbytnosti celoživotního učení za svou. Zde hraje velmi důležitou úlohu motivace a znalost nejčastějších bariér bránících lidem ve vzdělávání. Samozřejmě i snaha nalézt řešení, jak tyto bariéry překonat.

Také tématem předložené práce je motivace ke vzdělávání v dospělosti. V teoretické části jsou představeny a vysvětleny pojmy motivy a motivace, formy motivace, pozornost je věnována motivaci k učení. Jsou zde vyčísleny nejčastější motivy ke vzdělávání uváděné v odborné literatuře. Autorka věnovala pozornost i bariérám vyskytujícím se ve vzdělávání dospělých a možnostem eliminace jejich vzniku. Na závěr teoretické části byly představeny dva průzkumy, které se zabývaly touto problematikou, a výsledky, které průzkumy přinesly.

V praktické části byly na základě výstupů z průzkumu společnosti Donath-Burson-Marsteller z roku 2009 stanoveny výzkumné otázky a hypotézy. Blíže byl představen Ústecký kraj, ve kterém probíhalo dotazníkové šetření, a rovněž statistické údaje trhu práce v ČR z roku 2009 a 2015. Bylo zde prezentováno vlastní šetření autorky a vyhodnoceny jednotlivé položky dotazníku.

Ve shrnutí praktické části byly ověřeny jednotlivé hypotézy na základě výsledků průzkumu a zveřejněny výsledky, k nimž autorka dospěla.

Na základě zjištěných skutečností lze konstatovat, že pro většinu dospělých se stalo vzdělávání důležitou součástí života a největší zájem je již tradičně o jazykové kurzy. Jedná se o trvalý trend. Dále je oblíbené profesní a zájmové vzdělávání. Nadpoloviční většině lidí, kteří se skutečně zajímají o další vzdělávání, se jeví nabídka vzdělávacích aktivit dostatečná. Rozdíl, který nastal oproti roku 2009, je v motivaci, která vede dospělé ke vzdělávání. Zatímco v roce 2009 byla nejvíce motivující možnost lepšího uplatnění na trhu práce, v roce 2016 je to především osobní rozvoj a hned za ním lepší finanční ohodnocení. Možnost lepšího uplatnění na trhu práce je v současnosti až na třetím místě. Nejčastějšími bariérami, které zájemce o vzdělávání odrazují, jsou časová náročnost, nedostatek financí a nedostatek motivace.

Autorka v závěru shrnula nejčastější motivační podněty ke vzdělávání v dospělosti, nejzávažnější bariéry, které účast na vzdělávání ztěžují, nejoblíbenější typy vzdělávacích aktivit a zda jsou zájemci o vzdělávání spokojeni s rozsahem nabídky kurzů, čímž splnila cíl práce.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

- ARMSTRONG, M., 2007. *Řízení lidských zdrojů*. 10. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1407-3.
- BARTÁK, J., 2008. *Jak vzdělávat dospělé*. 1. vyd. Praha: Alfa. ISBN 978-80-87197-12-7.
- BENEŠ, M., 2014. *Andragogika*. 2. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4824-5.
- ČÁP, J., 1980. *Psychologie pro učitele*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 14-255-83.
- FARKOVÁ, M., 2009. *Dospělost a její variabilita*. 1.vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2480-5.
- FARKOVÁ, M., 2008. *Vybrané kapitoly z psychologie*. 2. vyd. Praha: UJAK. ISBN 978-80-86723-64-8.
- HLADÍLEK, M., 2009. *Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých*. 2. vyd. Praha: UJAK. ISBN 978-80-86723-75-4.
- CHRÁSKA, M., 2016. *Metody pedagogického výzkumu*. 2. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
- KOHOUT, K., 2010. *Základy obecné pedagogiky*. 2. vyd. Praha: UJAK. ISBN 978-80-7452-009-9.
- KOUBEK, J., 2009. *Řízení lidských zdrojů*. 4. vyd. Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-168-3.
- MUŽÍK, J., 1999. *Profesní vzdělávání dospělých*. 1. Vyd. Praha: Codex Bohemia. ISBN 80-85963-93-0.
- NAKONEČNÝ, M., 1997. *Motivace lidského chování*. 1. vyd. Praha: Academia. ISBN 80-200-0592-7.
- NAKONEČNÝ, M., 1995. *Psychologie osobnosti*. 1. vyd. Praha: Academia. ISBN 80-200-0525-0.
- PALÁN, Z., 2003. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského. ISBN 80-86723-03-8.

- PLAMÍNEK, J., 2014. *Vzdělávání dospělých, Průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 2. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4806-1.
- PRŮCHA J. a J. VETEŠKA, 2012. *Andragogický slovník*. 1.vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3960-1.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J., 2004. *Kompendium obecné a vývojové psychologie*. 1. Vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7042-364-1.
- TURECKIOVÁ, M., 2012. Vliv společné vzdělávací politiky na změny systému odborné přípravy a procesů dalšího profesního vzdělávání v ČR. *Andragogická revue*. roč. IV, č. 1, s. 7–9. ISSN1804-1698.
- VETEŠKA J., 2016. *Přehled andragogiky*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1026-9.

Seznam použitých internetových zdrojů

- ČSÚ, *Statistická ročenka Ústeckého kraje – 2016* [online]. [cit. 2017-01-30]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/statisticka-rocenka-usteckeho-kraje-2016>.
- CZESANÁ, V., O. KOFROŇOVÁ a J. VYMAZAL. *Vybrané faktory v účasti na dalším vzdělávání: výsledky dotazníkového šetření* [online]. [cit. 2017-01-23]. Dostupné z: http://old.nvf.cz/publikace/pdf_publikace/observator/cz/working_paper4_2006.pdf.
- DONATH-BURSON-MARSTELLER. *Vzdělávání dospělých v ČR* [online]. ©2009. Dostupné z <http://www.dbm.cz>.
- DUŠÁNKOVÁ, O. a kol. *Statistická ročenka trhu práce v České republice 2009* [online]. ©2010 [cit. 24-11-2016]. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/12868/rocenka_2009.pdf. ISBN: 978-80-7421-016-7.
- MPO. *Analýza vývoje ekonomiky ČR a odvětví v působnosti MPO za rok 2009* [online]. Dostupné z: <http://www.mpo.cz/dokument66054.html>.
- MPSV: *Statistická ročenka trhu práce v České republice 2015* [online]. ©2016 [cit. 24-11-2016]. Dostupné z: <http://www.mpsv.cz/files/clanky/26023/rocenka2015.pdf>. ISBN: 978-80-7421-125-6.
- MŠMT, *Národní soustava kvalifikací* [online]. © 2014 [cit. 2016-12-18]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/narodni-soustava-kvalifikaci>.

RABUŠICOVÁ M. A L. RABUŠIC. Vzdělávání dospělých v různých fázích životního cyklu: priority, příležitosti a možnosti rozvoje [online]. © 1.7. 2014 Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/3909/Proj_017.pdf.

Zákon č. 262 ze dne 21. dubna 2006 zákoník práce. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2006, částka 84. Dostupné z http://aplikace.mvcr.cz/sbirkazakonu/SearchResult.aspx?q=262/2006&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy.

ZPRAVODAJ, Příloha II/2001. *Memorandum o celoživotním učení* [online]. [cit. 2016-12-20]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2001/ZP01PIIa.pdf>.

SEZNAM ZKRATEK

AIVD	Asociace institucí vzdělávání dospělých v ČR
NSK	Národní soustava kvalifikací
OECD	Organisation for economic co-operation and development

SEZNAM GRAFŮ A TABULEK

Seznam grafů

Graf 1: Potřeba vzdělávat se	48
Graf 2: Důvod vzdělávat se	49
Graf 3: Dostupnost informací o vzdělávání	50
Graf 4: Rozsah nabídky v regionu	51
Graf 5: Přijatelná vzdálenost dojíždění	52
Graf 6: Maximální vynaložená částka na vzdělávání	53
Graf 7: Preferovaný typ vzdělávání	54
Graf 8: Bariéry ve vzdělávání	55
Graf 9: Zájem o profesní vzdělávání	56
Graf 10: Požadavky na vzdělávání zaměstnanců	57
Graf 11: Financování vzdělávacích aktivit zaměstnavatelem	58

Seznam tabulek

Tabulka 1: Statistické údaje trhu práce v ČR	45
Tabulka 2: Parametry získaného souboru	47

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Dotazník	I
-----------------------------------	----------

PŘÍLOHY

Příloha A – Dotazník

Vážená paní, vážený pane,
dovolte mi, prosím, požádat Vás o spolupráci na průzkumu, který se týká motivací a bariér ve vzdělávání dospělých. Chtěla bych touto cestou zjistit, jaký je Váš postoj k dalšímu vzdělávání, co Vás motivuje k tomu, abyste se ho zúčastnil /-a, či naopak jaké jsou důvody, které Vás od účasti na něm odrazují.

Průzkum je uskutečněn pro potřeby bakalářské práce, je anonymní a jeho výsledky nebudou zneužity.

Ještě jednou bych Vám chtěla poděkovat za vyplnění, které Vám zabere minimum času.

Kamila Pechačová

Pocítujete potřebu dále se vzdělávat – je vzdělávání důležitou součástí vašeho života?

- Ano
- Ne
- Nevím

Co vás vede k dalšímu vzdělávání?

(vyberte jednu nebo více možností)

- Osobní rozvoj
- Lepší uplatnění na trhu práce
- Vlastní uspokojení
- Nutnost zvýšení kvalifikace
- Lepší finanční ohodnocení
- Zájem o obor
- Zlepšení společenského postavení
- Navázání nových kontaktů
- Jiná

odpověď.....

Jsou pro Vás informace o dalším vzdělávání lehce dostupné?

- Ano, získávám je z:

.....

- Ne
 Zatím jsem nezjišťoval /-a

Je pro vás nabídka vzdělávacích aktivit ve vašem regionu dostatečně rozsáhlá?

- Ano
 Ne
 Zatím jsem nezjišťoval /-a
 Postrádám nabídku

.....

Jak daleko jste ochoten / ochotna dojíždět za vzděláváním?

- V místě bydliště
 1 – 20 km
 20 – 50 km
 Více než 50 km

Jakou částku jste ročně ochoten /-na investovat do vzdělávání (celkové náklady: cena kurzu, učebnice, doprava atd.)?

- Méně než 1000 Kč
 1001 – 5000 Kč
 5001 – 10000 Kč
 Více než 10001 Kč

Jakému typu vzdělávání se v posledním roce věnujete nebo v nejbližší době hodláte věnovat?

(vyberte jednu nebo více možností)

- Doplnění vzdělání (studium SŠ, VŠ)
 Rekvalifikační kurz
 Jazyková výuka
 Profesní vzdělávání (včetně školení, kurzů apod. pořádaných zaměstnavatelem)
 Informační a komunikační technologie

- Komunikační dovednosti
- Zájmové vzdělávání (koníčky)
- Samostudium
- Žádné
- Jiné.....

Pokud nenavštěvujete v současnosti žádnou vzdělávací aktivitu, uveďte, prosím, důvody, které Vám brání v účasti:

(vyberte jednu nebo více možností, jestliže se některé vzdělávací aktivity účastníte, tuto otázku vynechte)

- Finanční náročnost
- Časová náročnost
- Nedostatečný přehled o možnostech vzdělávání
- Nedostatek motivace (pohodlnost)
- Nepotřebuji se vzdělávat, mám dostatečnou kvalifikaci
- Nutnost dojíždět
- Obavy, že mi to nepůjde
- Nejsem studijní typ
- Jiné.....

Cítíte potřebu rozvíjet své znalosti a dovednosti v oblasti profesního vzdělávání?

- Ano, je to nutnost
- Spíše ano
- Spíše ne

Požaduje po Vás zaměstnavatel, abyste se dále vzdělával /-a?

- Ano
- Ne

Pokud to po Vás zaměstnavatel požaduje, je ochoten Vám na vzdělávací aktivitu finančně přispívat?

- Ano
- Ano, ale jen částečně
- Ne

Jste

- Muž
- Žena

Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- Základní
- Středoškolské bez maturity
- Středoškolské s maturitou
- Vysokoškolské

V současné době jsem

- Zaměstnaný /-á
- Nezaměstnaný /-á
- Na mateřské či rodičovské dovolené
- Student
- Osoba samostatně výdělečně činná
- Důchodce

Jaký je váš věk?

- 18 – 30 let
- 31 – 45 let
- 46 – 65 let
- Více než 65 let

Velikost Vašeho města či obce

- Do 1000 obyvatel
- 1001 – 6000 obyvatel
- 6001 – 10000 obyvatel
- 10001 – 25000 obyvatel
- 25001 – 50000 obyvatel
- Více než 50000 obyvatel

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Kamila Pechačová

Obor: Vzdělávání dospělých

Forma studia: kombinovaná

Název práce: Motivace ke vzdělávání v dospělosti

Rok: 2017

Počet stran textu bez příloh: 55

Celkový počet stran příloh: 4

Počet titulů českých použitých zdrojů: 19

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 10

Vedoucí práce: PhDr. Milan Demjanenko