

# **Andragogika a fenomén dospělosti se zaměřením na vzdělávání**

Michaela Hladilová

---

Bakalářská práce  
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

**Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně**

**Fakulta humanitních studií**

**Ústav pedagogických věd**

**akademický rok: 2012/2013**

## **ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE**

**(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)**

**Jméno a příjmení: Michaela HLADILOVÁ**  
**Osobní číslo: H10294**  
**Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice**  
**Studijní obor: Andragogika v profilaci na řízení lidských zdrojů  
v neziskové sféře**  
**Forma studia: kombinovaná**

**Téma práce: Andragogika a fenomén dospělosti se zaměřením na  
vzdělávání**

**Zásady pro vypracování:**

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**  
**Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti vzdělávání dospělých.**  
**Příprava metodiky výzkumné části.**  
**Realizace kvantitativního výzkumu v oblasti vzdělávání dospělých.**  
**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**  
**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

**ALAN, Josef. Etapy života očima sociologie. Praha: Panorama, 1989. ISBN 80-7038-044-6.**

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

**ĎURIČ, L. HOTÁR, V. PAJTINKA, L. Výchova a vzdelavanie dospelých. Andragogika.**

**Terminologický a výkladový slovník. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2000. ISBN 80-08-02814-9.**

**FARKOVÁ, Marie. Dospělost a její variabilita. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2480-5.**

**HARTL, P. Psychologický slovník. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-303-X.**

**PRUSÁKOVÁ, V. Základy andragogiky. Bratislava: Gerlach Print, 2005. ISBN 80-89142-05-2.**

**PRŮCHA, J. Vzdělávání a školství ve světě. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-290-4.**

Vedoucí bakalářské práce:

**doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc.**

Ústav pedagogických věd


Datum zadání bakalářské práce:

**30. listopadu 2012**

Termín odevzdání bakalářské práce:

**3. května 2013**

Ve Zlíně dne 12. února 2013



doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.  
děkanka

L.S.



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

Příjmení a jméno: HLADILOVA MICHAELA.....

Obor: 750 72088.....

## PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že

- beru na vědomí, že odevzdáním diplomové/bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová/bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí, že jeden výtisk diplomové/bakalářské práce bude uložen v příruční knihovně Fakulty aplikované informatiky Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a jeden výtisk bude uložen u vedoucího práce;
- byl/a jsem seznámen/a s tím, že na moji diplomovou/bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- beru na vědomí, že podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- beru na vědomí, že podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užit své dílo – diplomovou/bakalářskou práci nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- beru na vědomí, že pokud bylo k vypracování diplomové/bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tedy pouze k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové/bakalářské práce využít ke komerčním účelům;
- beru na vědomí, že pokud je výstupem diplomové/bakalářské práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá. Neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Ve Zlíně 12. 3. 2013

Michala Hladilova

*1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47 Zveřejňování závěrečných prací:*

*(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

*(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

*(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíáde k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce představuje dospělost v kontextu vzdělávání, které je předmětem andragogiky v celé své šíři. V textu jsou vysvětleny základní a s tematikou související pojmy. Popsán je vývoj andragogiky u nás, její disciplíny a členění oblasti vzdělávání dospělých. Učící se dospělý je dán do souvislosti se specifiky jednotlivých fází dospělého věku a animačního procesu. Text se zabývá motivacemi a bariérami vzdělávání dospělých, které uvádí jako základní faktory vzdělávání dospělého jedince. V textu jsou vysvětleny funkce a význam vzdělávání dospělých. Výzkumná část se zabývá oblastí vzdělávání dospělých se zaměřením na preferenci sebevzdělávání nebo vzdělávání se ve vzdělávací instituci v kurzu, obecně a ve vybraných aktivitách.

Klíčová slova: andragogika, vzdělávání dospělých, celoživotní učení, dospělost, motivace

## **ABSTRACT**

This paper presents adulthood in the context of education, the subject of andragogy in all of breadth. There are explain the basic and related terms in this text. There is described the development of andragogy in our country, the discipline and the structure of adult education. Adult learner is contextualize to the specifics of the various stages of adulthood and animation process. The text deals with the motivations and barriers to adult education as the basic factors of adult education. The research deals with the area of adult education with a focus on the preference of self-education or learning in the course, in general and in selected activities.

Keywords: andragogy, adult education, lifelong learning, adulthood, motivation

Děkuji panu docentovi PhDr. Mgr. Jaroslavu Balvínovi, CSc. za laskavý a vstřícný přístup a cenné inspirativní rady při vedení bakalářské práce.

**Motto:** „Přes všechny problémy dnešního světa – a že nejsou nijak malé – upřímně věřím, že je možné hledat a najít pro lidstvo na této planetě stabilní budoucnost. A šance uspět se dozajista zvyšuje spolu s kvalitním vzděláním.“ (Plamínek, 2010, s. 11)

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

## **OBSAH**

<b>ÚVOD</b> .....	<b>9</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>111</b>
<b>1 ANDRAGOGIKA, VĚDA O EDUKACI DOSPĚLÝCH</b> .....	<b>12</b>
1.1 ANDRAGOGICKÉ DISCIPLÍNY .....	<b>15</b>
1.2 ROZVOJ ANDRAGOGIKY U NÁS .....	<b>19</b>
<b>2 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH, CELOŽIVOTNÍ UČENÍ</b> .....	<b>23</b>
2.1 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH .....	<b>24</b>
2.2 ČLENĚNÍ VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH .....	<b>30</b>
2.3 CELOŽIVOTNÍ UČENÍ/VZDĚLÁVÁNÍ .....	<b>35</b>
2.4 POVOLÁNÍ VZDĚLAVATELE DOSPĚLÝCH .....	<b>39</b>
<b>3 DOSPĚLOST V KONTEXTU VZDĚLÁVÁNÍ</b> .....	<b>44</b>
3.1 FÁZE DOSPĚLÉHO VĚKU, VÝVOJ V DOSPĚLOSTI .....	<b>47</b>
3.2 MOTIVACE A BARIÉRY VE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH .....	<b>52</b>
3.3 FUNKCE A VÝZNAM VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH .....	<b>59</b>
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>68</b>
<b>4 VÝZKUM OBLASTI VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH</b> .....	<b>69</b>
4.1 PREFERENCE UČIT SE JAKO SAMOUK NEBO V KURZU .....	<b>73</b>
4.2 OSTATNÍ VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ .....	<b>86</b>
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>93</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>94</b>
<b>O POUŽITÉ LITERATUŘE</b> .....	<b>97</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>99</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ</b> .....	<b>100</b>
<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	<b>101</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>102</b>



## ÚVOD

Andragogika spojuje dospělost se vzděláváním, všechny tři pojmy spolu bezprostředně souvisí. Učící se dospělý je předmětem andragogiky, která jej v kontextu vzdělávání pojímá jako fenomén, respektuje specifika jeho motivů, potřeb, možností a schopností, odlišných od předcházejících období života, dětství a dospívání. Vychází ze základního předpokladu, že vzdělávající se dospělý vyžaduje jiný, než pedagogický přístup. V rámci celoživotního učení se člověk vzdělává díky různým formám a typům učení realizovaným v různém prostředí a čase. Během jeho života se tak vytváří a rozvíjí soubor kompetencí, které dospělý jedinec může uplatnit při zvládnání životních situací, ať už v osobním, rodinném nebo profesním životě. V současnosti je kladen důraz na schopnost člověka vědět proč, kdy, kde a jak nabývat takové vědomosti a dovednosti, které mu budou užitečné. Schopnost efektivně získávat správné znalosti a využívat je, patří k zásadní kompetenci moderního člověka. V dnešní, globální informační společnosti není v jeho možnostech, aby se v rozsáhlém komplexu vědění současného světa a značně diferencované oblasti vzdělávání dokázal orientovat sám. Existuje množství cest a strategií participace dospělého na vzdělávání, ať už ve formálním vzdělávacím systému, neformálním vzdělávání nebo sebevzdělávání. Jedním z poslání andragogiky je podpora dospělých orientovat se v této složité oblasti. Díky aplikaci svých poznatků do politiky vzdělávání dospělých a jejich strategií v edukační praxi tak může dospělým pomoci při výběru a realizaci vzdělávání.

Bakalářská práce v první kapitole představuje andragogiku, vědu o edukaci dospělých, kterou zastřešuje v celé šíři ve svých disciplínách. V integrálním pojetí jsou základními subdisciplínami kulturní, sociální a profesní andragogika. Jako vědecký obor se andragogika formovala v polovině 20. století na základě odborníky vyjádřené potřeby oddělit pedagogický přístup od vzdělávání dospělého jedince a vytvořit speciální vědu, která se jím bude zabývat. Součástí textu první kapitoly je vývoj andragogiky u nás.

Andragogický přístup ke vzdělávajícímu se dospělému je v současnosti zasazen do koncepce celoživotního vzdělávání, které zahrnuje rovinu formálního, neformálního, informálního a sebeřízeného vzdělávání. Vzdělávání se stalo součástí života dospělých ve všech jeho oblastech, stalo se jedním z projevů životního stylu a jeho kultivace. Pokrývá rovinu osobního, rodinného, zájmového a především profesního života dospělého. Právě díky skutečnosti, že životní dráhy dospělých a jejich individuální vzdělávací potřeby, ale i nároky na ně kladené z vnějšku jsou velmi rozličné, je i sféra vzdělávání

dospělých složitá a mnohotvárná. S tím souvisí problematika spojená s osobou vzdělavatele dospělých, která je fenoménem stejně tak, jako učící se dospělý. Oblasti učení a vzdělávání dospělých, jeho členění, dalšímu vzdělávání a osobě vzdělavatele se věnuje druhá kapitola.

Dospělostí, motivacemi k učení, funkcemi a významem vzdělávání pro dospělého se zabývá třetí kapitola. Dospělost se od předcházejících období života odlišuje delší stabilitou, a to především po stránce fyziologické. S dospělostí však vývoj nekončí. Každé její období nese svá specifika, která jsou však v kontextu vzdělávání vázaná hlavně k potřebám jedince a jeho životním rolím. V současném pojetí není vzdělávání dospělého spojeno s určitou danou věkovou fází, naopak, dospělý se může vzdělávat a sebevzdělávat kdykoliv potřebuje nebo chce a má motivaci k učení.

Cílem praktické části je rozšíření poznání v oblasti vzdělávání dospělých. Práce přináší výsledky výzkumu, který byl založen na dotazníkovém šetření. Výzkumný problém byl zaměřený na preference dospělého učit se jako samouk, prostřednictvím sebeřízeného vzdělávání, nebo učení se v kurzu, v neformálním vzdělávacím systému. Další problematikou je volba předprofesního vzdělávání a jejího významu v životě dospělého jedince. Výzkum se věnoval dalším otázkám problematiky vzdělávání dospělých.

## I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 ANDRAGOGIKA, VĚDA O EDUKACI DOSPĚLÝCH

Andragogika je vědním a studijním oborem, zaměřeným na všechny stránky edukace dospělých. Je samostatnou společenskou vědou a spolu s pedagogikou a geragogikou patří k vědám o výchově. Provádí vlastní vědecký výzkum v oblasti edukace dospělých, zkoumá její vývoj, zákonitosti, funkce a mechanismy v konkrétních podmínkách, zabývá se teorií a praxí vzdělávání a učení dospělých a otázek s tímto spojených. Reprodukují vlastní soustavu poznatků a vyvíjí se jako systém vědecky podložených názorů a teorií. Andragogika se zaměřuje na praxi a reálné edukační procesy, které probíhají v rámci socializace dospělého. Jejím cílem je řešení vzdělávacích potřeb dospělého ve všech souvislostech jeho života. Dospělého jedince pojímá jako individuum a jako sociální bytost, kterou vidí v interakci s prostředím, v němž žije a v souvislosti s rolemi, které mu dospělost přinesla.

Díky velké rozmanitosti oblasti vzdělávání dospělých andragogika využívá poznatky jiných vědních oborů a příbuzných disciplín, například psychologie, pedagogiky, sociologie, filosofie, antropologie, také ekonomie nebo personálního managementu. Je vědou interdisciplinární, transdisciplinární a multidisciplinární a právě mnohooborový základ, důraz na praxi a komplexní přístup ke vzdělávání dospělých jsou charakteristikami této vědy, které se promítají do jejích funkcí. Poznávací funkce andragogiky spočívá ve zkoumání vzdělávání dospělých, komparaci vzdělávacích systémů, zaměřuje se na poznání všech stránek učení a vzdělávání dospělých, jeho cílů, obsahů, postupů, forem, metod. Diagnosticko-prognostická funkce andragogiky se zabývá problémy procesu vzdělávání dospělých a hledá možnosti rozvoje této oblasti. Instrukční funkce formuluje doporučení pro aplikaci do praxe. (Prusáková, 2008, s. 5-15)

Andragogika je vědou o mobilizaci lidského kapitálu, který představuje kvalitu jednotlivců ve společnosti a společnosti jako celku. Kulturní a sociální kapitál - lidský kapitál, je základní složkou potenciálu vývoje společnosti a úroveň vzdělání je jeho charakteristikou. V tomto kontextu je andragogika vědou o sociální intervenci do lidského kapitálu a záměrného působení na jeho úroveň pomocí vzdělávací, sociální a personální politiky. Andragogika je také vědou o animaci člověka, jeho humanizaci a kultivaci. Animace je chápána jako permanentní proces, který zahrnuje socializaci, profesionalizaci, enkulturaci a edukaci. Edukační působení je v andragogice pojímáno jako podpora dospělého v rolích, které se nacházejí ve všech rovinách jeho života. Andragogika se tak ve velké míře zaměřuje na vzdělávání mimo institucionální rámec. Fenomén dospělosti vidí

ve vzdělávání ve sféře pracovní, rodinné, sociální, zájmové, přičemž vychází z předpokladu, že dospělý člověk se v oblasti vzdělávání pohybuje dobrovolně, a především, podle svých potřeb a zájmů. To je základní rozdíl mezi vzděláváním dospělého a pedagogickým pojetím učícího se, nedospělého jedince. (Bartoňková, Šimek, 2002, s. 12-15) V pedagogice je učení závislé na řízení, péči a pomoci druhých, kdežto dospělý tuto pomoc a podporu může odmítnout nebo si ji vyžádat. Vzdělávání tak dospělému slouží především ke zvládnutí nároků života, ale nečiní si nároky na vytváření jeho osobnosti. (Beneš, 2008, s. 37)

**Předmětem andragogiky** je učící se dospělý, který je v současné koncepci celoživotního učení viděn jak v intencionálním (organizovaném sebou samým nebo někým druhým), tak v incidentním vzdělávání, ve všech sociálních, ekonomických a kulturních souvislostech. V makrosociální oblasti andragogika sleduje vliv společenských změn na vzdělávání dospělých, zabývá se otázkou společenské a ekonomické úlohy vzdělávání, struktury a potřeb trhu práce, sociální stratifikace, role vzdělávání v ideologické rovině a dále intervencí vzdělávání dospělých při řešení společenských problémů, nezaměstnanosti, problematiky minorit, migrace a jiných kultur. Sociální intervence andragogiky je chápána jako záměrné zasahování sociálních institucí pomocí vzdělávacích, sociálních nebo personálních nástrojů. V organizační a institucionální oblasti se andragogika zabývá možnostmi realizace vzdělávání v různých organizacích, v privátní, veřejné a komerční sféře. Zaměřuje se na profesionalizaci a byrokratizaci vzdělávání dospělých. V oblasti metodiky a didaktiky zkoumá a analyzuje procesy organizovaného učení, zkušenosti dospělých s učením, rozdíly individuálního a skupinového učení, intencionálního a zkušenostního učení, vlivu vzdělavatelů na proces učení, interakcí mezi vzdělávacím prostředím a vzdělávajícím se, to vše především z hlediska autonomie dospělého v procesu vzdělávání. Právě autonomie a integrita osobnosti jsou základními fenomény dospělosti. V oblasti individuální vzdělávací cesty andragogika vidí vztah k životním potřebám a přáním jedince, jeho sebeaktualizaci, sebepojetí a tvorbě identity. (Beneš, 2008, s. 35, 36)

V koncepci celoživotního učení andragogika zohledňuje ontogenetické faktory učení. Zahrnuje tak permanentně a pospolu probíhající animační procesy, proces socializace, enkulturace a profesionalizace, které umožňují jedinci adaptaci do podmínek, v nichž žije. Tyto podmínky tvoří soubor společensko-kulturních, politických a ekonomických vlivů, jejichž analýza vyžaduje integraci poznatků různých věd o člověku. Tento integrální

přístup andragogiky založil doc. PhDr. V. Jochmann na Katedře sociologie a andragogiky FF Univerzity Palackého v Olomouci. V integrálním pojetí se andragogika zaměřuje na problémové nebo krizové období života člověka, na dopad společenských změn na syntetický status jedince nebo kontext motivací dospělého ke vzdělávání a získání prestiže díky dosaženému stupni vzdělání a kvalifikace. (Průcha, Veteška, 2012, s. 132. Prusáková, 2008, s. 9, 10) Integrální andragogika se člení na tři základní subsystémy:

- profesní andragogiku, která se zabývá edukací dospělého ve vztahu k jeho profesnímu životu,
- sociální andragogiku ve vztahu k socializaci jedince (případně jeho resocializaci) spojenou s péčí a poradenstvím,
- kulturní andragogiku v souvislosti s enkulturací dospělého člověka.

V integrálním pojetí je základní disciplínou systematická andragogika, nahrazující termín všeobecná/obecná andragogika a který, podle tohoto pojetí, lépe odpovídá univerzalitě andragogického přístupu. Systematická andragogika obsahuje základní zásady, podmínky a postupy zkoumání, metodologické základy, formulace všeobecných cílů andragogického myšlení. (Prusáková, 2005, s. 17) Terminologie andragogických disciplín a jejich členění má společné česko-slovenské základy, proto jsou zde uvedena obojí. V odborné andragogické literatuře jsou pojmy v těchto podobách používány.

#### **Členění andragogiky** (Prusáková, 2005, s. 16)

**1. teoretické disciplíny:** systematická andragogika, historie výchovy a vzdělávání dospělých a andragogického myšlení, teorie vzdělávání dospělých – androdidaktika, komparativní andragogika,

**2. aplikované disciplíny:** profesní andragogika, sociální andragogika a kulturní-osvětová andragogika.

#### **Členění andragogiky** (Průcha, Veteška, 2012, s. 30)

**1. základní disciplíny:** obecná andragogika, komparativní andragogika, dějiny andragogiky, androdidaktika,

**2. aplikované disciplíny:** personální andragogika, sociální andragogika, speciální andragogika, kulturní andragogika, gerontagogika.

## 1.1 Andragogické disciplíny

**Historie výchovy, vzdělávání dospělých a andragogického myšlení.** Dějiny andragogiky patří k výchozí disciplíně, která přináší pohled na vývoj vzdělávání dospělých. V našem prostředí obor navázal na historickou pedagogiku v oblasti komeniologického bádání, které je, z hlediska andragogiky, důležité nadčasovým pojetím celoživotního učení J. A. Komenského. Disciplína zkoumá vývoj vzdělávání a vzdělávacích institucí, přístup k učení dospělých v historii, ale také inspirativní odkazy, které nebyly uskutečněny. Empirickými metodami a přístupy hledá společensko-ekonomický, kulturní a civilizační kontext vývoje vzdělávání dospělých (Prusáková, 2005, s. 17).

**Teorie vzdělávání dospělých** zkoumá edukační jevy a procesy v oblasti vzdělávání dospělých, přináší jejich vědecký popis. Disciplína reflektuje praxi, v níž vidí vzdělávání a dospělého ve vzájemné interakci, zohledňuje jednotlivé složky edukace, zkoumá člověka ve vztahu k antropogenetickým a sociogenetickým procesům. (Palán, 2002, s. 17) Výzkumy v oblasti vzdělávání dospělých mají zásadní význam pro plánování vzdělávacích strategií Evropské unie a na úrovni národních strategií jednotlivých států, u nás ve Strategii celoživotního učení z roku 2007.

**Androdidaktika** je teorií o intencionálních edukačních procesech u dospělých. Zabývá se jejich zákonitostmi, vztahy, podmínkami, zaměřuje se na cíle a obsahy vzdělávání. Zkoumá a pro aplikaci do praxe uvádí modely vzdělávání, jeho metod, forem a procesů tak, aby výsledky byly efektivní vzhledem k potřebám vzdělávajících, vzdělavatelů a cílů vzdělávání. Základními didaktickými principy jsou princip uvědomělosti a aktivity, názornosti, přiměřenosti, trvalosti a princip soustavnosti. (Mužík, 2004, s. 67, 68)

**Komparativní andragogika** je samostatnou andragogickou vědní disciplínou. U nás není přesně teoreticky a metodologicky vymezená. Zjišťuje, analyzuje a hodnotí mezinárodní vzdělávací systémy, má interdisciplinární povahu. Systémy lze porovnávat v rámci jednotlivých zemí, jednotlivých pracovišť i jednotlivých andragogických osobností. Vzdělávacím systémem se rozumí systém institucionálně organizovaných i individuálních aktivit doplňujících, nahrazujících, rozšiřujících nebo inovujících a měnících počáteční vzdělání. Mezinárodní komparace vzdělávacích systémů je důležitá pro sociální vědy, především pro sociologii. Napomáhá vysvětlit, jak se promítají důsledky vzdělávání do sociální a vzdělanostní struktury populace a její diferenciaci. (Průcha, 1999, s. 18)

**Personální (profesní) andragogika** je teoretickým východiskem pro péči o lidské zdroje, jejich vedení, usměrňování, výchovu a vzdělávání. Praktickým nástrojem práce s lidskými zdroji je personální řízení, řízení lidských zdrojů, které vyžaduje systematickou činnost zahrnující jejich rozvoj a zdokonalování prostřednictvím vzdělávání. Schopnost flexibilně, pohotově reagovat na dynamické ekonomické prostředí a jeho požadavky jsou předpokladem konkurenceschopnosti firem. (Palán, 2002, s. 152) Další profesní odborné vzdělávání je v současnosti nezbytné pro osobní a společenskou prosperitu. Jedinec, který nevyužije nabízené možnosti v oblasti podnikového vzdělávání, může být vystaven ustrnutí kariérní cesty, stagnaci příjmů a zvýšenému riziku nezaměstnanosti. Profesní vzdělávání se vyvíjí velkým tempem, trendem současnosti je učící se organizace a řízení lidských zdrojů podle kompetencí. Profesní andragogika se zabývá každou ze součástí profesního vzdělávání: přípravou na povolání a identifikací jedince s určitou profesí, adaptací, kvalifikací, rekvalifikací, dalším profesním vzděláváním v oblasti prohlubování, rozšiřování kvalifikace nebo získání nové. Profesní vzdělávání má metodologický základ v profesní andragogice. Jejím cílem je systematicky aplikovat své poznatky do praxe rozvoje lidských zdrojů.

**Základními principy současného přístupu andragogiky k dalšímu vzdělávání je:**

- princip stálého učení,
- důraz na sebevzdělávání a sebeorganizování učení jedince nebo týmu,
- hledání možností růstu, ne deficitů,
- zaměření na rozvoj kompetencí, odbornosti, osobnosti, metodiky,
- učení s důrazem na vlastní styl a metody,
- kontext reálných situací a řešení konkrétních problémů,
- programy šité na míru,
- provázanost potřeb jednotlivce a organizace,
- eficeince vynaložených prostředků (vzdělávat tam, kde je to opravdu potřeba),
- zodpovědnost všech aktérů vzdělávání. (Beneš, 2008, s. 120)

**Sociální andragogika** podporuje sociální intervenci ve formě záměrného zasahování nástroji sociální, vzdělávací a personální politiky prostřednictvím sociálních institucí. Týká se vedení, péče a pomoci člověku v jeho integraci do společnosti, často ve spojení se změnami, které během svého života potká a především pak těmi, které vyvolávají sociální nouzi. Sociální nouze je stav, kdy si jedinec nedokáže zabezpečit péči o sebe a o svou



domácnost nebo hájit svá práva a zákonné zájmy. Důvodem může být nepříznivý zdravotní stav, věk, bariéry v kontaktu se společenským prostředím, ztráta zaměstnání a také nepřizpůsobivost. V individuální rovině je edukace vedena ke zvládnutí sociálních rolí jedince a úspěšného vyrovnání se s nimi, podpora v samostatném chování, které dokáže sám hodnotit, jako by byl pod sociálním dohledem a dále, jeho perspektivní orientace na krátkodobé a dlouhodobé cíle svého života. (Palán, 2002, s. 157)

Sociální andragogika působí v oblasti sociálně znevýhodněných, marginalizovaných a rizikových skupin pomocí poradenské, vzdělávací činnosti a sociální práce. Někteří lidé jednájí v mezilidských vztazích nevyhovujícím způsobem, protože během socializace získali nesprávné návyky. Zde je pole působnosti sociální andragogiky, která zkoumá, hledá a do praxe zavádí postupy práce s jedinci a skupinami v problémových situacích. Příkladem může být aktivní sociální učení. Sociálně psychologický trénink je v edukaci dospělých využíván většinou v práci ve skupině, ve spojení s metodou hraní rolí, s cílem změny chování jedince vzhledem k řešení problémových interpersonálních vztahů. Hraní rolí je jednou z metod, která problémové situace řeší právě pomocí sociálního učení. (Hartl, 1999, s. 70, 71)

**Speciální andragogika** je disciplína zaměřující se na otázky týkající se zdravotně postižených dospělých, především mladých lidí. Vychází z poznatků speciální pedagogiky, vytváří, formuluje a aplikuje do praxe specifické metody podporující zdravotně postižené, také k získání kvalifikace a uplatnění na trhu práce. Nízká vzdělanostní úroveň je jednou z hlavních bariér zaměstnatelnosti těchto dospělých jedinců. Ukazuje se, že problémy jejich integrace jsou spíše než biologické povahy, problémy sociální. Speciální andragogika se specializuje na jejich odstraňování formou profesních a rekvalifikačních kurzů pro tuto cílovou skupinu (Průcha, Šimek, 2012, s. 235).

Speciální andragogika, podobně jako speciální pedagogika, vychází z principu flexibility, díky němuž předpokládá, že u jedince lze určité biologické vlastnosti měnit a ovlivnit výchovou a vzděláváním. Dále pak z principu normality, který schvaluje postiženým stejná práva, povinnosti a možnosti jako ostatním lidem. Třetím principem je integrační princip, který nejvíce ovlivnil přístup k této problematice v oblasti evropské speciální pedagogiky a andragogiky. Je stále diskutován, hlavně ve spojení s pojmem inkluze. Inkluze vyjadřuje začlenění jedinců se specifickými vzdělávacími potřebami mezi ostatní od začátku, bez jejich vyloučení. (Pipeková a kol., 1998, s. 13, 15)

**Kulturní andragogika** hledá, zkoumá a do praxe aplikuje metody a formy, jakými si jedinec, skupina nebo společnost mohou osvojovat kulturní hodnoty v rámci jejich kultivace, a to prostřednictvím kulturně výchovné, osvětové, vzdělávací, popularizační, občanské a zájmové aktivity. Obsahová náplň této činnosti je v kontextu s posláním a cíli organizací, současně koresponduje s individuálními zájmy účastníků a jejich dobrovolností. Subsystem kulturní andragogiky je uskutečňován v muzeích, galeriích, kulturních zařízeních, zařízeních nevládních organizací a občanských sdružení, v zájmových sdruženích, spolcích, klubech, hnutích atd. Částečně může být realizován i ve formální podobě, v profesních vzdělávacích institucích. Jedním z cílů kulturní andragogiky je teoretická podpora odborníků – andragogů, působících v této oblasti. (Kalnický, 2007, s. 44) Do zájmu kulturní andragogiky patří také problematika minorit, zvláště aktuální otázky přistěhovalectví a s ním spojená kulturní adaptace imigrantů v hostitelské zemi a předcházení konfliktů spojených s vyčleněním těchto skupin. Cílem kulturní andragogiky je pomoc dospělému člověku při enkulturaci, při udržování jeho kulturní kompetence v adaptaci k měnícím se podmínkám a kultivaci jeho osobnosti prostřednictvím kulturně výchovné činnosti. Kulturní andragogika v přístupu k edukaci dospělých vychází z principu, že výchova a vzdělávání dospělých jsou součástí kultury a reflektují její určitý konkrétní stupeň vývoje. Kultura tak charakterizuje dosaženou úroveň vývoje společnosti. Znalost kultury na úrovni národní, teritoriální, etnické, rasové, třídní je základem v práci s cílovými sociálními skupinami nebo subkulturami (také podnikové subkultury) a inspirací pro přípravu vzdělávacích projektů. (Palán, 2002, s. 161)

**Gerontagogika** bývá řazena k aplikovaným disciplínám andragogiky. Zabývá se teorií a praxí v oblasti edukace seniorů. Cílem andragogické pomoci je ulehčení orientace v problémech stárnutí a stáří, pomoc při adaptaci na nové podmínky života v seni. Zaměřuje se na metodicko-didaktickou stránku vzdělávání, s ohledem na to, že jedinci tohoto věku jsou vyzrálé osobnosti, jejichž názory a postoje jsou v mnoha ohledech ustálené díky velké sumě životních zkušeností. Starší člověk s uzavřeným myšlením má snahu zachovat si svoji integritu tím, že ji nebude narušovat novými vlivy a informacemi. Proto edukace seniorů vyžaduje promyšlený a pečlivý přístup ve všech fázích. Základním principem přístupu teorie a praxe gerontagogiky je důraz na komplex individuálních psychických a sociálních potřeb seniora. K nim patří potřeba stimulace ve spojení s dostatečným přísunem aktivit a smysluplných činností, při nichž by se senior seberealizoval a cítil se užitečný. (Mühlpachr, s. 132-138) Cílem gerontagogiky

je tak hledání možností podpory a motivace seniorů k edukačním aktivitám. Důležitou součástí oboru je pomoc při koncipování a realizaci politiky vzdělávání seniorů v kontextu celoživotního učení.

## 1.2 Rozvoj české a slovenské andragogiky

Česká a slovenská andragogika našla odkaz v díle Jana Amose Komenského, který výchovu a vzdělávání považoval za celoživotní proces a sociální funkci. „Genialita pedagogického díla J. A. Komenského se výrazně projevuje zvláště v těch myšlenkách, které můžeme docenit a realizovat vlastně až v dnešní době. Je to například jeho idea celoživotního vzdělávání formulovaná ve 4. *díle Všeobecné porady o nápravě věcí lidských ve Vševýchově - Pampedii*, která pod soudobými názvy *výchova permanentní* či mezinárodně *longlife education* umožňuje výrazný rozvoj celé společnosti.“ (Jůva senior a junior, 1997, s. 19) J. A. Komenský vymezil periodizaci života člověka od jeho zrození až po stáří, zdůraznil význam a nutnost sebevýchovy a její psychologický aspekt. Vypracoval metodiku vyučování odpovídající věkovým skupinám, tak, aby učební látka odpovídala biologickému věku a typologii jedince (Hartl, 1999, s. 14).

Andragogika se v Československu konstitovala v polovině 20. století jako součást pedagogiky v oblasti teorie vzdělávání dospělých, bez toho, že by byl termín andragogika používán. Vzdělávání dospělých se odehrávalo na úrovni osvěty, zájmových aktivit, lidovými a formou kompenzačního vzdělávání, k doplnění vzdělání na všech jeho stupních. V 50. letech minulého století byla otevřena Katedra lidovými na Filosofické katedře Karlovy univerzity v Praze. Zakladatel, doktor Tomáš Trnka, lidovými rozšířil na celý život člověka a jeho růst. Mezi osobnosti zabývající se mimoškolním vzděláváním dospělých patřil František Hyhlík a Kamil Škoda. Významnými osobnostmi vzdělávání dospělých byli Vladimír Jochmann a Josef Fischer, kteří v roce 1977 na Palackého univerzitě v Olomouci založili studijní obor Výchova a vzdělávání dospělých. Termín andragogika ve spojení se studijním oborem se objevil v Olomouci právě jejich zásluhou. Ministerstvo školství obor akreditovalo v roce 1990. Obor byl profilován jako spojení vzdělávání dospělých, personálního managementu a sociální a kulturní práce, takže jeho koncepce pokrývala celou oblast sociálního, ekonomického, kulturního a politického prostoru. Vyšla z provázání společenských věd, kterými byla sociologie, psychologie,

pedagogika a z nich odvozených aplikovaných disciplín. Andragogika se objevila na dalších fakultách v Československu, v Praze, v Bratislavě, v Prešově. (Bartoňková, Šimek, 2002, s. 10, 11)

Rozvoj české a slovenské andragogiky a její současnost ve svých referátech popsali významní soudobí andragogové na Sympoziu českých a slovenských andragogických pracovišť, Andragogika od A do Z, pořádaném UTB Zlín 18. 10. 2012. Zde budou uvedeny výňatky ze tří referátů, dokumentujících dané téma.

Podle **Doc. PhDr. Jaroslava Vetešky, Ph.D.**, který vystoupil za Univerzitu Jana Ámose Komenského s referátem *Perspektivy a dilemata současné české andragogiky*, je rozvoj andragogiky u nás rozdělen na tři fáze. První období od roku 1989 do roku 1999 bylo spojeno s rozkvětem moderní andragogické vědy a vynikalo řadou odborníků. Patřilo sem jméno Vladimíra Jochmanna, Milana Beneše, Milana Nakonečného, Dušana Šimka, Pavla Hartla, Jiřího Vymazala, Karla Škody, ze Slovenska pak Viery Prusákové nebo Miroslava Krystoně a dalších. Následující období rozvoje andragogiky nastalo po roce 1999. Bylo spojeno se zakládáním soukromých vysokých škol a institucí pro vzdělávání dospělých, koncepčně zakotveného v Memorandu EU o celoživotním učení z roku 2000 a v Bílé knize z roku 2001. Byla prosazována snaha oddělit andragogiku od pedagogiky. Současné období se projevuje výrazným konkurenčním prostředím, masifikací školství a poklesem kvality vysokoškolského vzdělání. Silnými stránkami rozvoje andragogické vědy je aktuálnost problematiky vzdělávání dospělých a jeho společenská potřebnost, deklarace politik EU v této oblasti a dále interdisciplinární pojetí andragogiky, z něhož vyplývá rozšíření studijní nabídky. Silnou stránkou je dále existence AIVD ČR a ČAS, odborné obce. Mezi slabé stránky patří nedostatečný výzkum, malá publikační činnost, nedostatečné obsazení kateder a relativní nedostatek osobností. Vzdělávání dospělých výrazně přispívá ke zkvalitnění mezilidských vztahů, slušnosti a toleranci - a o to jde andragogům především.

**Prof. PhDr. Viera Prusáková, CSc.**, která přednesla referát *Slovenská andragogika a její proměny*, vidí základy československé andragogiky v návaznosti na předcházející etapu vzdělávání dospělých ČSSR do roku 1989. Andragogika je jednou z věd o výchově, vychází z konceptu celoživotního učení a integrální andragogiky, založené v 90. letech profesorem Jochmannem v Olomouci. Pojímá rozvoj osobnosti jako proces personalizace, enkulturace a socializace, z čehož vycházejí tři aplikované subsystémy: profesní, kulturní-osvětová a sociální andragogika. Andragogika staví na ontogenetickém dělení věd

o výchově profesora Štefana Švece na pedagogiku, andragogiku a geragogiku. Z hlediska institucionalizace se andragogika člení na školskou, zájmovou a profesní oblast.

Po roce 1990 se uvažovalo o zrušení pedagogiky dospělých, pro českou a slovenskou andragogiku nastala kritická situace. Po rozdělení Československa v roce 1992 se rozdělil stát, ne však andragogika; andragogové se setkávali dále (Praha, Olomouc, Prešov, Bratislava) a hledali další cestu tohoto vědního a studijního oboru společně. Na terminologickém základě byl přijat pojem andragogika, jeho zavádění nebylo ale zcela bez problémů. Andragogika se na jednotlivých pracovištích vyvíjela na základě předešlých specializací, například sociální práce, kulturologie, sociologie. Profesorka Prusáková srovnala studijní obory: sociální práci, sociální pedagogiku a sociální andragogiku, která má svá specifika, využitelná v praxi a která předešlé dva studijní obory neposkytují. Student andragogiky má mít široký záběr přes sociální, kulturní a profesní oblast tohoto oboru, vzhledem k následnému využití v praxi. Jako věda andragogika zpracovává vlastní poznatky, produkuje soustavy teoretického poznání a bázi empirických poznatků a metodologických postupů. Zvyšuje důraz na základní výzkum (vzhledem k financování vědeckou a grantovou agenturou), ale i na aplikovaný výzkum. Zvyšuje důraz na profesionalizaci andragogiky. Na závěr se prof. PhDr. Viera Prusáková, CSc. vyslovila pro spolupráci andragogů, a to zvláště v současném konkurenčním prostředí.

**Doc. PhDr. Ivana Pirohová, PhD.** z Prešovské univerzity k názvu oboru „andragogika“ poznamenala, že na katedře nebyli zpočátku zcela ztotožnění s tímto termínem (anér - muž). PhDr. Pirohová se dále vyslovila pro spolupráci andragogů v oblasti publikační činnosti, z níž vyplyne informovanost o tom, co se učí na ostatních slovenských i českých školách, co je publikováno ve výzkumu, na jakých nových projektech se pracuje. Nutnost spolupráce a vzájemné pomoci andragogů, aby „nezanikli v žabomyších válkách o tom, kdo je moudřejší a kdo ještě víc“, je v dnešní době zásadní. Jinak se může stát, že vývoj vzdělávání dospělých se bude ubírat jiným směrem, než si andragogika předsevzala, tedy, mimo kultivaci člověka, jeho svobodu a autonomii. Problémem současné andragogiky je chybějící identifikaci společných výzkumných problémů mezi andragogy. Projekty jsou často megakoncipované, podle profesorky Pirohové se v nich nejde do hloubky. Dále, odborníci stále narážejí na neujasněnou základní terminologii a pojetí individualizace edukace dospělých v andragogice. Stačí humanistické pojetí? Liberalistické, klasická koncepce? Člověk, tvořený sociálním systémem? Nebo člověk ztracený ve světě? Zde se nabízí možnost spolupráce, v diskuzi o základních

andragogických otázkách. Perspektivu PhDr. Pirohová vidí v mezinárodních výzkumných interdisciplinárních týmech, v jejich spolupráci a uznávaných výstupech výzkumů. Důležitá je otázka směřování kurikula v andragogice, tedy, výstup studia andragogiky vzhledem k absolventovi andragogiky a praxi. Andragog by se svým způsobem měl vyčlenit od ostatních studentů/absolventů zabývajících se edukací dospělých, například od absolventa personálního managementu nebo sociální práce. Andragog, z hlediska individualizace jedince, dokáže identifikovat jeho potřeby, potřeby skupin, organizace. Dokáže projektovat, plánovat, realizovat a evaluovat vzdělávací programy a to na základě různých kontextů, s nimiž byl obeznámen (např. kulturním, filozofickým, psychologickým, sociologickým). Směrem k výzkumu má znalost filozofie, teorie vzdělávání dospělých, metodologie vzdělávání dospělých, schopnost publikovat nebo se zabývat kvalitativním, kvantitativním, základním nebo aplikovaným výzkumem. (Zpracováno podle referátů přednesených na sympoziu Andragogika od A do Z, pořádaném UTB Zlín 18. 10. 2012)

## 2 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH, CELOŽIVOTNÍ UČENÍ

Každé vzdělávání je učením, proto bude úvod této kapitoly věnován pojmu učení, který označuje formativní a regulační psychický proces, umožňující vznik, rozvoj a funkci různých projevů a činností člověka. Učení rozšiřuje vrozený genetický potenciál jedince osvojováním vědomostí, dovedností, návyků, vytvářením postojů a hierarchie hodnot. Dospělý člověk má nespočet možností, jak prostřednictvím učení ovlivnit svůj růst, rozvinout to, co mu bylo dáno do vínku a čeho se mu dostalo v předcházejících obdobích života. Rozšiřování znalostního a dovednostního repertoáru a uvědomění si jeho potenciálu, posouvá dospělého člověka vpřed ve všech rovinách jeho života: v rovině individuální, společenské, profesní, s níž učení a vzdělávání dospělého většinou přímo či nepřímo souvisí. Podle humanistických teorií A. Maslowa a C. Rogerse motivace dospělého k učení pramení z vnitřní potřeby, je sebemotivací, cílem učení je sebeaktualizace jedince. Učení probíhá jak intencionálně tak incidentně a funkcionálně. V dospělém věku bezděčného učení ubývá a převládá záměrné. V jeho objemu jsou mezi dospělými velké rozdíly. (Hartl, 1999, s. 76, 84)

Učení patří mezi schopnosti a jako takové má individuální charakter, ovlivněný působením vnitřních a vnějších faktorů. **Vnitřní faktory učení** jsou dány tělesným a duševním stavem, intelektuálními možnostmi, schopnostmi, stupněm dosavadního poznání, charakterovými a volnými schopnostmi, typovými specifiky, motivací, vztahem k obsahu učení a samotnou schopností – dovedností se učit. Ta je, především v dospělosti a v užším pojetí učení spojená se záměrnou, cílevědomou a motivovanou snahou získat určité vědomosti, dovednosti, návyky, formy chování a vlastnosti. **Vnější faktory** jsou dány vnějšími podmínkami a okolnostmi, v nichž učení probíhá (organizace, forma, metoda, charakter, rozsah, prostředí učení). Učení rozvíjí celou osobnost člověka, jeho rozumové schopnosti, ovlivňuje charakter, city. Uvedené vnitřní a vnější faktory učení jsou zasazeny do sociálního kontextu a teprve takto pojímané ukazují obraz učení a vzdělávání jedince. (Grecmanová a kolektiv, 2002, s. 70).

Většina jednání a chování dospělého člověka se odehrává v interakcích s prostředím a sociálními situacemi, během nichž k učení dochází. Rysem učení je buď jeho **intencionalita** – záměrnost, ve spojení s jeho organizováním někým nebo samotným dospělým (sebevzdělávání) nebo **funkcionalita** – nezáměrnost, vyplývající z formování člověka vlivem prostředí. Toto pojetí rozdělení učení na záměrné a nezáměrné je andragogikou považováno za redukcionistické, vycházející z tradičního pedagogického

pojetí. Andragogika vidí učícího se dospělého v rámci celoživotního učení, jehož je učení/vzdělávání dospělých subsystémem. Zabývá se funkcionálním a intencionálním ovlivňováním jedince a respektuje vnější vliv sociálního, kulturního a ekonomického prostředí, oba typy se spojují v procesu animace, který je viditelně nebo skrytě obsažen v každé definici andragogiky. (Bartoňková, Šimek, 2002, s. 16) Vzdelávání kultivuje a rozvíjí potenciál člověka – **lidské zdroje**. Lidskými zdroji jsou psychické a fyzické vlastnosti, postoje, motivy a názory, schopnosti, dovednosti a znalosti. Pojem lidské zdroje bývá někdy nesprávně chápán; nejsou to lidé, ale jejich potenciál, který využívají k výkonu, k práci. Člověk je nositelem tohoto potenciálu, správcem vlastních zdrojů, které sebeučením, sebevzděláváním, seberozvíjením může záměrně kultivovat. (Plamínek, 2010, s. 19) Jiní autoři, například J. Průcha a J. Veteška (2012, s. 164) naproti tomu uvádějí, že lidské zdroje jsou sami jedinci v pracovním procesu.

## 2.1 Vzdelávání dospělých

Vzdelávání dospělých je pojem, který zahrnuje všechny vzdelávací aktivity dospělých realizované v oblasti formálního a neformálního vzdelávacího systému.

„Ve slově vzdelávání je cítit směr, vektor. Podobně jako výrazy kultivace či pěstování, tak i slovo vzdelávání jako by už svou dikcí směřovalo od menšího k většímu, od horšího k lepšímu, od nižšího k vyššímu.“ (Plamínek, 2010, s. 32)

Vzdelávání a výchova jsou druhy sociálního ovlivňování uskutečňovaného pomocí různých forem a metod a využívajícího kritického myšlení. Pojem vzdelávání je hlavní andragogickou kategorií. Spolu s výchovou dospělých a poradenstvím pro dospělé je předmětem zkoumání andragogiky. V andragogice je často používán termín **edukace**, který zahrnuje výchovu, vzdelávání a péči do jednoho termínu, zkracujícího víceznačná slovní spojení (například: výchovný a vzdelávací proces) a zefektivňuje odborné mezinárodní dorozumívání v rovině oblasti věd o výchově. Jeho uplatnění má značný význam v praxi vzdelávání dospělých, kde pojmy výchova a vzdelávání obsahují procesy s nevyhraněným výchovným nebo vzdelávacím rámcem, což se nejvýrazněji projevuje v oblasti poradenství. (Prusáková, 2005, s. 21)



**Pojem vzdělávání vystupuje v několika významových rovinách:**

- v osobnostní rovině je vzdělávání součástí animace jedince. Spolupodílí se na jeho kognitivní a intelektové vybavenosti utvářené prostřednictvím vzdělávacích procesů,
- z obsahového hlediska je konstruovaným systémem tvořeným informacemi a činnostmi obsaženými v kurikulu a realizovanými při jejich předávání ve vzdělávacím procesu,
- v rovině institucionální je intencionální organizovanou činností uskutečňovanou ve vzdělávacích institucích,
- v rovině socio-ekonomické je vzdělání a vzdělávání faktorem, který charakterizuje populaci. (Prusáková, 2005, s. 25, 26)

Výchova je v andragogice pojímána v širším, nepedagogickém přístupu. Zahrnuje výchovu a vzdělávání a zohledňuje všechny vlivy, působící na člověka během jeho života, tedy to, jakým způsobem edukační procesy do jeho života vstupují, ať už v rovině etické, sociální, kulturní nebo ekonomické, v oblasti osobní rodinné nebo profesní. Úkolem andragogiky je hledat optimální, efektivní a etické působení edukačních procesů na dospělého. (Bartoňková, Šimek, 2002, s. 44) Dospělý je podporován k sebevýchově, seberegulaci, sebeřízení, sebemotivaci, sebevzdělávání. Sebevýchova je tendencí ke změně osobnostních vlastností, které předchází sebepoznání a sebehodnocení. Schopnost regulace vlastního chování, jednání a směřování je sebeřízením. Sebevzdělávání je takovýmto sebeřízeným procesem, spojeným se seberealizací a aktualizací osobnosti. Jedinec jeho prostřednictvím rozvíjí svůj potenciál, své individuální zkušenosti, dovednosti a schopnosti. Sebevýchova a sebevzdělávání souvisí u dospělého jedince s vlastní dobrovolnou aktivitou, i když jejich výsledky většinou vyhodnocuje vzhledem k nějakému již danému standardu. (Palán, 2002, s. 19)

Fenoménem vzdělávání dospělých je především jeho dobrovolnost. Dospělý může nebo nemusí možnosti vzdělávání využít. Dobrovolnost ve vzdělávání dospělého vychází z paradigmatu autonomie a integrity jeho osobnosti, svobodné vůle a jeho schopnosti posoudit, jaká pozitiva mu vzdělávání může přinést nebo jaké důsledky bezprostředně nebo do budoucna by mohly vyplynout z jeho odmítnutí. Dalším významným znakem vzdělávání dospělých je kontext řešení vlastních potřeb nebo potřeb organizace, uplatnění výsledků vzdělávání v praktickém životě (doma, v práci, v zájmové oblasti), návaznost

a využití dosavadních zkušeností při učení, praktické myšlení a řešení problémů. Přístup ke vzdělávání dospělého předpokládá respektování jeho psychofyziologických specifíků, využití silných stránek jeho osobnosti, přiměřenost, adekvátnost a efektivnost vzdělávání vzhledem k jeho potřebám, praktické orientaci, tužbám, přáním nebo aspiracím. V kontextu celoživotního učení se ukazuje souvislost mezi širokou mezioborovou vzdělaností jedince a jeho možnostmi participace na hospodářském rozvoji a snížení negativních socioekonomických dopadů.

Během dospělosti se v oblasti vzdělávání člověk pohybuje jak v prostředí pokrytém formálním, tak neformálním vzdělávacím systémem. Oblast vzdělávání, z hlediska působení na dospělého jedince, rozdělil P. Jarvis na dva modely:

- **vzdělávání shora**, kdy je vzdělání součástí sociálního systému, který umísťuje jedince do společnosti prostřednictvím vzdělávání. Tento přístup je především pedagogický. Stanovuje specifické a behaviorální cíle, obsah vzdělávání je vybrán z kultury skupiny těch, kdo jej připravují, s důrazem na standardy.
- **vzdělávání sobě rovných** pojímá člověka jako svobodného a schopného se seberozvíjet v rámci svého potenciálu a podílet se tak na rozvoji společnosti. Na této cestě ke vzdělání je podporován, obsah učiva je vybrán především s ohledem na jeho potřeby. Využívá se Sokratovských metod učení, jehož výsledky především hodnotí sám učící se. (Bartoňková, Šimek, 2002, s. 24, 25)

**Výstupem vzdělávání jsou vzdělávací efekty/produkty** vzdělávacích procesů, které se projevují s určitým časovým odstupem, ale mají dlouhodobou společenskou působnost a zasahují i mimo sféru vlastního vzdělávání. Patří sem úspěšnost v zaměstnání v kontextu dosažené úrovně vzdělávání, výše dosahovaných platů, postoje a jednání, konzumní chování, životní a pracovní spokojenost, politické názory, rozhodování atd. Vlastností vzdělávacích efektů je možnost jejich kvantitativního hodnocení, například ekonomických důsledků dalšího vzdělávání, nárůstu produktivity práce, navýšení inovací v pracovním procesu nebo hospodářských výsledků podniku. Efekty vzdělávání se projevují v oblasti sociální struktury společnosti, ve vztazích mezi sociálními skupinami, ve vlivu vzdělanostní úrovně na život rodiny nebo na kariérní dráhu jedince, ale také třeba na jeho hmotnou nebo nehmotnou spotřebu. Celkově se projevují jako měřitelný vzdělanostní potenciál populace. Skrze pohled ekonomie vzdělávání je vzdělávání investicí do lidského kapitálu a jeho výsledek se stává majetkem jednotlivce, podniku, celé společnosti.

Vzdělávání je pojmáno jako nákup a prodej vzdělávacích služeb (M. Friedman). Odehrává se na poli poptávky a nabídky a jeho efektivnost se dá vyjádřit jako vztah mezi investicí do vzdělávání (C) a její návratností (R) v čase, který uplyne mezi zahájením vzdělávání (t) a ukončením produktivního věku (T).

$$C=R(t - T)$$

Návratnost vzdělávání je měřitelná kvantitativně, například v položce celoživotních příjmů v kontextu vzdělávání, ale i kvalitativně, uplatněním na trhu práce nebo dosažením úrovně postavení v podniku a zvýšením syntetického statusu. Náklady vložené do vzdělávání jsou připodobněny k nákladům investovaným do stroje, jenž zvyšuje výkon pracovníka. Návratnost investic do vzdělávajícího se jedince je očekávána v podobě příjmů, které jsou vyšší, než výdaje do něho vložené na počátku. V ekonomických teoriích vzdělávání se mluví o přidané hodnotě vzdělávání a také akontabilitě vzdělávání, označující povinnost vzdělávacího systému a všech jeho složek odpovídat za efektivnost své práce. **Přidaná hodnota ve vzdělávání** na základě ukazatelů výkonosti ukazuje na efektivnost vzdělávacích institucí podle výkonů jimi vzdělávaných osob a délce strávené vzděláváním v těchto institucích. (Průcha, 1996, s. 30). Efektivnost vzdělávání je tedy vztahem mezi dosahovanými výsledky a plánovanými cíli a je dána jak kvantitativními, tak kvalitativními parametry.

### **Teorie vzdělávání, kultury vzdělávání**

Výše uvedené industriální paradigma jako zásadní koncepce života spojené s důrazem na hospodářský a ekonomický profit, bez kterého není možná cesta vpřed, je dnes výrazně prosazováno a promítá se do vztahu ke vzdělávání jak u jednotlivců, tak organizací nebo státu. Současné teoretické přístupy analyzoval a ve své knize *Soudobé teorie vzdělávání* (1998) popsal francouzský teoretik vzdělávání Yves Bertrand. V protíváze k industriální koncepci, která může vést k individualizaci společnosti a prosazování osobních zájmů, autor uvádí **spiritualistické teorie**, prosazující rozvoj jedince prostřednictvím společenství, se zřetelem na jednotu práce, hry (volného času) a osobního růstu. Transcendentalita není vázána na náboženské instituce, ale je duchovním přesahem charakteristickým pro každého jednotlivce. Vzdělávající se jedinec je podporován k poznání sebe sama, k zodpovědnosti vůči sobě a druhým, k moudrosti. (s. 26-29) Dalšími uvedenými teoriemi vzdělávání jsou **personalistické teorie**, které podtrhují především

nedirektivní přístup v duchu humanistického Rogersova přístupu, založeného na angažovanosti, motivaci a iniciativě vzdělávajícího se. Důraz je kladen na podporu naučit jedince učit se (s. 49). Na tuto koncepci navazuje **interaktivní teorie**, která vzdělávání chápe jako dynamický a strukturovaný celek interakcí mezi prostředím vzdělávání a vzdělávajícím se jedincem, který toto prostředí určitým způsobem vnímá a prožívá. Jde o to, vytvořit takové prostředí, které podněcuje vnitřní zdroje učícího se a jeho autonomní aktivity. Vzdělávající tak „svobodně vytváří sám sebe“ (s. 58). **Kognitivně psychologické teorie** vzdělávání se soustředí na význam schopnosti kriticky zhodnotit své zkušenosti, přehodnotit je a posunout se na další úroveň poznání a novou mentální strukturu. I zde je kladen důraz na vlastní činnost a iniciativu učícího se. **Technologické teorie** považují za základní výběr metod, technik a prostředků k ovlivnění vzdělávacího procesu ve smyslu jeho praktických podmínek. Kybernetikou ovlivněná technologie vzdělávání pak spočívá na způsobu co nejefektivnější organizace vzdělávacího prostředí a procesu za podpory médií. Hypermediální teorie předpokládá vzdělávání a komunikaci pomocí PC vybaveného vzdělávacími programy. Problémem je ale ztráta kontroly vzdělávacího procesu ze strany vzdělavatele, který přestává být tím, kdo jej ovládá a rozhoduje o volbě prostředků; více než vzdělavatelé jsou to počítačovní odborníci. Je to jeden z důvodů návratu ke „klasice“ ve vzdělávání se vzdělavatelem – profesionálem a s využitím „malých“ technologií, které je člověk schopný ovládat. (s. 116) Další z řady teorií jsou **sociokognitivní teorie**, vyjadřující nutnost respektování sociální a kulturní dimenze interakcí mezi jedincem a prostředím a předpokladem, že jedinec nikdy není zcela svobodný v možnosti určit si svou budoucnost, což znamená, že jedinec a prostředí se vzájemně omezují (s. 123). Oblíbenou sociokognitivní teorií je **teorie kooperativního vyučování** podporující společnou práci týmu, do kterého je učící se jedinec aktivně zapojený spolu s ostatními. Nejde o soutěživost, ale partnerství, vzájemnou pomoc, podporu a současně o individuální zodpovědnost a zlepšení sebehodnocení. (s. 143) **Sociální teorie** vychází z názoru, že vzdělávání má vést k rekonstrukci společnosti v oblasti sociální, ekologické a kulturní, které se v industriální době ocitly v krizi a tato situace přetrvává. Vzdělávajícím se má dostat takových poznatků a prostředků, aby mohli měnit každodenní život a transformovat tak společnost. Vzdělávací instituce jsou pak prostředníkem sociální intervence. (s. 155) Teorie současnosti vidí kontext člověka a společnosti ještě širěji, v globálních souvislostech. **Ekosociální teorie** vzdělávání tak staví na požadavku přehodnotit vzdělávání ne na základě industriální společnosti, ale

vývoje a budoucnosti planety Země. Ekologické vědomí solidarity má nahradit soutěživost a agresi. Vzdělávání má mít vztah ke každodenní zkušenosti, jedinec je jeho prostřednictvím vybaven schopností – uměním konat, myslet, žít, sdílet, vyjádřit se. (s. 181, 184) Současně se objevují teorie, proklamující návrat k tradicionalismu. Jsou to **teorie akademické**, požadující jednotu vzdělávání a kultivace jedince. Podle nich kladou současné koncepte vzdělávání přílišný důraz na specializace: inženýři, advokáti, atp. jsou vycvičenými odborníky, ale také nekultivovanými barbary. Došlo k degradaci klasické kultury, dnes se jedná spíše o masovou subkulturu. Vzdělávání by mělo přinést obecnou povědomost o kultuře a klasických hodnotách vzdělávání. Kvalitě, úrovni vzdělávání a náročnosti intelektuální činnosti má být dána přednost před demokratizací a rovností za každou cenu; nejvyšší vzdělání nemá být přístupné bez rozdílu. Přístupné má být těm, kdo k němu mají skutečné předpoklady, lidé nadaní a ochotní ke studiu. (s. 198)

Výše představené teorie autor uvedl v pedagogické souvislosti školského systému. Ten některou z koncepcí přijme (nebo nepřijme) jako koncepci vedoucí k určité změně a jako základní paradigma pro tvorbu kurikula. V pedagogickém kontextu vzdělávání je vliv regulace volby směřování vzdělávání ze strany státu značný a zdůvodněný kontrolou kvality školského systému a předprofesního vzdělávání. Vzdělávání dospělých je (nebo by mohlo být) ve výhodě. Vzhledem k různorodosti a značné části mimo regulaci státu může v praxi využívat právě ty koncepte vzdělávání a ty možnosti, které jsou pro dospělého v oblasti edukace a v dané situaci jeho života optimální.

K doplnění textu budou uvedeny čtyři základní **podoby kultury vzdělávání**, které se většinou propojeně vyskytují ve vzdělávacím procesu a promítají se do výše uvedených teorií. Kultura je v této souvislosti souborem norem a hodnot chování spojených s určitou institucionální skutečností, která vyjadřuje určité kulturní obsahy. Z nich vychází myšlenkové proudy a praktiky, dnes už globálně ovlivňující vzdělávání. W. Leirman, francouzský teoretik vzdělávání, ve své knize *Čtyři teorie vzdělávání* (1996) uvádí kulturu expertů, kulturu inženýrskou, prorockou a komunikátorskou.

**Kultura expertů** se váže k pojmům pravda a logos ve spojení s exaktním poznáním. Experti - odborníci předávají vědecky ověřený učební obsah, učící ho přijímá jako daný, ale má možnost jej při řešení problému použít individuálně, postup není určen shora. V tomto spočívá progresivita této kultury, využívané například v přípravě podnikového vzdělávání.

**Inženýrská kultura** se váže k termínu profesionalita. Nezabývá se otázkou univerzálního vědění, vyšší pravdy a životních hodnot, ale směřuje k maximální účinnosti, každodennímu praktickému využití vědomostí, ke zručnosti a technickým schopnostem, k samostatnosti lidí v demokratické společnosti, kteří se chtějí vzdělávat, a to především na místní úrovni nebo v organizaci, kde vzdělávání vede k efektivnosti práce. Vzdělávaný a vzdělavatel spolupracují, konstruují vzdělání k žádoucí změně. Moderní člověk je tak inženýrem svého světa.

**Prorocká kultura** je „poutí k novému nebi a zemi“. Je spojená s morálními hodnotami, které vzdělavatel – duchovní vůdce prostřednictvím vzdělávání předává. Vzdělávající se identifikují s jeho etickým modelem. Staví na hledání dobra ve společnosti, morální pospolitosti a individuální cestě k duchovnímu růstu. Nejedná se jen o souvislost s náboženstvím, ale také o různá emancipační a obrozenecká hnutí, prosazování myšlenek svobody, spravedlnosti, autonomie.

**Kultura komunikativního vzdělávání** podporuje dialog o lidském životě v současném světě, základem je participace na společenském životě a kultivace. Vzdělávání vede k empatii jedince, otevřeného zkušenostem a pro zkušenosti ostatních lidí. Učení je ve spojení s konsenzem, motivací bez vnějšího tlaku. Jako taková ve vzdělávání stojí spíše po boku předcházejícím. V současném vyspělém světě existuje pluralita v přístupu ke vzdělávání, které by mělo zahrnovat „čtyřlístek kultur“ a všechny jejich uvedené dimenze, s cílem rozvoje kriticky myslícího nezávislého jedince, vybaveného základními vědomostmi, dovednostmi a klíčovými kompetencemi pro svůj život, člověka schopného empatie, solidarity a péče o druhé i o přírodu. (W. Leirman, 1996 cit. podle Keller, Tvrdý, 2010, s. 25, 26)

## 2.2 Členění vzdělávání dospělých

Vzdělávání dospělých je z hlediska členění poměrně složitou problematikou. Zahrnuje velmi diferencovanou oblast všech edukačních procesů, ve kterých je dospělý účastný a které mohou být realizovány v podobě formálního a neformálního vzdělávání, také informálního učení a na životní cestě dospělého člověka se vzájemně doplňovat a prolínat. Při vymezení kategorií/typů/druhů vzdělávání dospělých je důležité hledisko jeho praktické realizace - kde, kdy, jak, proč, pro koho a kým se uskutečňuje. V oblasti

vzdělávání dospělých je možno v souladu s mezinárodní terminologií uvést tyto kategorie (Š. Švec, 1995 cit. podle Průcha, 1999, s.179, 180):

- **základní vzdělání** je realizováno v případě, že dospělý je nezískal v dětství. Vybavuje dospělého základními dovednostmi a vědomostmi. Týká se především rozvojových zemí, v našich podmínkách by se mohlo týkat minoritní cílové skupiny negramotných dospělých,
- **kontinuální neboli pokračovací vzdělávání** je všeobecné nebo odborné, navazuje na předcházející, již získaný stupeň formálního vzdělávání,
- **další vzdělávání**, kterým se rozumí vzdělávání po absolvování prvního vstupu na trh práce.

#### **Další vzdělávání zahrnuje:**

- **další profesní vzdělávání**, které probíhá jako podnikové vzdělávání, vzdělávání v organizacích. Jedná se o kurzy, školení, rekvalifikační kurzy, instruktáže atp. Je prostředkem zvyšování kvality lidských zdrojů (o tom více níže),
- **vzdělávání/studium při zaměstnání** zahrnuje většinou ucelené vzdělávání, odpovídající určitému stupni vzdělání ve formálním vzdělávacím systému, středoškolskému nebo vysokoškolskému stupni (zde bakalářskému, magisterskému, doktorskému). Má různé formy: prezenční, dálkovou, večerní, externí, distanční nebo kombinovanou,
- **distanční studium** je specifickou řízenou formou vzdělávání dospělých. Je individuální, realizované mimo prostory vzdělávací instituce. Studium i kontakt s konzultanty studia je zprostředkován pomocí technických komunikačních prostředků. Komunikačními prostředky může být e-mail, telefon, rozhlas, televize. (Š. Švec, 1995 cit. podle Průcha, 1999, s.179, 180)

Uznávání výsledků dalšího vzdělávání v praxi z právního hlediska spadá do působnosti Zákona 179/2006 Sb. a dále vyhlášky 176/2009 Sb., týkající se žádosti o akreditaci vzdělávacího programu, organizace vzdělávání v rekvalifikačním zařízení a způsobu jeho ukončení. Dále pak vyhlášky č. 208/2007 Sb. o podrobnostech stanovených k provedení zákona o uznávání výsledků dalšího vzdělávání. (Ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, 2013). Realizací programu uznávání kvalifikací byl pověřen Národní ústav

odborného vzdělávání. Vznikla národní soustava kvalifikací s pravidly hodnocení příslušné odborné způsobilosti, získané také prostřednictvím informálního učení.

**Z hlediska realizace (konkrétně praktického hlediska), je vzdělávání dospělých možno dělit takto (Průcha, 1999, s. 178):**

- studium při zaměstnání
- vzdělávání zaměstnanců v organizacích
- vzdělávání dospělých
- kontinuální vzdělávání a výcvik
- celoživotní vzdělávání
- distanční vzdělávání

**Členění dalšího vzdělávání (Prusáková, 2005, s. 74-76):**

- druhošancové vzdělávání, které umožňuje doplnit si vzdělání jedincům, jimž se ho nedostalo v dětství nebo mládí, vyjma vysokoškolských studií,
- další profesní vzdělávání, týkající se zvyšování, prohlubování, inovace, specializace, rozšiřování a obnově kvalifikace,
- pokračovací, kontinuální vzdělávání,
- odborná rekvalifikace, kterou lze členit na doplňkovou, cílenou (změna kvalifikace na novou), zaměstnaneckou (další nebo jiné uplatnění zaměstnance),
- zájmové, sociokulturní vzdělávání pokrývající velmi diferencovanou oblast edukačních procesů. Týká se volnočasových, rekreačních, poznávacích aktivit v oblasti kultury, sportu, zdraví, učení se jazykům atd. Je realizováno jak ve formálních, tak neformálních vzdělávacích institucích. Umožňuje rozvoj osobnosti jedince, jeho seberealizaci, rozvoj a naplnění jeho tvůrčích schopností ve volném čase,
- občanské vzdělávání se orientuje na utváření občanského povědomí o právech a povinnostech ve společnosti na úrovni obce, regionu, státu, Evropy, globálního systému.

Značná pozornost andragogiky (v teorii, výzkumu, aplikaci do praxe) je věnována vzdělávání v pracovním kontextu. **V oblasti profesního vzdělávání** se andragogika soustředí na vzdělávání lidí v organizacích, vede výzkumy v oblasti řízení lidských zdrojů,



vychází z poznatků managementu, personálního řízení, ekonomie, psychologie práce. Podnikové/firemní vzdělávání je souborem vzdělávacích aktivit zajištěných podnikem, s cílem doplnění, rozšíření, prohloubení nebo zvýšení kvalifikační struktury pracovníků (jejich kompetencí) a vyrovnání rozdílů mezi stávajícím stavem a požadavky, které na ně budou v rámci inovací a změn v nejbližší budoucnosti kladeny v rámci jejich profese a výkonu pracovní činnosti. Pro potřeby firemního vzdělávání vznikla nová profese, **manažer vzdělávání**, který je schopen organizovat firemní vzdělávání po všech stránkách, od analýzy vzdělávacích potřeb, přípravy, realizace až po evaluaci vzdělávacího procesu. (Prusáková, 2005, s. 42-44)

S touto tematikou souvisí **pojem učící se organizace**. Organizace jsou v současné době neustále vystaveny působení mnoha vlivů a rychlých změn, na které musí pohotově reagovat, aby si udržely konkurenceschopnost. Součástí adaptační strategie organizace je vzdělávání zaměstnanců za chodu, s využitím vnitřních a vnějších zkušeností. Učící se organizace je tedy dynamickým systémem otevřeným vnitřním a vnějším vlivům, je prostředím, které je pro vzdělávání bezbariérové. V učící organizaci jde o to, vytvořit podmínky pro učení každého. Každý pracovník je aktivním prvkem organizace, jeho aktivita vychází zevnitř, z jeho schopnosti se učit a v níž je podporován. (Hroník, 2007, s. 59) Podnikové vzdělávání v současném pojetí přesahuje hranice odborné kvalifikace, vztahuje se na rozvoj osobnosti, formování vztahu k vykonávané práci, profesi, k firmě, k osvojení si principů podnikové etiky a kultury. Plánování vzdělávacích aktivit v organizaci a jejich realizace souvisí s volbou metod, které se dají rozlišit na dvě základní skupiny: metody vzdělávání na pracovišti (on the job) a metody vzdělávání mimo pracoviště (off the job).

**K metodám vzdělávání na pracovišti patří:** instruktáž při výkonu práce, coaching, mentoring, counseling (konzultování), asistování, pověření úkolem, crosstraining (rotace práce), pracovní porady.

**Metody vzdělávání mimo pracoviště:** přednáška, seminář, případová studie, demonstrování, workshop, brainstorming, simulace, hraní rolí, assesment centre, outdoor training/adventure education. (Gregar, 2010, s. 65, 66)

Pokud má organizace udržet svou pozici a konkurenceschopnost, uplatňuje tato pravidla učící se organizace:

- týmové učení, které přináší diskuzi, vysvětlení, porozumění, rozhodnutí. Dialog dovoluje přednést názor nebo zájem a umístit ho do zájmu společného,

- sdílení vize, které má podobu závazku. Smysluplná vize motivuje k práci. Člověk potřebuje vědět, proč je spojen s činností organizace (podniku),
- systémové myšlení znamenající porozumění komplexním souvislostem a chápání vzájemných vztahů,
- mentální modely zahrnující představy a očekávání týkající se chodu firmy a podnikové kultury,
- osobní mistrovství spojené se schopností vybrat to podstatné, být odborníkem a inspirací pro ostatní. (Hroník, 2007, s. 78-80)

Pojmem souvisejícím s problematikou podnikového vzdělávání a učící se organizace je **knowledge management**. Jedná se o novou koncepci znalostní ekonomiky. Zabývá se „generováním, šířením, konzervováním a revizí společné odbornosti“ a přináší tak rámec a metody podpory a rozvoje kompetencí organizace s využitím kompetenčního modelu. (Hroník, 2007, s. 84)

**CBA** (Competency Based Approach) je přístup ke vzdělávání podle kompetencí a je dalším pojmem, užívaným v souvislosti se změnou pojetí vzdělávání dospělých. Kompetence představují soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů, hodnot a návyků, potřebných pro motivované, uvědomělé zvládnutí situací v osobním, rodinném a profesním životě. Soubor základních - univerzálních kompetencí je přenosný jak v pedagogice, tak v andragogice. Patří sem schopnost a umění se učit a dále se rozvíjet, schopnost spolupráce s ostatními, řešení problémů, sociální a demokratické jednání, schopnost soustředěně pracovat, občanské kompetence, kulturní povědomí, kompetence pracovní a smysl pro podnikavost. Z individuálního hlediska má CBA význam v možnosti uplatnění v různých oblastech života a životních situacích - osobních, pracovních, občanských, zájmových. Z pohledu vzdělávací instituce se CBA může podílet na lepší komunikaci mezi různými stupni vzdělávání i poskytovateli vzdělávání na stejné úrovni. Ze společenského hlediska se CBA spolupodílí na prostupnosti vzdělávání v rámci EU, jeho transparentnosti a také přitažlivosti. (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 129) CBA je z tohoto hlediska podporou celoživotního učení.

## 2.3 Celoživotní učení/vzdělávání

Celoživotní vzdělávání je permanentním procesem, jehož cílem je zdokonalení znalostí, dovedností a odborných předpokladů v průběhu života. Jeho předpokladem je schopnost a umění dospělého učit se, schopnost identifikovat své vzdělávací potřeby, stanovení a kontrola cílů, zdrojů, metod, tempa. Pojem celoživotní učení vystihuje charakter vzdělávání oprostěný od úzké vazby na věkovou skupinu nebo získání kvalifikace či rekvalifikace. Svým pojetím dává jednotlivci co největší možnosti vzhledem k jeho potřebám a přáním, staví na vybavenosti člověka schopností a mentální kapacitou identifikovat proč, kdy, kde a jak se učit. **Charakteristiky celoživotního učení** (podle N. Longwortha, 1996 cit. podle Hartl, 1999, s. 21-23):

- učební, vzdělávací potřeby jsou co možná nejvíce dány do rukou vzdělávajícímu se. Ten především určuje pravidla, vystupuje v roli zákazníka. Techniky, nástroje, styly učení souvisí s jeho individuálními požadavky a potřebami,
- koncepce celoživotního učení spočívá v horizontální i vertikální propojenosti mezi věkovými skupinami. Zahrnuje možnost učit se od „kolébky po hrob“,
- celoživotní učení vychází z dovedností a hodnot, jak uvažovat, poskytuje řadu možností vzdělávat se v různých oblastech života a práce,
- celoživotní učení vychází z potřeb a přání jednotlivce, organizace, národa s cílem rozvíjet lidský potenciál. Podporuje v uvědomění si svého potenciálu a snahu jej rozvíjet,
- jedinec je vybaven mentálními schopnostmi rozhodnout se proč, jak, kde a kdy se učit. Celoživotní učení zahrnuje alternativní metody. Probíhá všude tam, kde se jedinec vyskytuje, může to být doma, ve škole, v práci, v restauraci, obchodě atd. (incidentní učení),
- vyhodnocení celoživotního učení má souvislost s účelem dosaženého posunu vpřed, povzbuzuje a motivuje k dalšímu pokroku. Systém zkoušek a akreditací je založený na dosažených úspěších, ne na selháních (operantní učení),
- povzbuzuje každého jedince v návyku učit se - je proaktivní. V tomto ohledu hraje důležitou roli poradenství (v oblasti vzdělávání, profesní, kariérové) a analýza vzdělávacích potřeb ve společnosti a na trhu práce,
- povzbuzuje každý sektor společnosti ke spolupráci, využívá lidské zdroje jak k individuálnímu, tak společenskému prospěchu a jejich provázanosti,

- směřuje k dlouhodobému efektu v podobě uplatnění na trhu práce, rozvíjí osobní dovednosti a schopnosti,
- východiskem je život jedince v pracovní a mimopracovní rovině,
- celoživotní učení je zaměřené na porozumění druhým lidem, kulturám, vyznáním, rasám, zvykům, směřuje k otevření mysli, podpoře chápání druhých. (kulturní andragogika),
- směřuje jedince k budoucnosti. Jedinec k ní může přistupovat sebevědomě a tvořivě,
- účast na učení/vzdělávání je zábavou a chápáním moudrosti, je oslavováno jednotlivci, v rodinách, v organizacích, ve společnosti,
- je chápáno jako společenská, osobní a finanční investice do individuálního a společenského prospěchu. Investice národa do svých občanů, organizací do zaměstnanců, vzdělávacích institucí do svých studentů, jednotlivce do své budoucnosti a štěstí.

Vzdělávání dospělých je součástí, subsystemem celoživotního učení. Andragogika se zabývá výzkumem celoživotního učení, tohoto „fenoménu v současné civilizaci“ (Průcha, 1999, s. 177). Protože vzdělávání je učení, zahrnuje celoživotní učení všechny podoby a procesy vzdělávání. K tomuto je třeba uvést, že vzdělávání je vždy učení, ale ne každé učení je vždy vzděláváním ve smyslu posunu jedince vpřed, k rozvoji a kultivaci jeho osobnosti. **Pojem celoživotní učení** se v odborné literatuře objevil ve 20. letech minulého století v podobě *lifelong education* nebo *lifelong learning*. (Kalnický, 2007, s. 8) Jedná se o všechny podoby a procesy učení a vzdělávání, kterými člověk od začátku do konce svého života projde. Znamená tedy všechny formalizované i neformalizované činnosti související s učením. Obsahuje institucionalizované i neinstitucionalizované vzdělávání. Může být viděno ve dvou základních etapách, jako počáteční a další vzdělávání. Může mít podobu neorganizované aktivity nebo aktivity organizované někým nebo jedincem samotným, jako sebevzdělávání. Uvedené možnosti se během života prolínají, vzájemně doplňují. Pojem tedy zastřešuje funkcionální, intencionální vzdělávání, incidentní, implicitní učení, informální, formální a neformální vzdělávání.

**Celoživotní učení/vzdělávání zahrnuje** (Strategie celoživotního učení ČR, 2006, s. 7):

- **formální vzdělávání**, které je realizováno ve vzdělávacích institucích, většinou ve školách. Je vymezeno právními předpisy z hlediska cílů, funkce, obsahu a organizační formy, což by mělo být zárukou, že jedinec skutečně dostane danou sumu informací, znalostí a dovedností, hodnotitelných podle předem stanovených kritérií a standardů. Zahrnuje většinou na sebe navazující úrovně vzdělávání, základního, středního s výučním listem, středního s maturitou, vyššího odborného a vzdělávání na konzervatoři a vysokoškolského vzdělávání. Je ukončeno a potvrzeno příslušným dokladem o absolvování. Význam formálního vzdělávání spočívá v získání kvalifikace ve vzdělávací instituci. Je potvrzeno příslušným osvědčením, vysvědčením, výučním listem, diplomem, atd., jímž člověk může doložit získanou způsobilost, kvalifikaci, kompetence,
- **neformální vzdělávání** je realizováno v zařízeních zaměstnavatelů, soukromých vzdělávacích institucích, nestátních neziskových organizacích, ale i ve školských zařízeních a dalších organizacích. Patří sem volnočasové aktivity, kurzy, školení, přednášky. Podmínkou je účast odborného lektora nebo proškoleného vedoucího vzdělávání. Neformální vzdělávání přináší vědomosti, dovednosti a kompetence, které mohou jeho účastníkovi pomoci zlepšit jeho společenské i pracovní uplatnění,
- **informální učení** je většinou neorganizovaný, nesystematický a institucionálně nekoordinovaný proces získávání informací, osvojování dovedností a kompetencí díky každodennímu životu a zkušenostem – v práci, ve škole, ve volném čase. Obsahuje také sebevzdělávání (např. z médií). Informální učení je uskutečňováno během každodenního sociálního života, v rámci interakcí, komunikace, zkušeností. Není ve středu zájmu andragogiky, ta jej ale zahrnuje do svého poznání.

Informální učení ze životních situací v rodině, práci a ve společenském kontaktu s ostatními lidmi se podílí zhruba 75 % na veškerém učení jedince. V mnoha státech je snahou takto nabyté zkušenosti a znalosti ověřit a certifikovat, jak je tomu již ve většině zemí v případě jazykových schopností. V České republice byl v souladu s tímto v roce 2007 schválen Zákon o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, který se vztahuje také na informální i neformální vzdělávání.

Další možností, jak získávat znalosti, dovednosti a kompetence je **sebeřízené, sebeorganizované vzdělávání**, které představuje v současnosti vysoce aktuální problematiku vzdělávacích politik vyspělých států světa při hledání nových cest

efektivního a demokratického vzdělávání dospělých. V rámci sebeřízeného vzdělávání si dospělý sám rozhoduje o tom, co, kdy, kde, jak a proč se bude učit vně vzdělávacích zařízení. Andragogicko-didaktický přístup spojuje sebeřízené vzdělávání s vyšší osobní motivací, spokojeností, efektivitou vzdělávání, neboť učení vychází z bezprostředních potřeb jedince, který nejlépe ví, co potřebuje a kde se jeho vynaložené úsilí může zhodnotit. Z politického hlediska se tak jedná o demokratizaci učení, z ekonomického pohledu vzdělávajícího se jedince, ale i organizace nebo státu, představuje sebeřízené učení levnější alternativu. Sebeřízené vzdělávání ovšem předpokládá schopnost jedince naplánovat si cíl učení i cestu k němu - zvolit si vhodnou strategii; tato kompetence, jak již bylo řečeno, by měla patřit ke klíčovým, univerzálním kompetencím moderního člověka, kterými je vybavován již v průběhu primární socializace a povinném formálním vzdělávání. Oblasti, v nichž se dospělý sebevzdělává mimo vzdělávací instituce jsou nejčastěji: počítače, internet a elektronické zpracování dat, řemeslné práce a domácnost, cizí jazyky, otázky zdraví, výživy a vedení domácnosti. (Beneš, 2008. s. 53-60)

### **Základní dokumenty v oblasti celoživotního učení**

Koncepci vzdělávání, dalšího vzdělávání a celoživotního učení vymezují mezinárodní evropské dokumenty. Z nich vychází dokumenty na národních úrovních. **Memorandum o celoživotním učení** bylo Evropskou komisí vydáno v roce 2000, s cílem zahájit celoevropskou debatu o účinné strategii uskutečňování celoživotního učení na individuální a institucionální úrovni, ve všech sférách veřejného a soukromého života. Memorandum identifikuje šest problémových okruhů vzdělávání dospělých, k nimž patří nové základní dovednosti pro všechny, více investic do lidských zdrojů, inovace ve vyučování a vzdělávání se, oceňování vzdělávání, nový přístup k profesnímu vzdělávání, poradenství a přiblížení se vzdělávání k domovům.

**Bílá kniha českého vzdělávání** byla schválena vládou České republiky v roce 2001. Zabývá se rozvojem naší národní vzdělávací soustavy se zřetelem na celoživotní vzdělávání. Bílá kniha předkládá strategii motivování dospělých ke vzdělávání, v souvislosti dalšího rozvoje společnosti a ekonomiky. Strategie spočívá ve výběru atraktivních témat, ohledu na zkušenosti vzdělávaného, ve vyzdvižení a podpoře jím vnímané užitečnosti vzdělávání, zviditelnění zpětné vazby, jasného vzdělávacího cíle,

zadávání přiměřených úkolů a dále vštěpování myšlenky, že úspěch je v rukou vzdělávaného.

**Strategie celoživotního učení ČR** je dokument vydaný v roce 2007. Stanovuje kroky k naplnění koncepce celoživotního učení, uvedeného jako různorodý a nepříliš jasně vymezený komplex procesů, které nelze řídit centrálně a s nutností vyvarování se jeho byrokratizaci. Úkolem správních a administrativních systémů je vytvoření vhodného motivačního, právního a ekonomického prostředí. Rozvojové investice do celoživotního vzdělávání předpokládají jeho přínosnost v dlouhodobém horizontu. Do celoživotního učení jsou zahrnuty jednotlivé součásti vzdělávání, počáteční všeobecné a odborné, terciální a další vzdělávání. V rámci těchto částí jsou vymezeny základní strategické směry rozvoje, které jsou pro jednotlivé oblasti dále upřesňovány. Jejich východiskem je vzdělanostní základ pro celoživotní učení všech občanů, za jehož kvalitu odpovídá na centrální úrovni vláda se sociálními partnery. U nás má v tomto směru důležitou roli Ministerstvo školství, které sladuje činnost těchto subjektů a podporuje provázanost a efektivnost vzdělávání. Celá formální i neformální oblast vzdělávání je pojímána jako propojený systém s pružnými a přizpůsobivými vazbami mezi vzděláváním a zaměstnáním. (Kalnický, 2007, s. 34-38) Vzdělávací instituce by měly být schopné kombinovat vzdělávání ve školách, podnicích a v zaměstnání.

## 2.4 Povolání vzdělavatele dospělých

Potřeba profesionalizace andragogické práce se váže k rozvoji vzdělávání dospělých a jeho narůstajícího společenského významu. Jak zdůraznil E. Rosenstock-Huessy a další průkopníci andragogiky, sebelepší pedagog nedokáže být tím, kdo vzdělává dospělé, andragogem (Bartoňková, Šimek, 2002, s. 7). Diferencovanost a složitost oblasti edukace dospělých si žádá široký záběr andragogické práce, současně andragogické specializace v rámci profesní orientace. Ukazuje se, že edukace dospělých, a tím i profilace andragogického působení, se rozvíjí především v profesní, kulturně-osvětové a sociální oblasti. Dá se očekávat, že rozšiřující se potřeby neziskového sektoru přinesou návrat kulturně-osvětových pracovníků. (Prusáková, 2005, s. 37, 38) Diskurz o profesionalizaci andragogické práce se objevil v 70. letech minulého století, ve spojení s narůstající diferenciací systému vzdělávání dospělých a sledováním různých účelů a cílů vzdělávání,

kde ze strany státu chyběla určitá regulace a kontrola kvality vzdělávacího procesu. V souvislosti s kvalitou vzdělávání dospělých se hovoří o profesionalizaci nebo profesionalitě andragogů. Jak uvádí M. Beneš (2008), v České republice, a nejen zde, může ve vzdělávání dospělých pracovat v podstatě kdokoliv. Důvodem je fakt, že profesní identita pracovníku v oblasti vzdělávání dospělých se nedá přesně vymezit ani sjednotit. V tomto ohledu spočívá úkol na profesních zastoupeních a asociacích a také na zájmu jednotlivců a organizací, aby vynaložené prostředky na vzdělávání byly spojeny s kvalitním vzdělávacím produktem. (Beneš, 2008, s. 92, 94) Pro příklad by se dala uvést situace po revoluci, v 90. letech u nás. V důsledku velké poptávky po vzdělávání, která reflektovala změnu společenského vývoje, došlo k živelnému vývoji neformálního vzdělávání dospělých. V rozličných oblastech vzdělávání dospělých se objevilo velké množství „lektorů“. Negativa se projevila v konkrétní praktické složce. Například, ve výuce cizích jazyků, byli rodilí mluvčí sice vybavení tou nejvyšší možnou kompetencí, jak se mohlo zdát, ale mnozí neuměli učit. Jiný příklad: dnes je v organizacích trendem vyžadovat od zkušenějších pracovníků koučování nebo mentorování, mnohdy ale bez instrukcí, co tato role u obou aktérů obnáší. Z neporozumění mohou na pracovišti vznikat závažné interpersonální problémy a koučování nakonec může mít podobu spíše mobbingu nebo bossingu. Ukazuje se, že profesní odbornost/kvalifikace v určitém oboru sama o sobě není předpokladem schopnosti učit svým profesním znalostem a dovednostem druhé. Úkolem andragogiky je identifikovat místa, kde je vzdělávání dospělých v nějaké podobě realizováno. Zde pak může andragog, coby profesionál, působit na profesionalitu vzdělavatele dospělých, ať už je jím manažer ve firmě nebo člověk, který chce pracovat v zájmovém vzdělávání. Andragog/profesionál vystupuje jako vzdělavatel, jako organizátor vzdělávání nebo v roli poradce těch, kteří budou vzdělávání zprostředkovávat. Má také znalost oblasti výzkumu, analýzy vzdělávacích potřeb a v oblasti řízení lidských zdrojů. V této rovině se setkává teoretická a praktická složka vědy, andragogiky. Ve vzdělávání dospělých se nutnost provázanosti teorie a praxe projevuje opakovaně. V tomto kontextu vystupuje další úkol andragogiky, kterým je informovat a přesvědčit společnost o tom, že odbornost v oblasti edukace dospělých je výhodou z hlediska kvality, efektivity a eficiency vzdělávacího procesu. (Beneš, 2008, s. 94) **Outreach** je reklama pro vzdělávání, je informováním veřejnosti nebo přímo cílových skupin a jednotlivých klientů o vlastní činnosti vzdělávací instituce, s cílem lepší orientace dospělého člověka (organizací) v oblasti vzdělávání a možnostech, jaké může využít. Jedná se o určitou



propagaci, o progresivní službu společnosti, uskutečňovanou formou masmédií, internetu, tematických publikací atp. (Kalnický, 2007, s. 44) V souvislosti s výše textem uvedeným vyvstává otázka, jestli je andragogem každý, kdo vzdělává dospělé. Profesionalizace andragogického povolání může nastat v praxi několika způsoby:

- pracovník se ke vzdělávání dostal náhodou, potřebné didaktické, metodické, psychologické kompetence si buď doplní nebo nedoplní. Spoléhá se na intuici, zkušenost a případně na rady kolegů. Tento typ vzdělavatele se objevuje v oblasti kurzů práce na PC, daní, práva atp.,
- pracovník předpokládá, že jeho dosavadní vzdělání kompenzuje absenci andragogického vzdělávání. Jedná se o učitele, psychology atp. V praxi může být toto vzdělání do značné míry dostatečné a tito lidé si často doplňují chybějící kvalifikace,
- pracovník absolvoval jiný studijní obor a doplňuje si vzdělání formou doplňujícího studia,
- pracovník vystudoval andragogiku na vysoké škole. Doplňuje si konkrétní znalosti a kompetence podle místa, kde působí. (Beneš, 2008, s. 96, 97)

Osoba vzdělavatele dospělých je v rámci celoživotního vzdělávání fenoménem pro velkou různorodost možností jeho působnosti, od profesního, zájmového nebo občanského vzdělávání, až po velmi specializovanou oblast edukace seniorů. Jeho práce vyžaduje odborné znalosti, jak po stránce androdidaktiky a metodologie, tak odborné přípravy, spojené se znalostí předávaného obsahu učiva. V oblasti vzdělávání dospělých je možno setkat se s pojmy, které označují různé role vzdělavatele dospělých, vyplývající z jeho kvalifikace a především, z pracovní náplně a konkrétního zaměření vzdělávání (Palán, 2002, s. 97. Beneš, 2008, s. 95).

**Andragog** je odborník v oblasti teorie, praxe nebo obojího. Působí v oblasti edukace dospělých, je vybavený andragogickými kompetencemi, k nimž patří psychosociální, osobnostní, androdidaktické, odborné, dovednostní, znalostní, metodické, projektové, manažerské, organizační a marketingové kompetence.

**Facilitátor** ovlivňuje, usměrňuje a usnadňuje vzdělávací proces, motivuje a povzbuzuje učícího se (facilitace – usnadnění).

**Instruktor, školitel, lektor** vede odbornou teoretickou a praktickou přípravu ve spojení s názorným učením a efektivním předáváním informací.

**Konzultant/poradce**, je odborníkem v určitém oboru. Do vzdělávacího procesu přináší odbornou radu, stanovisko a názor ke konkrétním otázkám.

**Kouč** má svou roli na pracovišti. Nepůsobí jako vzdělavatel v pravém slova smyslu, ale spíše jako rádce, průvodce, pomocník. Koučování je prováděno průběžně, formou usměrňování činnosti školeného a vedením k tomu, co je může dokázat, kde a jak může najít možnosti k dosažení stanovených cílů, jak překonat překážky. Koučink je metoda spojená s přípravou k výkonu a motivací školeného k hledání vlastních zdrojů. Představuje jednu z nejčastěji používaných metod vzdělávání na pracovišti a rozvíjení zaměstnanců.

**Mentor**, rádce, poradce, školitel je na pracovišti většinou starší, než jeho svěřenec (mentee), kterému radí, motivuje jej, inspiruje, usměrňuje a předává zkušenosti. Mentoring je vzdělávací metodou dlouhodobého působení, jehož primární funkcí je integrace jedince do systému a struktury organizace. Mentor bývá zapojen do procesu hodnocení pracovního výkonu. Pracovník si mentora často sám zvolí a určuje i frekvenci a způsob spolupráce. Mentor vede k odpovědnosti a samostatnosti.

**Moderátor** řídí skupinovou diskuzi. Moderování je interaktivní metoda skupinového vzdělávání. Role moderátora má své místo v seminářích, workshopech, konferencích atd. Práce moderátora klade důraz na didaktickou a organizační kompetenci, jak v přípravě tak realizaci vzdělávacího projektu.

**Trenér** je pracovník ve vzdělávání, který pracuje specifickou metodou spočívající v praktickém osvojení žádaných intelektových, motorických nebo senzomotorických dovedností, návyků, jednání, norem, odpovídajících postojů. Trénink (výcvik) vede díky opakování k odstranění znalostních a dovednostních deficitů.

**Tutor** je pomocníkem a poradcem studenta, dnes především v distančním vzdělávání. Pracuje s jednotlivcem nebo malou skupinou (maximálně dvaceti studentů), provází je na studijní cestě, pomáhá při přípravě, konzultuje, opravuje a hodnotí zadané úkoly, poskytuje zpětnou vazbu, motivuje. Komunikace probíhá především elektronicky, prezenční setkání se nazývá tutorial, který může mít několik hodin, ale i několikadenní rozsah (např. letní škola).

**Lektor** je realizátorem vzdělávacího procesu. Práce lektora předpokládá odborné znalosti o daném tématu a obsahu vzdělávání a základní znalost andragogiky. Obsah kurzu není

možné přizpůsobovat možnostem lektora, naopak, osobnost lektora musí být v souladu s cílem a účelem vzdělávacího programu.

**Supervizor** je odborník, absolvent supervizního výcviku. Jako nástroj celoživotního učení je supervize využívána především u pomáhajících profesí, ale také v sociální práci, zdravotnictví, ve školství a v současnosti také ve výrobních podnicích. Jazykový původ pojmu je v angličtině, kde znamená dohled, dozor, kontrolu nebo řízení. Nevyjadřuje využití moci, ale vlivu, vyplývajícího z neformální autority supervizora. Supervize je používána jako systematická individuální nebo skupinová pomoc při řešení profesionálních problémů, která umožňuje pochopit především emoční podíl člověka na jeho profesním problému. Dále slouží jako kvalifikovaný dohled nad průběhem programu nebo projektu zaměřeného na kvalitu činnosti pracovníků. Vzdělávací funkce supervize spočívá předáváním dobrých zkušeností z praxe. Může mít podobu supervize výukové, výcvikové, řídicí (manažerské), poradenské. Může být individuální, týmová, skupinová, peer supervize (mezi kolegy) nebo tandem (dva kolegové). (Bártlová, 2007, s. 6)

V organizacích, v oblasti rozvoje lidských zdrojů, působí odborníci v oblasti manažerské personalistiky a vzdělávání, například, manažer vzdělávání, specialista vytváření vzdělávacích projektů a programů, konzultant individuálního a profesního/kariérového rozvoje nebo výzkumník v oblasti empirického výzkumu a interpretace jeho výsledků s cílem dosažení efektivního řízení a rozvoje lidských zdrojů. Lidské zdroje jsou nejcennějším kapitálem podniku. Zásadně ovlivňují využívání jeho ostatních zdrojů a jeho konkurenceschopnost. (Veteška, Tueckiová, 2008, s. 117)

Současná doba klade vysoké nároky na každého člověka a na jeho schopnost reagovat na různé změny, dotýkající se všech úrovní jeho života. Vzdělávání je jednou z cest adaptace jedince na společenské změny a požadavky, které z nich vyplývají. Je jistě na místě, aby v rámci odpovědnosti ke vzdělávajícímu se dospělému a s ohledem na jeho potřeby, možnosti a efektivitu vzdělávání, do kterého investuje své úsilí, čas a finanční prostředky, byl vzdělavatel vybaven náležitými kompetencemi a znalostmi.

### 3 DOSPĚLOST V KONTEXTU VZDĚLÁVÁNÍ

Dospělost předpokládá stabilizované formy myšlení, chování a prožívání (psychickou zralost), uvědomění si svých práv a povinností, schopnost identifikace individuálních potřeb a jejich uspokojování, naplnění sociálních rolí a odpovědnost v přístupu k nim (sociální zralost). Dospělost jedince posouvá směrem k ekonomické nezávislosti. Dospělý sám sebe považuje za autonomní osobnost ve smyslu uplatňování vlastní vůle, samostatného rozhodování o vlastní osobě a o svých záležitostech a je schopen nést důsledky svých rozhodnutí. Akceptaci své osoby v rovině autonomního sebepojetí předpokládá v interakcích se sociálním okolím. Dospělý má značně upevněný, kompaktní a integrovaný osobnostní systém, který se projevuje v jeho chování a jednání. (Palán, 2002, s. 8-10) U většiny naší dospělé populace se předpokládá minimálně ukončené základní vzdělávání. Podle Mezinárodního standardu klasifikace vzdělávání ISCED 1997 je dospělým ten, kdo vstoupil na trh práce, tedy člověk už od 15 let. Je třeba dodat, že psychická zralost u jedince nenastává automaticky a není následkem zralosti fyzické. Mezi tělesnou a duševní zralostí není plná souběžnost.

Pojem vývoj označuje řadu zákonitých změn (ale ne každá změna v životě člověka je změna vývojová). Vývoj má vzestupná a sestupná stadia, která se vzájemně překrývají a obojí jsou nevratná. Psychické funkce a jejich vzestup a pokles probíhají současně, často nerovnoměrně. Podíl jejich vzestupu a poklesu se stále mění, týká se paměti, schopnosti rozhodování, rychlosti reagování atp. Kromě zákonitých změn zasahují do tělesného i duševního vývoje, v každém věku jedince, náhodné nebo nenáhodné vlivy, přicházející zevnitř nebo zvenčí. Díky tomu je každý člověk jiný - vyvíjí se v různých individuálních obměnách. Jeho vývoj souvisí nejen s genetickou a biologickou dispozicí, ale s věkem, vzděláním, dalším učením, stylem života, sociální pozicí nebo objektivními podmínkami, v nichž žije. Z tohoto plyne, že mezi dospělými a jejich duševním vývojem jsou kvalitativní a kvantitativní rozdíly a také to, že dospělý může svůj další psychický vývoj ovlivnit. Na jeho spoluvytváření mají sice u každého jedince vliv sociální činitele, ale dospělý má možnost na tyto vlivy z vnějšího sociálního prostředí reagovat. Vzdělávání je pak pro něho velkou příležitostí dále rozvíjet svůj potenciál. To, co bylo v předchozích obdobích vytvořeno - minulé zkušenosti, poznatky a dovednosti, může být nadále rozvíjeno v souladu s novými životními situacemi. Dospělý se tedy vyvíjí a je možno na něho edukačně působit, pomáhat mu a podporovat ho k vyšší zralosti, to je základní

paradigma andragogiky. Dospělý je na svém vývoji aktivně spoluúčastný, jeho existence je uvědomělý a tvůrčí proces. (Hartl, 1999, s. 51-56)

Vzestupný vývoj sebou přináší diferenciaci, ať už ve smyslu biologickém, tak psychologickém a intelektuálním. Díky ní člověk rozšiřuje své možnosti a obzory, zájmy a škálu potřeb a přání, která by chtěl naplnit v různých oblastech života. Integrovaný dospělý jedinec potřeby, možnosti a přání sladuje, dává jim řád a nalézá kompromisy, ve snaze žít vyvážený a uspokojivý život. Integrita osobnosti je spojená s prožíváním v čase, s plánováním budoucnosti a možnostmi, jak se k cíli přiblížit. Hraje důležitou úlohu ve schopnosti nalézat s přibývajícím věkem stále nové životní pozice namísto těch ztracených. To je spojené s aktivitou a iniciativou, které vycházejí zevnitř osobnosti. Vnější svět je šancí vývoje, učení je jeho prostředkem. Autonomie vlastní vůle v rozhodování a integrita chování a jednání jsou základními fenomény dospělosti, projevujícími se i ve vztahu k učení a ke vzdělávání. (Říčan, 2004, s. 21-30)

Na utváření osobnosti člověka a jeho vztahu ke společnosti ve všech rovinách se podílí neustálé celoživotní procesy animace: socializace, enkulturace, profesionalizace (viz níže). Všechny působí neoddělitelně, jako základní dimenze výchovy jedince, jeho oduševňování, humanizace, kultivace. Animační procesy mohou být jak záměrné, tak nezáměrné. Permanentnost těchto procesů koresponduje s koncepcí celoživotního učení, jak jej pojímá andragogika (Bartoňková, Šimek, 2002, s. 15). Člověk se během života neustále setkává s tlaky sociálního okolí a vyrovnává se s nimi. Tak se utvářejí vlastnosti ovlivňující strategii jeho jednání, která se v dospělosti může projevat jak stabilitou, setrvačností a pravidelností na jedné straně, tak také organizovanou a motivovanou snahou o dosažení pozitivně vnímané změny na straně druhé. Kontinuita a diskontinuita během života je podmíněna sociálně; vyplývá ze sociálního původu jedince, jeho postavení, pohlaví, věku, zdravotního stavu, zkušeností, zájmů a vzdělání, zaměstnání, které pak určují směřování dalších aktivit. Jejich volba, průběh i úspěšnost jsou dány položkou subjektivního vidění okolního světa, zaměřeností jednání, dosavadních zkušeností, volbou prostředků a také odezvou okolí. Dospělý člověk chápe své vzdělávací aktivity jako přetvářející praxi spojenou s určitou perspektivní změnou, s očekáváním. Intence je v dospělosti často motivována zájmově a může, ale nemusí být egoistické povahy, promítá se do individuálních nároků – na sebe sama a nároků na okolí. Prostředí vytváří sociální realitu, která se k jedinci vztahuje a k níž jedinec vztahuje své jednání a aktivity, zahrnující všechny společenské oblasti, tedy i oblast vzdělávání. (Alan, 1989, s. 20-27)

Andragogika vychází z humanistického přístupu k dospělému jedinci. Uznává, že chování jedince je determinováno jak biologicky, tak prostředím, ale zdůrazňuje jeho role při utváření a formování vlastního života. Antropogenetické, animační procesy probíhají jak implicitně, tak ve velké míře souvisí s aktivitou jedince, která se v dospělosti přesouvá k sebeřízení, sebehodnocení, sebemotivování. Dospělý má tendenci rozvíjet svůj potenciál a schopnosti a nejlépe dokáže rozhodnout o změně ve svém životě a směru, kterým se má tato změna ubírat. Self – sebepojetí, podle C. Rogerse, zahrnuje vědomí toho, co jsem a co dokážu. Ovlivňuje vnímání, chování, rozhodování ve vztahu ke konzistenci mezi ideálním self, tedy tím, jaký si člověk přeje být a reálným self, jaký skutečně je. (Atkinson, 2003, s. 469)

**Proces socializace** je nepřetržitým procesem osvojování a interiorizace morálních a kulturních hodnot, norem a pravidel společnosti, okolí a také prostředí, v němž člověk pracuje, podniká. Užití pojmu někdy nahrazuje pojem výchova, spojovaný spíše s pedagogickým intencionálním působením v období dětství a dospívání, kdy výchovný proces, podle tohoto přístupu, končí a dospělý je definitivně autonomní a socializovaný. Anebo, v pojetí idealistické a individualistické filosofie, je socializace imanentním procesem zrání. V andragogice je osobnost dospělého jedince chápána jako stále dynamická, rozvíjející se, socializující se. Socializace probíhá v důsledku individuálního, sociálního, ekonomického, technického, společenského, kulturního vývoje a jak již bylo řečeno výše, kontinuita a diskontinuita vychází jak z vlivu okolí, tak individuálních predikcí. Otázka, jestli vůbec a do jaké míry je dospělý schopen se měnit jakýmkoliv působením není ale jednoznačně zodpovězená ani v odborné literatuře. Není ani jednotný názor na to, do jaké míry dospělého a jeho sekundární socializaci ovlivňuje primární socializace, v níž se učil zvládat základní vztahy, své začleňování do society, svá očekávání. Většinový odborný názor na tuto problematiku uvádí, že primární socializace má na jedince významný vliv, nevede však bezpodmínečně ke konečné a neměnné determinaci sekundární socializace, takže dospělý se může doučovat i přeučit. Změna osobnosti není ale ve vzdělávání dospělých účelem. (Beneš, 2008, s. 73)

Socializace zahrnuje **proces adaptace**, který je spojen s přizpůsobováním a asimilací s prostředím, v němž jedinec žije a pracuje. Pokud není adaptace dostatečná, jedná se o maladaptaci, z níž vyplývají konflikty a napětí jak vnitřní, individuální, tak v interakcích partnerů, rodiny, zaměstnání, společnosti atd. Adaptační proces je spojen s učením a probíhá jak spontánně, tak záměrně, prostřednictvím vzdělávání - zde je pak

možnost intervence andragogiky. U dospělého je adaptace dotvářejícím faktorem socializačního procesu v reakci na měnící se podmínky prostředí a přizpůsobení se jim. (Palán, 2002, s. 101, 102)

**Personalizace, profesionalizace** je cílevědomým procesem formování a kultivace konkrétní individuální společenské bytosti v socioekonomické oblasti, je přizpůsobením se pracovnímu prostředí, ve spojení se získáním, prohloubením nebo rozšířením odborných předpokladů pro výkon určité profese. Může vyplývat z pocíťovaného nesouladu mezi dosaženým daným stavem a vyššími nároky pracovního místa, ať už je na sebe jedinec klade sám nebo přicházejí zvnějšku. Tento deficit může být řešen sebevzděláváním a formou dalšího vzdělávání.

**Enkulturační** je dalším procesem vědomé či nevědomé integrace jedince s prostředím, s danou kulturou, společenskými zvyklostmi, tradicemi a to i v rovině etnika nebo minorit. (Palán, 2002, s. 20)

V rámci animace je řízený proces učení spojený se snahou jedince záměrně regulovat své chování, vnímání a cítění vzhledem k uspokojivému zvládnutí mezilidských vztahů a snahou získávat nové znalosti, dovednosti a kompetence, využitelné při uspokojování vlastních a společenských potřeb.

### 3.1 Fáze dospělého věku, vývoj v dospělosti

Život člověka probíhá v určitých fázích (etapách, periodách) souvisejících s jeho ontogenetickým vývojem. V rámci každé etapy nebo věkové kohorty mohou být zohledněny určité složky vývoje: vývoj tělesný, smyslový, kognitivní, vývoj morálky, vývoj ega, osobnosti, psychiky, psychosexuální nebo psychosociální, zdůrazněno může být hledisko věku a chronologie, psychologické, biologické, sociální, hledisko procesu socializace nebo také etap vzdělávání.

U nás se užívá například toto věkové členění (Palán, 2002, s. 9):

- mladí dospělí (18-24 let),
- mladší střední věk (25-44 let),
- starší střední věk (45-64 let),
- starší dospělí (65-74 let),
- stáří (75+).

Věková periodizace zachycuje typické jevy společné pro většinu populace spadající do dané věkové skupiny. Z pohledu vzdělávání dospělého každá etapa jeho věku sebou sice přináší větší pravděpodobnost, že určitý typ vzdělávání proběhne v tomto časovém úseku, ale fenomén dospělosti v pojetí celoživotního učení spočívá právě v tom, že to není pravidlem. V našich podmínkách se dospělý člověk může vzdělávat prakticky kdykoliv během svého života, pokud chce a může. Omezení učení nemusí souviset se stárnutím a snižováním psychických a kognitivních funkcí, ale třeba s ohledem na časové možnosti, nebo - a mnohdy především, s praktickou využitelností vzdělávání. V současnosti je třeba brát v potaz změny týkající se prodloužení produktivního života jedince nebo státem regulované zvýšení věku odchodu do důchodu. Tento trend se projevuje ve všech vyspělých ekonomikách světa. Souvisí se socioekonomickými a demografickými faktory, spolu s potřebou řešení vzdělávacích a volnočasových potřeb a podpory participace na nich u skupiny populace mimo produktivní věk. Člověk s daným věkem volí nebo se dostává do nových prostředí, má nová očekávání, která jsou mu do určité míry přizpůsobená. Jak ukazují výsledky výzkumů stárnoucích lidí, mají dostatečné možnosti a kapacitu pro učení, ze kterého mohou mít prospěch. Kontinuální udržování kapacity učení udržuje kognitivní funkce, bystrost, pohotovost myšlení a další ukazatele výkonu. Odpovídající učení s maximálním využitím potenciálu se pozitivně promítá do úspěšného stárnutí. (Hartl, 1999, s. 69)

Z pohledu andragogiky je důležité, že na své životní cestě, v každé etapě věku, může člověk překonávat problémy a plnit úkoly jednotlivých etap za pomoci institucí, zajišťujících výchovu a vzdělávání nebo se sebevzdělávat. V kontextu celoživotního vzdělávání a dnešních trendů vývoje společnosti nelze vývojové úkoly dospělosti vymezit zcela přesně a jednoduše k nim přiřadit odpovídající vzdělávací program, jak to udělali např. R. Havinghurst nebo V. McCoyová (Hartl, 1999, s. 59), protože vzdělávací potřeby člověka jsou v neustálé konfrontaci s rychlými změnami sociokulturního a ekonomického prostředí. Pro příklad, vzdělávací kurzy týkající se finanční gramotnosti jsou v současnosti vysoce aktuální napříč věkovými skupinami, od školáků až po seniory.

**V období časně dospělosti** může mladý člověk ještě řešit úkoly v oblasti předprofesní přípravy a studií, současně se již adaptuje v nových životních rolích, které sebou dospělost přináší, ať už v oblasti partnerského soužití, ekonomické soběstačnosti a zaměstnání, jehož východiskem bývá dosažené vzdělání. Společenský vliv na vývoj jedince oslabuje, ztrácí



se sjednocující faktor povinného vzdělávání a variant sekundárního vzdělávání a objevuje se velká rozmanitost životních cest. Biologický vývoj se zpomaluje a na dlouhou dobu je jakoby stabilní. (Říčan, 2004, s. 229)

Významným prvkem, který se v časně dospělosti u jedince projevuje a dále prohlubuje, je schopnost diverzifikace přístupu k problémům spojená se zpracováním zkušeností a životních situací, při jejichž řešení není možné postupovat podle jednoho zjednodušujícího vzorce; je nutno zvažovat alternativy, vzhledem k důsledkům chování. Mladý člověk už není adolescentem, rebelem stojícím proti všem. Naopak, ve vlastním zájmu má potřebu sounáležitosti a bezproblémových vztahů s prostředím, ve kterém nachází nové životní role. Jeho emocionalita, emoční inteligence se stabilizuje, dokáže mít nadhled, být přívětivý, tolerantní a empatický. Mladý člověk se již také projevuje schopností získávat samostatně nové informace, ať už formální nebo neformální cestou, automaticky je zpracovávat a posléze je využívat. Díky této schopnosti se rozvíjí jeho praktická a sociální inteligence. Procesy zpracování informací probíhají v tomto věku velmi rychle. Fluidní inteligence, zahrnující kognitivní složku inteligence, je velmi pohotová a zlepšuje se mnohdy až do 40 let, pak se začne projevovat její pokles. V tomto období má fluidní inteligence vyšší hodnotu, než krystalická, která zahrnuje zkušenosti, znalosti a různé jejich interpretace ve spojení s abstraktním uvažováním. Je možno říci, že díky celoživotnímu učení se krystalická inteligence rozvíjí směrem k moudrosti. (Vágnerová, 2007, s. 22- 25)

Mladý dospělý bývá vystaven konfrontaci teorie předprofesního vzdělávání s tím, s čím se setká v praxi, v reálném zaměstnání. Ne vždy tyto zkušenosti naplní jeho očekávání. Na základě skutečného nebo domnělého tlaku na svou osobu začátečníka, může vyvíjet značně motivované snahy ke zviditelnění sebe sama nebo naopak, tato zkušenost vede k frustraci a stažení se do sebe. V současné době je poměrně častým jevem střídání zaměstnání od samého začátku pracovní dráhy jedince. Děje se tak díky ekonomické situaci a v důsledku přístupu zaměstnavatelů, spojeného s uzavíráním zaměstnaneckých smluv na dobu určitou. Člověk tak během života střídá období zaměstnanosti a adaptace (přičemž období adaptace v profesní oblasti trvá zhruba 3 roky) u různých zaměstnavatelů s případnou nezaměstnaností a několika rekvalifikacemi. Mezi psychosociální dopady tohoto trendu současnosti na mladé dospělé může být prodloužení startovací fáze jejich profesního začlenění, rezignace, ztráta perspektivy a motivace k dalšímu vzdělávání, ekonomická deprivace a v neposlední řadě pokles odborné

kvalifikace. Tento jev se vyskytuje jako důsledek vnějších faktorů, jako je například hospodářská krize, politika zaměstnanosti atd. Může být ale způsoben profesní nevyhraněností v důsledku špatné volby předprofesního vzdělávání. (Farková, 2009, s. 65)

Charakteristikou mladých dneška, projevující se ve všech vyspělých zemích světa, je odkládání založení rodiny a příchodu dítěte a s tím souvisejícím negativním jevem moderní civilizace, poklesem porodnosti. Jedním z uváděných důvodů je změna přístupu žen ke vzdělávání. Dříve se ženy po ukončení středoškolského vzdělání vdávaly a měly první dítě, kdežto současné mladé ženy pokračují ve studiu z důvodu předpokládaného lepšího uplatnění v zaměstnání a vyššího ohodnocení, jak z hlediska finančního, tak společenského statusu. Porodnost klesá nejvíce v těch zemích, kde sice v oblasti vzdělávání a v práci genderová rovnost existuje, ale neplatí v oblasti rodiny (Německo, Španělsko). Hovoří se o kontrapozici genderových rolí ve vzdělávání na straně jedné a v rodině na straně druhé. Český statistický úřad uvádí (2012), že před 20 lety byl průměrný věk prvorodičky 22 let, v současnosti je to 27,8 let. (Vývoj obyvatelstva ČR v roce 2011. ČSÚ, 2012)

Mladí dospělí současnosti investují více do vlastní budoucnosti, do budování kariéry a vzdělávání, které by jim v dlouhodobé perspektivě měly zajistit určitou životní úroveň a sociální status, což jim dítě neumožní. Naopak, z dlouhodobé perspektivy jsou náklady na dítě fixovány do vzdálené perspektivy. Tržní ekonomiky jsou orientovány materiálně, ale vzrůstá deficit na stránce sociální a demografické reprodukce. (Farková, 2009, s. 66-67)

**Střední a zralá dospělost** bývá nejčastěji ve spojení s potřebou péče o druhé, o děti, o partnera. Jedinec má zájem o lidi kolem sebe, své blízké, kolegy v zaměstnání, pomáhá jim a předává své zkušenosti. Zralý člověk je na vrcholu životních sil, pracovní produktivity, pracovní výkonnosti, sebevědomí a možnosti vývoje kariéry. Současně má zájmy a koníčky, díky kterým se seberealizuje, takže se dokáže odpoutat od své práce – není tedy ve svých obzorech vázán pouze na zaměstnání. Má životní perspektivu, plánuje, je ochoten na sobě pracovat, vzdělávat se, sebeaktualizovat se. Je odolný vůči manipulaci a indoktrinaci. Pracovní kariérní postup předpokládá dobrou socializaci a adaptaci v roli pracovníka a akceptaci možnosti růstu, v případě, že organizace další vzdělávání nabízí.

V tomto období života by člověk měl mít vybudovanou základnu kompetencí, která se promítá jak do jeho osobního a rodinného života, tak do oblasti profesní. Svého potenciálu si je vědom, dokáže identifikovat své klady, ale i nedostatky a usilovat o jejich

nápravu sebevzděláváním a vzděláváním. Klíčovými kompetencemi zralého jedince je schopnost samostatného jednání, myšlení v širších souvislostech, schopnost samostatně se učit a identifikovat potřebu tohoto, schopnost být připraven podat výkon bez výkyvů, mít radost z práce a svých aktivit, být sociálně přizpůsobivý, mít dobré pracovní schopnosti, být zodpovědný vůči sobě i druhým, mít odborné profesní kvalifikace a dále je rozvíjet. Schopnost učit se a dále se rozvíjet, ať už v oblasti profesní, občanské nebo zájmové, je jednou z klíčových kompetencí dospělého člověka (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 119).

Období zralosti bylo dříve spojováno s profesní zakotveností, jistotou a stabilitou, což v současnosti, v důsledku rychlých hospodářských změn a jejich často negativních důsledků (krize, nedostatek pracovních míst, zásada zaměstnavatelů – každý je nahraditelný) více neplatí, než opačně, a to ve všech etapách produktivního života člověka. V tomto ohledu jsou nejvýhodnějším a nejistějším zaměstnáním profese v oblasti práva, bankovníctví a v politice (Farková, 2009, s. 83).

V období střední dospělosti se na určitou dobu ztrácí význam věku, jako předpokladu dosažení profesní pozice. Chod společnosti řídí právě lidé této věkové skupiny. S naplněním společenských očekávání se zralý člověk postupně odpoutává z vazby na rodinu, děti a osvobozuje se od tlaků, působících na něho z vnějšku, které tyto role doprovázely. Individuace probíhá po celý život, ve středním věku je nejvýraznější. Člověk klade důraz na své vlastní zkušenosti a kompetence. Jejich hodnocení by mělo být stabilizované, což je ovšem ovlivněno spokojeností v osobním životě, která souvisí jak s dosaženým vzděláním, tak pozicí v zaměstnání a celkově se sebehodnocením. Čtyřicátníci bývají aktivní, na vrcholu profesního uplatnění, pozice v zaměstnání a výdělku. Jsou ochotní vzděláváním aktivně přispívat k rozvoji profesních kompetencí, aniž by se obávali narušení osobnostní integrity. Často je pro ně důležitější vnitřní spokojenost se zvoleným cílem a vybranou cestou k němu, než vnější potvrzení jeho správnosti. Toto období bývá ale také vnímáno jako poslední šance, jak se vyrovnat s konkurencí mladších spolupracovníků. Jejím řešením bývá další vzdělávání a rozvoj profesních kompetencí jako cesta k udržení pozice nebo postupu na vyšší. To už ale může působit jako stresující faktor, vedoucí až k pracovnímu vyhoření. Vyhořením bývají více ohroženi jedinci s vysokými aspiracemi, ale nedostatkem zdrojů (tělesných, duševních, opory v rodině, v partnerovi atp.), ze kterých by čerpali sílu pro jejich naplnění. V 50. letech se již také značně sníží pravděpodobnost, že jedinec díky vzdělávání přestoupí

hranici dané sociální vrstvy, k níž se přiřadil dosaženým vzděláním a jemu odpovídajícímu profesnímu postavení. (Vágnerová, 2007, s. 188-198)

**Postupující stárnutí by mělo být provázeno** přijetím vlastního obrazu v kontextu času a postupujících fyziologických i sociálních změn. Člověk by měl hledat a najít zakotvení v činnostech přinášejících radost a seberealizaci, realizovat se v osobních vztazích, mít životní nadhled a schopnost zhodnocení zkušeností, které předává mladším. Stárnutí sebou přináší involuční procesy, doprovázené fyziologickými, psychickými a sociálními změnami. Pro staré lidi jsou rychlé společenské změny a stav nejistoty velmi stresující. Přinášejí, mimo ztráty sociálních jistot, životních podmínek a fyzických možností a sil, také v dnešní době často negativní postoje mladších generací vůči nim, spojené s projevy ageismu. Okolnosti vzniku takovéto situace společenského klimatu mohou senioři ovlivnit jen málo, přesto, vzdělávání by jim mělo pomáhat hledat nové jistoty, postoje a nový smysl života. Psychologické výzkumy ukazují potřebu klást větší důraz na vnitřní smysl činnosti s respektem na věkové kategorie, v období přípravy na důchod, začínajícího důchodce, starších lidí, starých lidí. Prodlužuje se aktivní část života člověka a zájem o edukační aktivity seniorů se zvyšuje. Andragogická pomoc v této oblasti se zaměřuje na ulehčení orientace v problémech stárnutí a stáří a adaptaci na nové podmínky a dále pak na samotnou metodicko-didaktickou stránku vzdělávání. Vzdělávání seniorů tak plní funkci všeobecně vzdělávací, kulturně uměleckou, sociálně psychologickou, funkci v oblasti zdraví, právní oblasti a jiného poradenství. (Palán, 2002, s. 176) Význam edukačních aktivit pro seniory často spočívá v tom, že se mohou realizovat v oblasti a činnostech, na které doposud neměli čas. Čerpají z nich novou chuť do života a udržují si tělesnou a duševní kondici. Díky vzdělávacím aktivitám mohou komunikovat s prostředím a sdílet nové zkušenosti s ostatními lidmi svého věku.

### 3.2 Motivace dospělého ke vzdělávání

**Motivace** je intrapsychický proces mobilizace, usměrňování a energetizace chování, se zaměřeností na konkrétní objekt nebo cíl. Vychází z vnitřních a vnějších aktivizujících faktorů, které řídí a orientují chování člověka. Je vyjádřením rozporu mezi vnímáním stavu, který člověk právě subjektivně prožívá a tím, co prožívat touží. Motivy tak osvětlují příčiny jednání a dávají odpověď na to, proč člověk dělá to či ono. Jsou spojené

s dynamickou stránkou osobnosti; každý člověk nese určité individuální motivační dispozice. Základními formami motivů jsou potřeby, návyky, zájmy a ideály. V základním členění lze motivy rozdělit na biogenní/fyziologické, které zastupují biologické potřeby organismu, jako je hlad, žízeň, pohyb atd. a sociogenní/psychogenní motivy, představující potřeby člověka jako sociální bytosti, jeho potřebu výkonu, opory, kompetence, seberealizace atd. Druhy motivů ukazují na obsahovou stránku motivace, na to, jak bude uspokojena potřeba. Humanistický psycholog **Abraham Maslow** hierarchicky utřídil lidské potřeby a principy jejich působení do pěti skupin: na fyziologické potřeby, potřeby jistoty a bezpečí, potřeby sounáležitosti, uznání a ocenění a potřeby sebeaktualizace. Základem lidské aktivity a motivovaného chování je uspokojování těchto potřeb. Potřeba sebeaktualizace je, podle A. H. Maslowa, růstovou potřebou vedoucí k sebe-transcendenci, sebe-přesahu, k nadosobním cílům. Maslow hovořil o metapotřebách, o vývojově vyšších potřebách, týkajících se touhy člověka po seberealizaci, sebeaktualizaci, po osobním růstu. (Nakonečný, 2009, s. 250)

„Sebeaktualizovaní lidé jsou něčemu oddáni, pracují na něčem, co je jim drahé, cítí se k něčemu povolání a mají to současně rádi, takže mizí dichotomie mezi prací a zábavou. Jsou tvořiví, tolerantní, nezávislí. Zasvěcují svůj život hodnotám, které již nelze redukovat na nic jiného.“ (Kratochvíl, 2006, s. 94)

Teorie hierarchie potřeb uvádí, že po uspokojení nižší potřeby se stává dominantní potřeba vyšší kategorie. Sám Maslow později vyjádřil pochybnosti o striktním uspořádání hierarchie potřeb. Teorie má ale stále významné místo v práci manažerů a práci s lidskými zdroji, při vytváření podmínek pro jejich rozvoj, aktivity pracovníků a podněcování jejich iniciativy nebo při vypracovávání motivačních programů organizace. **Clayton Alderfer** zredukoval Maslowovu pyramidu na tři úrovně, na potřeby existenční - E (existens), vztahové - R (relation) a růstové - G (grow) a vytvořil teorii ERG, podle které růstové potřeby motivují a stimulují lidi, aby ve svůj prospěch vyvíjeli tvůrčí a produktivní úsilí. Uspokojení růstových potřeb závisí na tom, jak a jaké jedinec nachází příležitosti k tomu, aby naplňoval své představy a stával se tím, čím se může stát. (Gregar, 2010, 36- 39)

V humanistickém přístupu **C. Rogerse** k motivaci člověka, s nímž se ztotožňuje přístup andragogiky, jsou sebeuskutečňovací a sebeaktualizační tendence nejvýznamnějšími motivačními faktory, které zahrnují jak uspokojování fyziologických potřeb, tak tvořivost, potřebu duchovního růstu, rozvíjení vztahů k lidem, sebezdokonalení v lepším ovládnutím vymožeností kultury a dále, v každém ohledu směřování člověka od ovládanosti vnějšími

silami k vnitřnímu sebeřízení. Rogersova teorie nezdůrazňuje adaptaci člověka na prostředí, jeho pudovou složku nebo uspokojování fyziologických potřeb, ale jeho svobodu, seberealizaci a uskutečnění individuálních hodnot a životního poslání tak, jak je vnímá svým jedinečným způsobem, jako svou cestu osobního růstu, rozvinutí svého potenciálu a svých schopností. Podmínkou skutečně naplněné sebeaktualizace je schopnost jedince identifikovat chování, které směřuje k rozvoji, ne k regresi. Motivace k sebeaktualizaci je spojená s potřebou pozitivního ocenění sebe sama a oceněním ze strany druhých. (Atkinson, 2003, s. 483)

Vedle sebemotivování mohou být motivace vnucené okolnostmi, prostředím, rodinou, zaměstnavatelem. V kontextu se vzděláváním se pak dobrovolnost může vytratit a učení se podobá tomu ve škole. Ve vztahu k dalšímu vzdělávání nebo řešení vlastních možností na pracovním trhu dospělý přistupuje ke vzdělávání jako k povinnosti vůči sobě, rodině, zaměstnavateli, jako k činnosti, kterou sice musí, ale je pro něho přínosná a otázka nedobrovolnosti je obvykle vedlejší. M. Beneš k tomu uvádí, že „skutečné motivy skutečných lidí nejsou vždy takové, jako je představa o tom, jaké by měly být.“ (Beneš, 2008, s. 83, 84)

Motivace může vycházet z touhy po společenském uznání, prestiži, finančním ohodnocení, zvýšení kvalifikace a pracovní pozice, ze zvědavosti a touhy po prohloubení znalostí, z radosti z poznání a významu získaných dovedností a znalostí pro životní praxi. Andragogika tyto a další motivy respektuje. Ve vztahu ke vzdělávání dospělých se neosvědčilo rozdělování motivů na hodnotné vnitřní motivy (poznání) a méně hodnotné vnější motivy (prestiž, odměna). Podstatnou roli v motivaci dospělého hraje úroveň jeho individuálních aspirací, které považuje v souladu se svým sebepojetím za dosažitelné. Životní perspektivy jedince tak předurčují orientovaný strategický princip jeho jednání. Motivy mohou být predikovány sociálním statutem, věkem, již dosaženým vzděláním, pohlavím, životními okolnostmi jako je rodinný stav, počet dětí, přístup ke vzdělávání z hlediska bydliště (venkov, město). Motivované vzdělávání je pro dospělého člověka procesem řízeného, cílevědomého osvojování si vědomostí, dovedností a zkušeností. Platí princip aktivity a uvědomělosti; je prokázáno, že aktivní učení, založené na osobní zkušenosti a uvědomovaný důvod, proč se učit a co se učit, je pro studium přínosnější a účinnější, než pasivní učení bez neuvědomovaných cílů. Ve vzdělávání dospělých působí většinou celý trs motivů, který má dynamickou podobu, vyvíjí se a mění a nedá se zcela hierarchizovat. (Beneš, 2008, s. 82-85)

**Ke vzdělávání vedou dospělého zpravidla tyto motivy:**

- kognitivní zájmy - tato motivace odpovídá klasické představě vzdělávání dospělých, vycházející z vlastní hodnoty znalostí a jejich získávání,
- profesní důvody - motivací ke vzdělávání je rozvoj kvalifikace, prohloubení profesních znalostí, zajištění pozice, kariérový postup. Dobrovolnost dospělého v profesním vzdělávání má svá specifika, motivace je často vnějšího charakteru: člověk se dobrovolně rozhodne, že se vzdělávat bude, protože musí, jinak by riskoval ztrátu pozice, snížení nebo stagnaci úrovně platu nebo ztrátu místa,
- sociální kontakt – motivace spočívá ve snaze navázat sociální kontakt (akceptaci, přátelství) prostřednictvím účasti na vzdělávání, snaží se takto zlepšit svou sociální pozici případně pochopit své problémy,
- sociální podněty – vzdělávání je motivováno snahou najít prostor nezatížený frustrací a každodenními tlaky,
- participace na komunitním, politickém životě – motivací je zlepšení schopnosti účastnit se života v této oblasti,
- vnější očekávání – motivace přichází z vnějšku, je doporučením zaměstnavatele, přátel, sociálních pracovníků, pracovníků úřadu práce, poradenských služeb atp. (Beneš, 2008, s. 84)

V současné společnosti je kladen značný důraz na individuální schopnost prosadit se, vyniknout a mít úspěch především v materiální sféře. Velmi silným motivačním faktorem bývá snaha o dosažení vyššího společenského statusu. K tomuto cíli by měla vést sebekázeň, tvrdá práce a předpoklad, že ti, kdo budou tvrdě pracovat, mohou dosáhnout úspěchu bez ohledu na startovní čáru, ze které vycházejí. Cestou k cíli je vynaložené úsilí a práce. Touto prací může být vzdělávání, sebevzdělávání. Výzkumy prokázaly, že čím vyššího vzdělání člověk dosáhl, tím více bude pravděpodobně motivován dále se vzdělávat. Motivy dospělých ke vzdělávání mívají často sociální zázemí a motivace jedinců z různých sociálních vrstev není stejná, tak jako jejich představa společenského statusu a cesty k němu. (Giddens, 2005, s. 193, 401)

Člověk s vyšším statusem v zaměstnání má obvykle větší možnost seberealizace a většinou také vyšší šanci vykonávat zajímavější práci. Pracovní spokojenost bývá spojená s vyšší kvalifikací a vyšším profesním vzděláním. Řídící pracovníci bývají spokojenější, jak uvádí M. Farková (2009), protože díky jejich postavení se jim dostává

výhod, jako jsou informace, pravomoc, samostatnost a rozhodování. Výzkumy ukazují, že pokud je člověk spokojený v zaměstnání, je spokojený v životě obecně. (Farková, 2009, s. 57) Motivace k dosažení vyššího společenského statusu vždy ale nemusí korespondovat s motivací k úsilí, které by bylo třeba vynaložit. Snaha obejít nebo úplně vynechat proces vzdělávání na cestě k prestiži a výhodám s ní spojeným není, a priori, spojená s nižším dosaženým vzděláním nebo určitou sociální skupinou.

Studii o tom, proč se dospělí učí publikovala Američanka C. Aslanian již v roce 1985. Badatelka zjistila, že důvodem k zahájení nějaké vzdělávací činnosti byla z 56 % práce, rodina z 34 %. Respondenti trávili 80 % svého času v zaměstnání a s rodinou, takže potřeba učení a vzdělávání u dospělého vzniká tam, kde tráví svůj čas a kde se řeší životní změna. „Většina dospělých se neučí z radosti z učení samého, ale za účelem řešení konkrétních problémů.“ (Beneš, 2008, s. 85).

Podle posledních údajů OECD patří Česko k zemím, kde lidé tráví v zaměstnání nejvíce času, je to 1942 hodin za rok. Průměr OECD je 1739 hodin (Češi nepatří mezi šťastné, pracují totiž příliš mnoho, 2011). Pokud by platilo, že potřeba vzdělávání dospělého vzniká tam, kde se tráví čas, je otázka, jestli Češi tráví také nejvíce času dalším vzděláváním.

Z údajů zveřejněných MŠMT z roku 2010 lze sledovat vzestup účasti na dalším vzdělávání na 7,5 % (v roce 2009 to bylo 6,8 %). Účast na dalším vzdělávání byla sledována v populaci u respondentů od 25 do 64 let, kteří se vzdělávali v posledních čtyřech týdnech před šetřením. (Participace na dalším vzdělávání v roce 2009 a 2010 v zemích EU, 2011). **Účast na dalším vzdělávání** ve vybraných státech v roce 2009 a 2010 (výše uvedený zdroj): Rumunsko – 1,3 %, Řecko – 3 %, Itálie – 6,2 %, Česko – 7,5 %, Rakousko – 13,7 %, Spojené království – 19,4 %, Finsko – 23 %, Švédsko – 24,5 %, Dánsko – 32,8 %.

Lidé jsou ke svému jednání motivováni a rozhodují se o něm především na základě racionálních důvodů vycházejících z informací, které o dané věci mají a zvažují výhody a nevýhody, které ve výsledku jejich jednání může přinést. Existují faktory, které ovlivňují účast nebo neúčast na vzdělávání. Ty souvisejí se socioekonomickým zázemím, s hodnotovou preferencí vzdělávání, motivacemi, bariérami, které jsou buď vnitřního, subjektivního nebo vnějšího, objektivního charakteru. Problematikou a výzkumem vzdělávání dospělých u nás se zabývali Milada a Ladislav Rabušicovi (2009). Jejich výzkum přinesl tyto výsledky: 70 % respondentů uvedlo pracovní souvislost jako důvod



formálního vzdělávání (v uplynulých 15 letech svého života), z toho 53 % snahu vylepšit své možnosti na trhu práce a 17 % tak plnilo požadavek zaměstnavatele. Vzdělávání motivované přáním osobního rozvoje uvedlo 23 % dotázaných. Věkové složení respondentů v jednotlivých uvedených motivech vedoucích k dalšímu formálnímu vzdělávání se lišilo. Dospělí do 35 let se vrátili do školy z důvodů pracovních a navázali tak na první socio-ekonomické změny spojené právě s nástupem do zaměstnání okolo svých 20 let. Starší respondenti jako motivaci ke vzdělávání uváděli snahu osobního rozvoje a nemožnost studovat dříve. (Rabušicová, Rabušic, 2009, s. 50) Postoje ke svým dovednostem ekonomicky aktivních respondentů v České republice vypovídají o tom, že většina Čechů považuje své znalosti a dovednosti pro výkon své profese za dostatečné: odpověď rozhodně ano poskytlo 44 % respondentů, spíše ano 50 %, spíše ne 5 %, rozhodně ne 1 % respondentů. Autoři výzkumu uvádějí, že populace, která si ve většině myslí, že stačí to, co umí, není příliš motivována k dalšímu vzdělávání. Co se týká formálního vzdělávání na školách a potřebě získat formální doklad, 88 % respondentů se k této formě vzdělávání nechce vrátit. Téměř 77 % populace v produktivním věku od 25 do 64 let má u nás středoškolské vzdělání a jen malá část z tohoto počtu, 1,1 % (5x méně, než je průměr EU) se snaží doplnit a zvýšit vzdělání. (Rabušicová, Rabušic, 2009, s. 50-56)

Tab. č. 1. Důvody, proč lidé nepokračují ve vzdělávání (převzato z Keller, Tvrdý, 2010, s. 68)

	Vzdělání			Celkem
	bez maturity	s maturitou	s VŠ	
<b>nepotřebuji to</b>	48,9 %	48,0 %	42,5 %	47,5 %
<b>časové důvody</b>	23,4 %	36,6 %	47,0 %	31,8 %
<b>učení mě nebavilo</b>	33,7 %	15,2 %	1,6 %	22,1 %
<b>nedostatek příležitostí</b>	8,2 %	14,0 %	10,6 %	10,5 %
<b>finanční důvody</b>	9,4 %	12,8 %	7,3 %	48,9 %
<b>ztratil/a jsem zájem</b>	9,9 %	10,6 %	4,9 %	23,4 %

V tabulce jsou uvedena procenta kladných odpovědí ve vztahu k motivaci k dalšímu studiu. Respondenti mohli uvést více motivů.

Zdroj: VŠB-TUO, SC&C; Projekt Změny na trhu práce a perspektivy vzdělanosti v ČR 2006.

### **Bariéry vzdělávání dospělých**

Motivace k učení se vytváří už v období rané socializace. Jsou výsledkem učení a právě zkušenosti s učením bývají častým odrazujícím faktorem do budoucna. Podstatou bariér vzdělávání bývají nejčastěji právě vlivy psychologické, dále pedagogické nebo organizační. Vycházejí z vnitřních a vnějších činitelů a mnohdy demotivačně spolupůsobí obojí. Dají se shrnout do tří základních důvodů: jedinec nechce, nemůže nebo se neumí vzdělávat. Pokud se dospělý nechce vzdělávat, důvodem mohou být předešlé špatné zkušenosti, spojené s nevhodným vzdělávacím programem, nerespektujícím možnosti jedince. Dalším demotivujícím důvodem může být rozčarování z toho, že po náročném vzdělávacím programu nebylo vzdělávání společensky nebo ekonomicky uznáno. Motivující není ani stav, kdy vzdělávací snaha nevedla ke změně dlouhodobé situace, jako je nezaměstnanost. Ve společnosti se také vyskytuje určitá skupina lidí, která nemá potřebu se vzdělávat, protože i bez vzdělání dosahuje vysokých příjmů a společenského statusu podle svých představ. Lidé profitující z šedé ekonomiky obvykle nepovažují vzdělávání za cestu ke zvyšování společenského statusu, kterého dosáhli jiným způsobem. K dalším nevzdělávajícím se patří často lidé žijící na hranici životního minima a bez společenského statusu. Nevzdělávají se nevzdělaní lidé, u nichž se jedná o neuvědomělou nevědomost. Pokud se jedinec neumí učit, nemá učební návyky ani styl učení a chybí mu motivující zkušenost ke vzdělávání, případně, pokud se vzdělával, musel vynaložit neúměrnou námahu, která nevedla k efektivnímu výsledku, což ho napříště od vzdělávání odradilo. Bariérou ale může být i predikce rodinného zázemí, které vytváří jistý kulturní kapitál a vzdělávání může být jen pro vybrané jedince. Vlivem školských (institucionálních) nedostatků se snižuje reprodukce vzdělávání ve společnosti. V ČR mají šanci studovat jen 4 % dětí z rodin, kde žitel nemá maturitu, oproti 39 % z rodin vysokoškolsky vzdělaných rodičů. Bariéry vzdělávání tak vycházejí většinou z finančních, časových, rodinných důvodů nebo nedostatku příležitostí. (Palán, 2002, s. 168-171)

Andragogika se motivacemi a bariérami dospělých v kontextu učení zabývá, zkoumá je a poznatky využívá ve vzdělávací praxi při plánování vzdělávacích programů, identifikaci cílové skupiny, stanovení cílů a účelu vzdělávání, volbě vhodných metod nebo přípravě vzdělavatele působícího v oblasti vzdělávání dospělých.

### 3.3 Funkce a význam vzdělávání dospělých

Funkce vzdělávání jsou vyjádřením toho, co se od vzdělávání očekává, jaký je jeho smysl, principy a nejzákladnější cíle. Dnešní pojetí funkcí vzdělávání dospělých je modifikováno koncepcí celoživotního učení, s důrazem na propojení jeho významu pro jednotlivce a pro celou společnost.

#### **K základním funkcím vzdělávání dospělých patří:**

- humanizační funkce, vztahující se na humanizaci a kultivaci jedince (společnosti) a na tradování a rozvoji kultury,
- integrační funkce je spojená se socializací a adaptací jedince tím, že mu přiřazuje role ve vzdělávacím zařízení. Spoluvytváří sociální klima, komunikaci, politickou orientaci, názory, hodnoty,
- kvalifikační funkce působí v oblasti uplatnění jedince na pracovním trhu, působí v systému práce, povolání, produktivity, ekonomiky, spočívá v obecné a odborné kvalifikaci, spojených s výukou, výcvikem,
- selekční funkce působí na sociální strukturu prostřednictvím dosaženého vzdělání a výstupu vzdělávání (certifikátu, vysvědčení, zkoušek atp.),
- alokační funkce souvisí s přiřazením povolání na základě dosaženého vzdělání. (Barták, 2008, s. 25)
- z dalších, dílčích funkcí je možno uvést funkci informační, sociálně-adaptační, komunikační, esteticko-formativní, rekreační, zájmovou atp. (Průcha, Veteška, 2012, s. 107).

Významným sociologickým směrem, zabývajícím se vztahem mezi vzdělávacím systémem (jeho funkcemi) a společností je funkcionalismus, jehož základy položil Malinowský a Parsons. Funkcionalismus definuje společnost jako systém, který je schopný reprodukce a zajištění určité rovnováhy a zamezení konfliktů mezi svými jednotlivými složkami. Funkce jsou cíli, úlohami a výkony pro jiný sociální systém nebo pro společnost jako celek. R. Merton rozdělil funkce systému na latentní a manifestní. Ve vzdělávání dospělých je manifestní funkcí předávání vědění a zvyšování kvalifikace, latentní funkcí pak určitý systém kontroly a podřízení se autoritě, kterou může představovat stát, zaměstnavatel, škola. Při stanovení funkcí institucionalizovaného systému vzdělávání dospělých se vyjadřuje jeho funkčnost a dysfunkčnost. Cíle jsou pak posuzovány podle skutečného přínosu, který se projeví v jiném subsystému. Například,

v podnikovém vzdělávání jsou zaměstnanci vzdělávání v rámci rozvoje lidských zdrojů, což je pozitivní přínos, na druhé straně může být toto vzdělávání finančně náročné a spojené s absencemi na pracovišti (Beneš, 2008, 41, 42).

Sociologie odkazuje na tyto funkce vzdělávání:

- manifestní funkcí vzdělávání je zprostředkování vědění, předání znalostí, dovedností, kompetencí, kvalifikací,
- selekční funkcí vzdělávání je přidělení sociálního statusu jedinci. Souvisí s dělbou práce a specializací, přičemž vzdělávací systém reaguje na danou hierarchickou strukturu společnosti spojenou s různými společenskými rolemi,
- latentní funkcí vzdělávání je sociální kontrola. Vyplývá z potřeby zajištění určité dané, konsensuální, respektované hodnoty a normy ve vztahu k jedinci, společnosti, organizacím, podnikům. V totalitních systémech ale měla (má) sociální kontrola manifestní funkci. (Beneš, 2008, s. 42)

Funkce působení vzdělávání na společenské změny není zcela jednoznačná. Není prokazatelná příčina a důsledek v pozici: vzdělávání – sociální změna. Jednou z premis je, že vzdělávání rozšiřuje poznání a schopnost dospělého člověka lépe chápat změny společnosti a jejich důsledky a zvyšuje jeho možnost aktivně se na nich podílet - má tedy vliv na sociální změnu, kterou iniciuje. Vzdělávání dospělých je tak pro reprodukci společnosti zásadní, protože jsou to dospělí, kdo stabilizují nebo transformují společnost.

Problematiku efieience řeší současné vysoké školství; na jedné straně je společenským požadavkem zvyšování vzdělanosti populace ve spojení s pozitivními důsledky kultivace lidských zdrojů, na druhé straně se projevují negativní důsledky, jako je masifikace vysokého školství, spojená s poklesem kvality tohoto stupně vzdělávání a ekonomickou náročností. Předpokladem vzdělanostní společnosti (pojem viz níže) je, že mezi vzdělaností populace a hospodářskou úspěšností státu je přímá úměra. V podnikatelské sféře se vysokoškoláci nejvíce uplatňují v Německu (podíl na celkovém počtu podnikatelů je 40 %) a v Belgii. Výzkumy prokázaly, že neexistuje žádná závislost mezi podílem vysokoškoláků a podnikatelskou aktivitou ve státě. Země s nejvyšší vzdělaností v Evropě (Velká Británie, Francie) vykazují v tomto směru průměr, dokonce podprůměr, jako je tomu v Dánsku a Finsku. Vysvětlení nabízí skutečnost, že tam, kde podnikatelské aktivity spadají do oblasti služeb, cestovního ruchu nebo zemědělství není pro podnikání vyšší vzdělání zapotřebí. (Keller, Tvrдый, 2010, s. 10) Svou funkci naplní a význam má jen takové vzdělávání, které je efektivní a vychází z potřeb dospělého jedince, organizace nebo

společnosti a kdy nejsou vynakládány prostředky na vzdělávání někoho, kdo to nepotřebuje nebo o vzdělávání nestojí. Toto obecné hledisko platí v celém vzdělávání dospělých, především pak v dalším vzdělávání, kde jdou náklady na vzdělávání na úkor organizace, podniku.

**Vzdělanostní společnost** (knowledge society, uváděna také jako společnost vzdělání nebo vědění nebo také znalostní společnost) je pojem, který jako jeden z hlavních ukazatelů bere podíl vysokoškoláků v populaci. V tomto ohledu patří Česká republika, Slovensko, Polsko, Malta, Itálie a Portugalsko k evropským zemím s nejnižším počtem vysokoškolsky vzdělaných lidí. Na druhé straně, Česká republika má nejnižší počet lidí jen s dosaženým základním vzděláním. Co se týká schopnosti být zaměstnán a obstát na trhu práce díky vyššímu vzdělání se ukazuje, že země s nejvyšší mírou nezaměstnanosti a nejnižší mírou nezaměstnanosti, jsou na tom v počtu vyššího nebo nižšího počtu vysokoškoláků stejně. Navíc, evropské státy, kde proces vzdělávání začal již před 50. lety se mezi sebou významně liší v míře ekonomické výkonnosti i ve stupni stávajících sociálních problémů a neprokazují jednoznačnou podmíněnost větším nebo menším podílem vysokoškolsky vzdělaných lidí. (Keller, Tvrdý, 2010, s. 13)

Je nepopiratelné, že význam vzdělávání a vzdělanost populace patří k zásadnímu ukazateli kulturnosti a vyspělosti země. Dá se říci, že vzdělání nedokáže zaručit ekonomickou úspěšnost, pokud není efektivně a kreativně využita jeho kapacita, potenciál. Ukazuje se, že v celé oblasti vzdělávání je efektivita spojená s flexibilitou systému a schopností seberozvoje, které jsou účinnější, než zásahy a reformy zvenčí – ty přinášejí napětí a dysfunkce. (Beneš, 2010, s. 47)

Zajímavý je názor, že státem podporovaná účast na formálním (středním, vysokoškolském) vzdělávání zajišťuje ne sociální vzestup, ale v určité míře ochranu před sociálním sestupem velkým skupinám mladých lidí. Vzdělání tak poskytuje určité ošetření nezaměstnanosti. Mladý člověk, který by mohl být nezaměstnaný, bezprizorní a rizikový sice nepracuje, ale studuje a finančně se o něho stará rodina. Škola je tak jakýmsi „parkovištěm pro mládež.“ (Keller, Tvrdý, 2010, s. 36). V současné Evropě vyvstává problém, související s velkým počtem mladých lidí – absolventů vysokých škol bez práce nebo pracujících jen příležitostně (tzv. prekérní intelektuálové). Tito lidé žijí v trvalé nejistotě, pokud pracují, kombinují krátkodobé a jednorázové pracovní poměry a často pracují načerno. Nemají vlastní rodinu, žijí sami nebo s rodiči, děti nemají a založení rodiny odkládají. Naopak, udržují pevné vazby s rodiči a prarodiči, na kterých

bývají v době bez práce ekonomicky závislí. Trh práce je přeplněný lidmi s vysokoškolskými diplomy, jimž vzdělání nedokázalo zajistit dobře placená a perspektivní místa, ačkoliv šli studovat právě z důvodu, že vzdělání jim takovou možnost přinese. (Keller, Tvrдый, 2010, s. 50, 51)

Evropští odborníci a politici hovoří o problému velkého počtu mladých Evropanů do 25 let, absolventů různých typů a úrovní předprofesního vzdělávání, kteří nikdy nepracovali a nemají možnost práci si najít. Například ve Španělsku a v Řecku je bez práce 55 % lidí této skupiny, v celé Evropské unii je to 7,5 milionu mladých dospělých, což představuje více než pětinu mladé populace bez pracovního místa. Mladí dospělí tvoří v současnosti vážně ohroženou skupinu vzhledem k hrozbě rizikových jevů spojených s nemožností najít odpovídající profesní začlenění, s nezaměstnaností, s nedostatečnou adaptací na pracovní život a z toho plynoucími následky. Tato problematika úzce souvisí s politikou vzdělávání a sociální politikou a je skutečně závažným jevem, který by se v budoucnu mohl negativně projevit v mnoha oblastech života společnosti – sociální, ekonomické, demografické. V prosinci 2012 se jím zabývala Evropská komise, která vydala zprávu o dalším vzdělávání v souvislosti s mladými dospělými a jejich zapojením do světa práce. V prosinci 2012 Evropská komise uveřejnila plán, pracovně nazvaný „Záruka pro mladé“. Jedná se o připravovaný projekt, který by měl být financován především z Evropského sociálního fondu: každý Evropan do 25 let by měl do čtyř měsíců po ukončení školy nebo ztráty zaměstnání dostat nové místo nebo získat další vzdělávání – rekvalifikaci, která by mu práci zajistila. Tento projekt je inspirovaný praxí ve Finsku, kde systém záruky zaměstnání pro mladé dospělé do 25 let a čerstvé absolventy do 30 let již funguje. Firmy, které zaměstnají mladého člověka, mají nárok po dobu jednoho roku měsíčně pobírat 650 EUR (což vyjde levněji, než podpora v nezaměstnanosti). V Rakousku existuje podobný program zaměřený především na přechod mladých lidí z předprofesního vzdělávání a kde funguje propojení učňů se soukromými podniky. EU plánuje poskytnout členským státům z Evropského sociálního fondu 21 miliard EUR na podporu programu vazby mezi vzdělávacím systémem, školicími a rekvalifikačními středisky, úřady práce a zaměstnavateli. Bude však na každém státu, jestli program využije nebo nikoliv. (Mladí do 25 let povinně do práce, plánuje Brusel. E15.cz, 2012. Záruka pro mladé v nezaměstnanosti je prioritou EU. Evropské zprávy, 2013)

Vzdělávání má nesporný význam pro humanizaci a kultivaci člověka. Nemá končit absolvováním určitého stupně vzdělávání, člověk se má vzdělávat stále, během všech etap

života, i ve stáří. Vzdělávání je součástí života jednotlivce a společnosti. Stále více dospělých má potřebu z nějakého důvodu participovat na vzdělávání. Etapy života dospělého člověka – vzdělávání, práce, důchod se propojují, překrývají, jsou flexibilní, nejsou výhradně vázány na určitou životní fázi. Z tohoto faktu vychází koncept celoživotního učení, v jehož rámci vzdělávání dospělých probíhá. Moderní společnost se stává společností stále se učících jedinců. „Celoživotní učení a vzdělávání se tak stávají imanentními vlastnostmi moderního života ve 21. století.“ (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 26). Postoj dospělých k otázce vzdělávání či sebevzdělávání je různorodý: někteří se učí, vzdělávají a sebevzdělávají po celý život, jedni přikládají vzdělávání vysokou hodnotu a spojují si ho především s formálním a institucionalizovaným vzděláváním, jiní preferují učit se jako samouci především pro své zájmy, další považují za nejdůležitější, co je naučí život a bezprostřední zkušenosti. Mnozí ztratí k učení chuť a motivaci. Do vztahu ke vzdělávání a k možnosti nebo potřebě jeho uskutečnění se promítají vnitřní a vnější faktory, které u každého jedince působí individuálně. Tento fakt andragogika akceptuje, stejně jako různé motivace (nebo překážky) dospělého ke vzdělávání. Dospělý odpovídá za sebe a za svůj život a v rámci této odpovědnosti se vyrovnává s obtížemi, které mu životní cesta přináší při uskutečňování vlastních plánů. Je subjektem pracovní činnosti, je vystavený vlivu prostředí, vztahům s ostatními a také vlivu vlastních individuálních dispozic. Jeho vývoj není ovlivňován jen věkem, ale závisí na vzdělání, na druhu duševních činností, na dalším učení, charakteru pracovní činnosti, osobním a společenském životě, sociální pozici a objektivních podmínkách života. (Hartl, 1999, s. 66)

Ve vztahu k funkcím vzdělávání a jeho společenské efektivitě pro jednotlivce, organizace a celou společnost je důležitá analýza vzdělávacích potřeb a identifikace cílových skupin. Tyto položky mají význam ve specifikaci účelu, cíle, finanční nákladnosti programu atd. Specifikace cílové skupiny a zaměřenost edukačního procesu právě na ni, přispívá k demokratizaci vzdělávání dospělých a jeho funkce a významu ve svém výsledku, přičemž nižší heterogenita skupiny většinou přispívá k větší efektivitě učebních procesů. Neznamená to, že by určitým cílovým skupinám byly, a priori, nálepkovány určité vzdělanostní deficity; zaměřenost na cílové skupiny vychází a měla by vycházet z empirických zjištění. Například: na základě sociologických výzkumů bylo potvrzeno, že přístup ke vzdělání je podmíněn sociálně. V tomto směru andragogika ve svém postoji k dospělému nestigmatizuje, ale analyzuje a hledá řešení. (Beneš, 2008, s. 121)

Tam, kde se jedná o zájmové vzdělávání, dospělý si volí z nabídky možností sám a chápe sám sebe jako součást určité cílové skupiny a sám se k ní přiřadí. Cílové skupiny jsou tak často formovány zevnitř, podle svých specifických potřeb, zájmů, přání. Platí ale, že nabídka vzdělávání může být nespecifikovaná cílovou skupinou a určená všem dospělým. To je příklad zájmového vzdělávání, jazykových a PC kurzů atp.

Význam vzdělávání na individuální úrovni spočívá v kultivaci jedince cestou rozvoje poznání, prohloubení a rozšíření znalostí a získání nových kompetencí, udržení si pozice na pracovním trhu, zapojení se do aktivní společnosti a předcházení sociální izolaci. Ukazuje se, že lidé, kteří nebudou dostatečně rozvíjet poznání a kompetence plynoucí z inovací a změn, budou vystaveni vyšší pravděpodobnosti, že na své profesní dráze ustrnou a vystaví riziku nezaměstnanosti. Riziko nezaměstnanosti a sociální izolace jsou negativní důsledky vzdělanostního zaostávání. V tomto směru Evropská unie Lisabonskou strategií směřuje k sociální inkluzi podporou celoživotního učení, jehož principem je sladění potřeb a zájmů jedince s potřebami a zájmy společnosti. Formování principu celoživotního učení proběhlo v důsledku sociálních změn ve společnosti, zastarávání mnoha tradičních povolání a vznikem nových a v neposlední řadě, změnou hodnotového systému člověka. Lidé si uvědomují, že svůj život mohou obohatit a kultivovat rozvíjením vlastního potenciálu, k čemuž mohou využít možnosti všech typů vzdělávání. Na makrostrukturální úrovni je péče o lidské zdroje a jejich rozvoj základními hybnými silami na cestě ke konkurenceschopnosti národních ekonomik. (Beneš, 2008, s. 41-48)

Moderní (postmoderní) společnosti jsou společnostmi učících se jedinců, nově jsou vymezeny vzorce životních drah lidí ve vztahu ke vzdělávání. Rozdíly chronologického věku již nehrají zásadní roli, ta je spíše v rozdílech kulturních, národnostních, osobnostních, politických. Období vzdělávání, práce, důchodu a osobního života se prolínají, hovoří se o nutnosti flexibility životního cyklu. (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 26) Během života člověka se také prolínají a doplňují jednotlivé typy učení – informální, formální, neformální.

Jako všechny oblasti současné společnosti, prochází i vzdělávání změnami, které sebou přinášejí nové technologie a multimediální techniky. Informační společnost je nevratným stavem. Důležité je pochopit všechny i nezamýšlené důsledky, které sebou přináší. Jak uvádí norský sociolog T. H. Eriksen ve své knize *Tyranie okamžiku* (2005, s. 7), lidé jsou často štvanci moderních technologií, žijí v neustálém spěchu, volný čas je fragmentovaný, což se projevuje v narušení schopnosti soustředit se na jednu věc, na jeden projekt. Prostor



je vyplněn fragmenty vědění, informační vatou, která porušuje kontinuální sumu vědění. Vzrůstajícím tempem je zprostředkováno stále větší množství informací, ztrácí se posloupnost a vývojové logické řady, hrozí převládnutí fragmentů informací bez logiky. To se odráží v přístupu k vědomostem, práci, životnímu stylu. Tendence k vertikálnímu hromadění informací (s. 116) zasahuje osobní vztahy, pracovní život, vzdělávání, projevuje se jako inflace vědění. Mění se způsob získávání informací a učení, které musí být rychlé. Vzdělávání bez využití počítače je dnes téměř nemyslitelné a je pravděpodobné, že práce na počítači ovlivňuje lidské uvažování. Autor psaného textu dnes pracuje více asociativně, nesouvisle, text může z náhlého popudu změnit na základě okamžitě získané informace, jedním ťuknutím klávesy. Tato skutečnost se odráží i v práci studentů. Tok informací se podobá „těkavému, asociativnímu a poetickému způsobu myšlení, charakteristickému pro předmoderní společnosti.“ (s. 111) S tím se ztrácí schopnost zahloubat se, přestože mnohé myšlenky potřebují čas pomalého uvažování. Z hlediska kvality textu není vždy nejlepší ten, kdo dokáže obrovskou rychlostí a ťukáním do klávesnice počítače nahromadit kvantum informací. Studium ale rozhodně není hlavní činností dnešních studentů, ale jedním z řady zážitků a aktivit v životě a čase mladého člověka. (s. 119). Ten, pokud chce obstát na trhu práce, nemůže se soustředit na několik let pomalého studia; přednost dostávají ti, kdo jsou multifunkční, flexibilní. Univerzity, jako instituce důkladnosti a rozvážnosti, tyto své charakteristiky pozbývají. Eriksen dále uvádí, že starší lidé mají problém s uplatněním na trhu práce, pokud se netváří dostatečně dynamicky, svobodomyšlně a flexibilně a nejsou schopni se neustále a hlavně rychle učit. Mizí rozdíl mezi prací a volným časem. Nová flexibilita způsobuje, že se ztrácí rozdíl mezi prací a volným časem. Flexibilitou je míněna neustálá dosažitelnost – kdo není, v konkurenčním boji neobstojí. (s. 128)

V souvislosti s výše uvedeným textem se stále zřetelněji ukazuje nutnost podpory dospělého jedince orientovat se v rozsáhlé oblasti vědění a vzdělávání, ve všech jeho rovinách a možnostech, aby zvolená cesta vzdělávání byla efektivní a přínosná jak pro vzdělávajícího se, tak pro ostatní aktéry vzdělávacího procesu a společnost jako celek. Člověk by měl prostřednictvím vzdělávání směřovat k mnohostrannosti, k harmonické rovnováze všech oblastí života. Jednostranné zaměření jen na jednu hodnotu, například práci nebo vzdělání, může vést postupně k jednostrannosti v morálních hodnotách a principech a u dospělého jedince představovat často až nepříznivé formy egoistického chování (workoholismus). J. Čáp (1990, s. 293) uvedl pojem autoregulace proporcionality,

jako důležitý mechanismus vývoje člověka. Nadměrná realizace jedné činnosti na úkor jiných vyvolává v dlouhodobějším působení nelad, nelibost, neklid, frustraci, může vést k syndromu vyhoření. Lze tedy říci, že jedním z cílů andragogiky a vzdělávání dospělých je pomoc a podpora člověka na jeho cestě k všestrannosti, tak, aby byl prostřednictvím učení vybaven kompetencemi pro plnění životních úkolů a který se vzdělává a sebevzdělává pro svou práci a pro své zájmy.

Velmi významnou a ne zcela probádanou oblastí vzdělávání dospělých je **oblast neformálního vzdělávání a informálního učení**. Neformální vzdělávání zahrnuje vzdělávání ve vzdělávacích organizacích nebo zařízeních zaměstnavatelů. Spadají sem volnočasové aktivity, kurzy, rekvalifikační kurzy, školení, přednášky. Jeho hlavní role spočívá v rovině zájmového, občanského, rodinného, environmentálního vzdělávání a vzdělávání seniorů. Významným rysem neformálního vzdělávání je, že neposkytuje zvýšení stupně vzdělání. Údaj z výzkumu z roku 2005 (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 64) uvádí, že 66 % dotázaných osob se v posledním roce neúčastnilo kurzu neformálního vzdělávání. Je pravděpodobné, že pokud by dotazování nebylo ohraničeno poměrně krátkým obdobím jednoho roku, celkové skóre by bylo nižší. Sami autoři výzkumu uvádějí, že jedna třetina českých dospělých participujících na neformálním vzdělávání není špatný výsledek a vyvažuje určitým způsobem nezájem o formální vzdělávání (viz s. 55). Rozdíly podílu participace dospělých souvisí s jednotlivými oblastmi neformálního vzdělávání. Nejvyšší účast je v kurzech, které se týkají zaměstnání/profese a ty, které mohou být pro profesi přínosné, jako například počítačové kurzy. Jiné oblasti neformálního vzdělávání, zahrnující volnočasové aktivity, rodinu nebo oblast veřejného života, „jsou z hlediska frekvence návštěvnosti výrazně podprezentovány“ (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 73) a je možné, že pokud se dospělí v této oblasti vzdělávání pohybují, pak jako samouci.

Formální a neformální vzdělávání tvoří jen jednu část, podílející se na vzdělávací cestě jedince. Velkou část tvoří informální vzdělávání, které je v současnosti jedním z hlavních pojmů vzdělávacích politik na úrovni EU i národních politik členských států. Legislativní rámec zhodnocení neformálního a informálního vzdělávání je dán Zákonem o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání. (Rabušicová, Rabušic, s. 78) Volnočasové aktivity člověka jsou značně spojeny s informálním učením a se získáváním různých poznatků, vědomostí a dovedností během každodenního života. „Každá úmyslně i mimovolně nabytá zkušenost má smysl pro osobní rozvoj člověka, je pro něj hodnotou.“ (Rabušicová,

Rabušic, 2008, s. 78) Pojem informálního učení je problematickou součástí celoživotního učení proto, že jeho kvalitu a obsah nelze empiricky doložit, hodnotit nebo ověřit. Hodnocení a zhodnocení je na samotném člověku. Cílem mnoha volnočasových aktivit a činností není ověření a srovnání dosažených výsledků s nějakou optimalizovanou normou, ale je to uspokojení, potěšení a obohacení, které přinášejí.

Mnoho dospělých, kteří se rozhodnou zvýšit svůj status v zaměstnání anebo si jej udržet, volí (případně jsou nuceni zaměstnavatelem) formální vzdělávání při zaměstnání ve školském systému, většinou kombinovaného studia na vysoké škole. Pokud přihlédneme k efinci takového studia pro stát, může být tato masifikace skutečně zátěží. Jedinec, který by se mohl případně vzdělávat jinou formou, využívá této možnosti, která jeho ani zaměstnavatele finančně nestojí nic. Dospělý se učí tam, kde to potřebuje a pokud investuje čas do vzdělávání, volí takovou formu, která mu přinese oficiální výstup, doklad o zvýšení stupně vzdělání. Na tyto výstupy vzdělávání je stále kladen velký důraz, což bývá často základní motivací studia i s nutnou povinností učit se něčemu „nepotřebnému“.

V koncepci celoživotního učení má dominující význam **sebevzdělávání**, postavené na vnitřní a vnější motivaci. Ta může být podpořena jednak flexibilitou vzdělávacího systému a uznáváním výsledků vzdělávání, ať už bylo realizováno formálně, neformálně nebo znalostí a dovedností jedinec nabyt či doplnil zkušenostmi. Zajímavá, jak z pohledu jedince tak společnosti a efektivity vzdělávání, by mohla být propracovaná nabídka a systém řízeného samostudia, distančního studia, korespondenčního studia nebo otevřeného studia. (Kalnický, 2007, s.70, 71) V rámci celoživotního učení má svou důležitou pozici každý typ učení a vzdělávání, jak formální, neformální a informální vzdělávání, tak sebeřízené – sebou organizované učení.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

#### 4 VÝZKUM V OBLASTI VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH, PREFERENCE UČENÍ SE VKURZU NEBO BÝT SAMOUKEM

Výzkumný problém byl zaměřen na preferenci respondentů v produktivním věku a seniorů vzdělávat se prostřednictvím sebevzdělávání/sebeřízeného vzdělávání (být samoukem) nebo prostřednictvím kurzu, v dílčích otázkách pak ve vybraných aktivitách. Člověk se může sebevzdělávat a organizovat si učení sám v mnoha oblastech nebo může využít možnost vzdělávání, které je realizováno ve vzdělávacích institucích, školských zařízeních, zařízeních neziskových organizací nebo v zařízeních zaměstnavatelů, atd., případně v průběhu života kombinuje různé možnosti, jak se vzdělávat. Otázkou je, co lidé preferují především a zda je u současných lidí preference jiná, než u současných seniorů, jejichž produktivní věk často spadal do jiných socio-politických podmínek. Do oblasti neformálního vzdělávání jsou zahrnuty volnočasové aktivity, kurzy cizích jazyků, počítačové kurzy, rekvalifikační kurzy nebo krátkodobá školení. Učení je zprostředkováno osobou lektora. Díky neformálnímu vzdělávání člověk získává a rozšiřuje své znalosti, dovednosti a kompetence, nevede ale ke zvýšení dosaženého stupně vzdělání. (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 63). Další oblastí výzkumu, výzkumným problémem, byla volba předprofesního vzdělávání, které je součástí celoživotního učení s velkým významem pro život člověka. Výzkum se zajímal o to, jak se volba (kdo rozhodoval, jaké byly okolnosti) promítla v dalších letech do splnění představy respondenta o tom, čím chtěl být, co chtěl v životě dělat a zda tato situace byla jiná v době, kdy se o předprofesní volbě rozhodovali dnešní senioři. Obecně platí, že příliš raná specializace jedince a omezené možnosti změny nastoupené vzdělávací cesty se odrážejí v jeho životě v rovině profesní i osobní. Konflikt nevhodně zvolené profesní cesty, o které mnohdy rozhodují rodiče, může být ale jedním z motivů vzdělávání dospělých (Alan, 1989, s. 118).

**Základní metodou** kvantitativního výzkumu bylo dotazování, jako metodický nástroj byl použit dotazník, vypracovaný k tomuto účelu a umožňující získat poměrně velký soubor informací. Dotazník byl sestaven tak, aby mohl být předložen celému výzkumnému souboru dospělých, od mladých dospělých až po nejstarší seniory. Ve vstupní části dotazníku byla uvedena základní informace pro respondenty – kdo a proč se dotazuje, byla zdůrazněna dobrovolnost jeho vyplnění, anonymita a instrukce k jeho vyplnění. Na konci dotazníku bylo uvedeno poděkování. Dotazník měl tištěnou podobu.

Byl strukturován do 22 položek. Formulář dotazníku je uveden v příloze. Dále budou uvedeny ostatní výsledky výzkumu týkající se vzdělávání dospělých. V zájmu zpracování výsledků nebyla respektována posloupnost položek dotazníku. V tomto ohledu nemělo pořadí položek žádný význam.

**Cílem výzkumu** bylo rozšíření poznání této oblasti a doplnění poznatků teoretické části práce a pomocí dotazníku shromáždit, zpracovat a vyhodnotit data z oblasti vzdělávání dospělých, se zaměřením na preferenci vzdělávání se v neformálním systému nebo mimo něj.

Před realizací dotazníkového šetření byl proveden předvýzkum, formou rozhovorů a dotazování dospělých ohledně jejich vzdělání, vzdělávání, sebevzdělávání a dalšího vzdělávání, preference neformálního vzdělávání nebo autodidaktického přístupu učení. Na základě tohoto byl vypracován dotazník, který měl 26 otázek. Pilotní výzkum byl proveden metodou rozhovoru (interview) se ženami ve věku 66, 75, 78 let a muže ve věku 35 let. Rozhovor se uskutečnil dvakrát, nezávisle ve dvou domácnostech. Ještě před interviem byla zcela vyřazena otázka týkající se hodnotové škály: práce, vzdělání, láska, zdraví, vztahy s lidmi. Přítomní byli obeznámeni s problematikou výzkumu, důvodem rozhovoru a žádostí o odpovědi a vyjádření se k vybraným otázkám dotazníku. Dále bylo provedeno dotazování zaměřené na danou tematiku v zařízení pro seniory a mimo skupinu seniorů. Na základě pilotáže byl zredukován počet otázek na 22, u některých upravena jejich formulace. Položka týkající se preference vzdělávání byla formulována pomocí pojmů „samouk“, „kurz/kroužek“ v zájmu srozumitelnosti a aby se vyloučilo formální vzdělávání (jazyka, PC) ve škole.

Předvýzkum a pilotáž ukázaly na to, že zájmy a koníčky nejsou zcela považovány za vzdělávání. Pojem vzdělávání se u dotazovaných vázal spíše k představě formálního vzdělávání ve škole. Úsilí spojené se sebevzděláváním v zájmové oblasti je často blízké zábavě a především, člověk se motivuje a úkoluje sám, většinou nepocituje vnější tlak. V profesním vzdělávání i sebevzdělávání je dobrovolnost, jako předpoklad vzdělávání dospělého, přece jen svým způsobem „povinná“, spojená s tlakem zodpovědnosti vůči sobě, rodině nebo tlakem vyvíjeným zaměstnavatelem. Pokud dospělý má možnost dalšího vzdělávání, které je mu zaměstnavatelem zprostředkováno a doporučeno, v podstatě této možnosti musí dobrovolně využít. Pokud to neudělá, vystavuje se v zaměstnání hned několika rizikům, k nimž patří stagnace kariéerní dráhy, stagnace nebo snížení platové úrovně nebo dokonce ztráty místa.

Z hlediska biografie a retrospektivy se, především u seniorů, význam vzdělání ztrácel za jinými, životně důležitými událostmi; vzpomínky a vybavování si období života, kdy se dotyční v dospělosti vzdělávali, asociovalo jiné životní situace a události, takže řeč se při rozhovoru stáčela k nim. Vzdělávání dospělých je specifické tím, že velmi často vychází z bezprostředních potřeb a jeho význam se pojí ke konkrétní situaci, v níž aktuálně naplní svou funkci. V profesní oblasti je vnímáno jako součást práce nebo přímo práce, pokud je realizováno v rámci pracovní doby a je povinné, jako například u pracovníků sociální péče. Pohled na význam vzdělávání se mění s věkem jedince, s časovým odstupem od realizace vzdělávání, typem vzdělávání, jeho délkou a tím, jak jej využil v praxi. Vysokoškolsky vzdělaní lidé vzpomínají na studia po celý život a přikládají jim značnou váhu, zvláště, pokud se staly východiskem jejich profese. Vysokoškolská studia jsou výrazná také tím, že představují určitý životní styl a jsou realizována ve věku, kdy tuto skutečnost již dospělý jedinec dokáže hodnotit a také zhodnotit v praxi.

**Administrace dotazníků** byla provedena následovně: polovina dotazníků (50) byla rozdána seniorům, jak v zařízení pro seniory, tak mimo ně. Druhá polovina byla rozdána ve skupině dospělých produktivního věku, zde od 20 do 64 let. Dotazníky byly rozděleny několika dospělým s prosbou o jejich šíření dalším dospělým. Osloveným nebyly dány žádné instrukce ohledně věku nebo pohlaví potenciálních respondentů, kterým dotazník měli předat. Z této skupiny se vrátily všechny rozdané dotazníky. Po zpětném shromáždění dotazníků byl výzkumný soubor zhodnocen z hlediska celkového počtu a četností respondentů. Ukázalo se, že respondenti v produktivním věku a senioři jsou v počtu 47 a 48 jedinců a tyto výběrové soubory není třeba doplňovat. Základním souborem byla celá skupina respondentů.

**Zpracování získaných dat.** Vrácené dotazníky byly sečteny, rozděleny do skupin, jednotlivé položky dosazeny a zpracovány (seřazeny, sečteny) do tabulky MS EXCEL. Při posuzování hypotéz byly použity statistické metody (viz níže).

**Základním souborem** výzkumu byli dospělí všech věkových kategorií; nejmladšímu respondentovi bylo 20 let, nejstaršímu 93 let. Respondenti byli pro potřebu výzkumu rozděleni do dvou výběrových souborů: na skupinu v produktivním věku a seniory (tab. č. 2). Pro potřebu porovnání v některých položkách bylo provedeno ještě členění do pěti věkových kategorií a podle pohlaví (tab. č. 3).

Celkem bylo rozdáno 100 dotazníků, které vyplnilo a vrátilo 95 respondentů. Z tohoto počtu bylo v produktivním věku 47 respondentů, seniorů 48. Z 95 respondentů bylo 53

žen a 42 mužů. Respondenti byli dotázáni na nejvyšší dosažené vzdělání (položka č. 3). Odpovědělo 92 respondentů, z nichž bylo 45 v produktivním věku a 47 seniorů. Četnosti odpovědí, týkajících se dosaženého vzdělání, uvádí graf č. 1.

Tab. č. 2. Četnosti respondentů podle pohlaví v produktivním věku a seniorů

Skupina	Ženy	Muži	Celkem
Produktivní věk	24	23	47
Senioři	29	19	48
Celkem	53	42	95

#### Věkové kategorie tabulky č. 4:

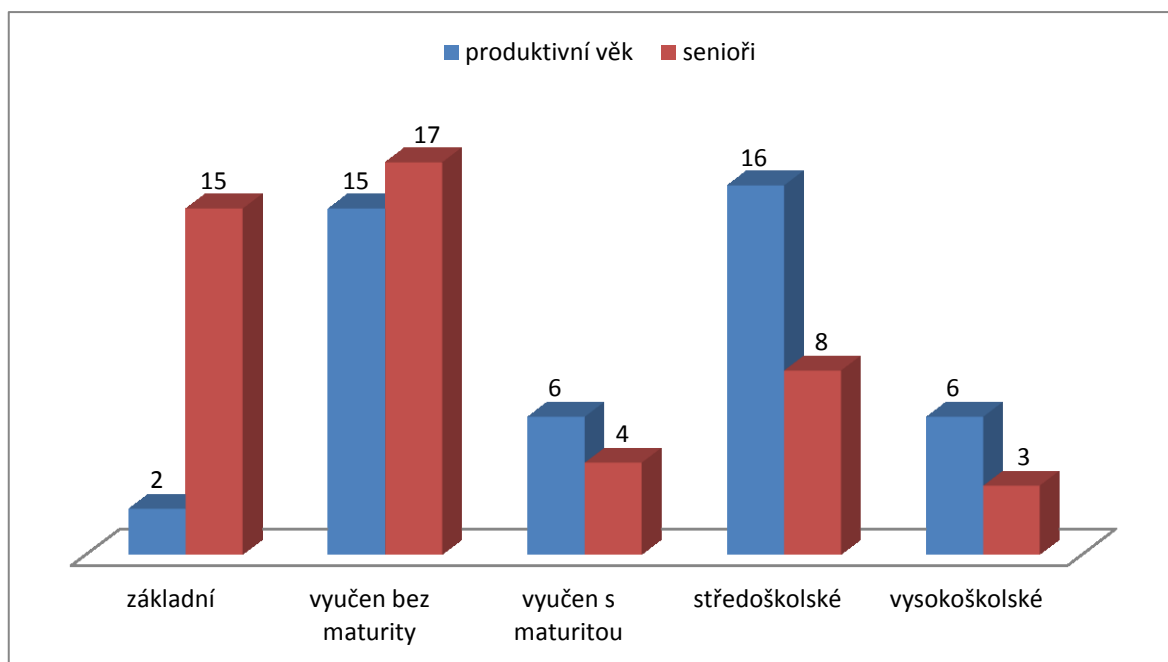
1. Mladí dospělí (18 – 24 let)
2. Mladší střední věk (25 – 44 let)
3. Starší střední věk (45 – 64 let)
4. Starší dospělí (65 – 74 let)
5. Stáří 75+. (Palán, 2002, s. 9)

Tab. č. 3. Počty respondentů ve věkových skupinách

Věková skupina	Ženy	Muži	Celkem
1.	4	5	9
2.	10	11	21
3.	10	7	17
4.	17	7	24
5.	12	12	24
Celkem	53	42	95



Graf č. 1. Dosažené vzdělání respondentů, v současnosti v produktivním věku a seniorů



#### 4.1 Preference vzdělávat se v kurzu nebo jako samouk u respondentů v produktivním věku a seniorů

V této kapitole budou uvedeny výsledky týkající se výzkumného problému. Výzkumný problém byl zaměřen na preferenci vzdělávání dospělých v kurzu nebo sebeřízené vzdělávání (být samoukem) u respondentů v produktivním věku a seniorů v průběhu let, v dílčích položkách pak ve vybraných oblastech.

##### Preference učení se jako samouk nebo v kurzu v zájmových oblastech respondentů v produktivním věku a seniorů (položka č. 14)

Preference učení se jako samouk nebo v kurzu byla zkoumána v položce č. 14. Zde byly uvedeny různé zájmové oblasti (tab. č. 4) a možnost odpovědi učení se jako samouk nebo v kurzu. Respondenti označovali všechny odpovídající možnosti (respondent kroužkoval více odpovědí). Výzkumná otázka zní, jestli je v preferencích učení se jako samouk nebo v kurzu rozdíl mezi dnešními seniory a lidmi v produktivním věku.

Tab. 4. Četnosti odpovědí učení se respondentů v produktivním věku a jako samouk v různých zájmových oblastech jako samouk nebo v kurzu

Zájmová oblast	Samouk		Kurz	
	Produkt. věk	Senioři	Produkt. věk	Senioři
Sport, tělovýchova	3	14	16	11
Cizí jazyk	20	10	16	8
Výtvarná oblast	5	0	3	1
Hra na hudební nástroj	9	2	0	0
Práce na PC	30	2	3	3
Ruční práce	12	8	2	4
Řemeslné práce	19	11	1	1
Zdraví	11	2	0	4
Celkem	109	49	41	32

Statistické hypotézy:

H<sub>0</sub>: Četnosti odpovědí na učení se respondentů v produktivním věku a seniorů v zájmových oblastech jako samouk nebo v kurzu, jsou stejné.

H<sub>A</sub>: Četnosti odpovědí na učení se respondentů v produktivním věku a seniorů v zájmových oblastech jako samouk nebo v kurzu, jsou rozdílné.

Četnosti odpovědí byly pro potřebu výpočtu sečteny a uspořádány do tabulky č. 6.

Pro přijetí nebo odmítnutí hypotéz byla použita statistická metoda Test dobré shody chí- kvadrát pro čtyřpolní tabulku a výpočet podle následujícího vzorce:  $\chi^2 = \sum \frac{(P-O)^2}{O}$

Tab. č. 5. Četnosti odpovědí u respondentů v produktivním věku a seniorů učení se v průběhu let v kurzu nebo jako samouk s uvedenými očekávanými četnostmi

Skupina	Samouk	Kurz	Celkem
Produktivní věk	109 (102,59)	41 (47,40)	150
Senioři	49 (55,40)	32 (25,6)	81
Celkem	158	73	231

Tab. č. 6. Testové kritérium chí-kvadrát s výpočtem očekávaných četností

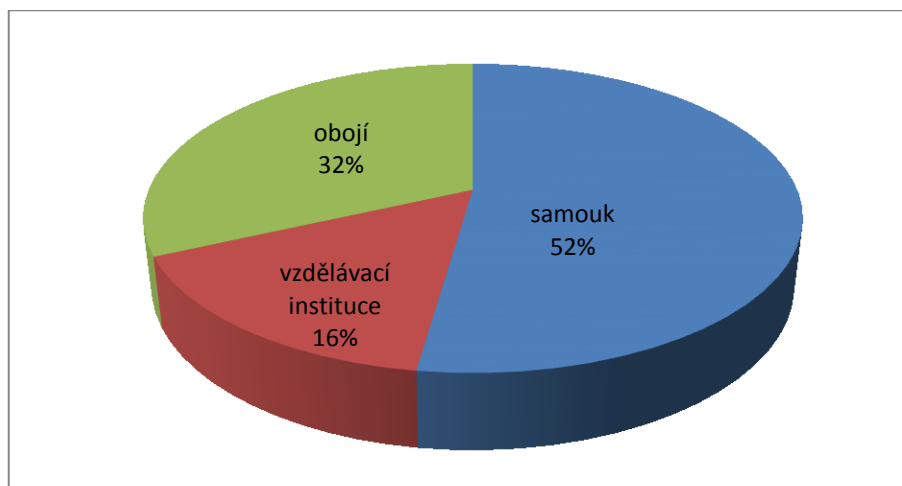
P	O	P-O	(P-O) <sup>2</sup>	(P-O) <sup>2</sup> /O
109	102,59	6,41	41,08	0,400
41	47,4	-6,4	40,96	0,864
49	55,4	-6,4	40,96	0,739
32	25,6	-6,4	40,96	1,6
∑231	∑231			∑3,603

$$f = (2-1) \cdot (2-1) = 1$$

Kritická hodnota testového kritéria chí-kvadrát uvedená ve statistických tabulkách (Chráška, 2007, s. 248) je:  $\chi^2_{0,001(1)} = 6,635$ . Zjištěná hodnota:  $\chi^2_{0,001(1)} = 3,603$ . Vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než kritická hodnota ve statistické tabulce. Znamená to, že nulová hypotéza  $H_0$  je přijatá. Nebylo prokázáno, že by mezi preferencí učení se v kurzu nebo jako samouk u respondentů produktivního věku a dnešních seniorů byl rozdíl.

Respondenti byli dále dotázáni (položka č. 18) na preferenci učení se obecně (bez uvedení zájmových oblastí): a) většinou jako samouk, b) většinou ve vzdělávací instituci, c) obojí. Celkem odpovědělo 88 respondentů, z toho 46 (52 %) uvedlo, že se učilo raději jako samouk, 14 (16 %) ve vzdělávací instituci, možnost obojí označilo 28 (32 %) respondentů (graf č. 2). Výzkumnou otázkou bylo, zda respondenti nevíce preferovali učení se jako samouk.

Graf. č. 2. Preference učení se dospělých ve vzdělávací instituci, jako samouk nebo obojí



Hypotézy:

H<sub>0</sub>: Četnosti odpovědí učit se jako samouk a ostatních odpovědí, jsou stejné.

H<sub>A</sub>: Četnosti odpovědí učit se jako samouk a ostatních odpovědí, jsou různé.

Pomocí výpočtu bylo zjištěno, že vypočítaná hodnota  $\chi^2 = 0,2428$ . Tabulková hodnota:  $\chi^2_{0,05(2)} = 5,991$ . Zjištěná hodnota ukazuje na to, že rozdíly v četnostech odpovědí nejsou statisticky významné. Byla přijata nulová hypotéza H<sub>0</sub>. Respondenti volili jak možnost učení se jako samouk, tak ve vzdělávací instituci nebo obojí.

Preference sebeřízeného vzdělávání a vzdělávání v kurzu z hlediska pohlaví ukázaly tyto výsledky: ženy uvedly v 64 % sebevzdělávání/učení se jako samouk, zbývajících 36 % žen učení se v kurzu. U mužů byl podíl dán 73 % samouků a 27 % vzdělávání se v kurzu. Pokud byla srovnána preference vzdělávání v kurzu žen a mužů, uvedlo jej 53 % mužů a 47 % žen.

V dalším výzkumu se pozornost obrátila k vybraným oblastem jednotlivě, konkrétně k učení se cizímu jazyku a učení se práce na PC. Znalost cizích jazyků uvádí v hodnocení důležitosti 74 % zaměstnavatelů jako klíčovou kompetenci a 41 % zaměstnavatelů jako zcela nezbytnou (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 123).

**Preference učení se cizího jazyka v kurzu nebo jako samouk (položka č. 14 b)**

Rabušicová, Rabušic (2008, s. 67) uvádějí 8 % účast dospělých v jazykových kurzech (zbytek do 100% neodpověděl). Údaj je vymezen předcházejícími 12 měsíci života respondenta. Výzkumy EUROSTAD limitují dobu participace na vzdělávání 4 týdny před výzkumem. (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 63) Výzkumu uvedenému v této práci šlo o to, poznat a kvantifikovat, co lidé celkově preferují/preferovali v průběhu let.

Na otázku učení se cizímu jazyku jedním nebo druhým způsobem (v kurzu, samouk) odpovědělo 54 respondentů z 95 dotázaných, což je 57 % z celkového počtu respondentů. Jako výzkumný soubor byla vzata skupina těchto 54 respondentů, kteří uvedli učení se cizího jazyka jedním nebo druhým způsobem. Z těchto 54 respondentů se 30 označilo za samouky (14 žen a 16 mužů) a 24 (15 žen a 9 mužů) vyjádřilo preferenci učení se v kurzu (tab. č. 7). Procentuální podíl samouků a vzdělávajících se v kurzu vyjadřuje graf č. 3.

Tab. č. 7. Preference učení se cizímu jazyku respondentů produktivního věku a seniorů jako samouk nebo v kurzu

Skupina	Samouci	Kurz	Celkem
Produktivní věk	20	10	30
Senioři	16	8	24
Celkem	36	18	54

Otázka je, zda dospělí (v produktivním věku a senioři) při učení se cizímu jazyku uvedli preferenci učení se v kurzu nebo jako samouk.

Hypotézy:

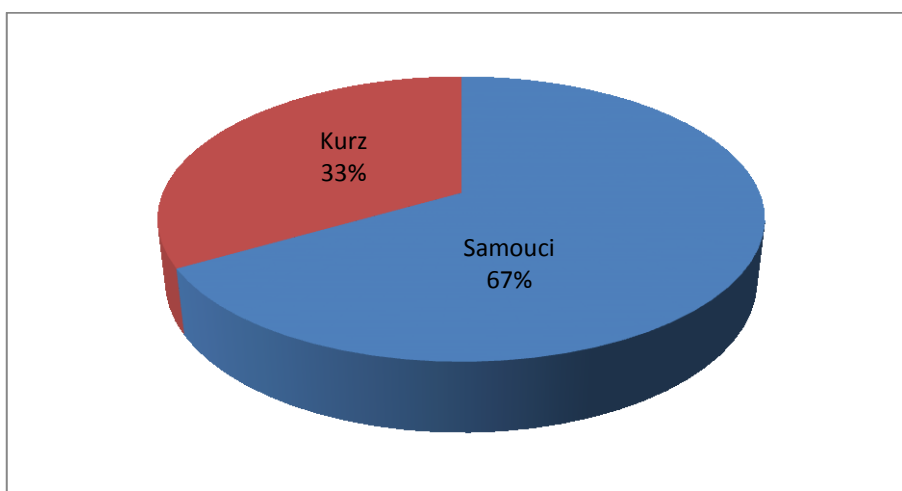
H<sub>0</sub>: Četnosti odpovědí učení se cizímu jazyku jako samouk nebo v kurzu jsou stejné.

H<sub>A</sub>: Četnosti odpovědí učení se cizímu jazyku jako samouk nebo v kurzu jsou různé.

Pro přijetí nebo odmítnutí nulové hypotézy byla použita statistická metoda Test dobré shody chí-kvadrát a výpočet podle následujícího vzorce: 
$$x^2 = \sum \frac{(P-O)^2}{O}$$

Kritická hodnota testového kritéria chí-kvadrát uvedená ve statistických tabulkách (Chráska, 2007, s. 248) je:  $\chi^2_{0,05(1)} = 3,841$ . Zjištěná hodnota je:  $\chi^2 = 4,5$ . Vypočítaná hodnota testového kritéria je větší než kritická hodnota ve statistické tabulce. Znamená to, že nulová hypotéza  $H_0$  je neplatná. V případě, že se dospělí učí cizí jazyk, jsou četnosti učících se v kurzu nebo jako samouci různé. 67 % respondentů, kteří uvedli učení se cizího jazyka, uvedlo učení se jako samouk.

Graf č. 3. Podíl preferencí respondentů učení se cizího jazyka v kurzu nebo jako samouci



### **Učení se práce na počítači v kurzu nebo jako samouk u respondentů v produktivním věku a seniorů (položka č. 16)**

Na otázku, týkající se učení se pracovat na PC, odpovědělo celkem 80 respondentů z 95. Z tohoto počtu uvedlo 37, že se pracovat na PC neučili. Toto číslo je z velké části (34 respondentů) situováno do skupiny seniorů. Na otázku, zda se respondent chystá učit pracovat na PC, neodpověděl žádný respondent. 43 respondentů uvedlo učení se práce na PC, z toho 8 respondentů potvrdilo, že se práci na PC učilo v kurzu a 35 uvedlo, že se učili jako samouci (tabulka č. 8). Limitem tohoto výzkumu byl nízký počet respondentů, kteří uvedli se učení na PC tím či oním způsobem.

Otázka je, zda respondenti v produktivním věku uvedli učení se práce na PC v kurzu častěji, než senioři.

Hypotézy:

H0: Podíl respondentů v produktivním věku, kteří uvedli učení se práce na PC v kurzu je stejný jako u seniorů.

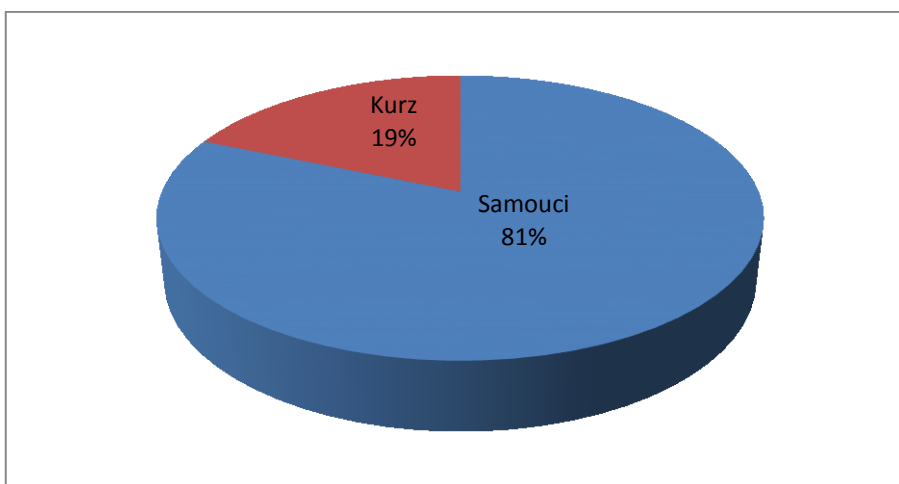
HA: Podíl respondentů v produktivním věku, kteří uvedli učení se práce na PC je stejný jako u seniorů.

Tab. č. 8. Preference učení se na PC v kurzu nebo jako samouk

Skupina	Samouci	Kurz	Celkem
Produkt. věk	29	5	34
Senioři	6	3	9
Celkem	35	8	43

K ověření hypotéz byl použit Fisherův kombinatorický test. Byly sestaveny tři pomocné tabulky a výpočtem získána hodnota  $p=4,0873$ , která byla porovnána se zvolenou hladinou významnosti 0,05. Vypočítaná hodnota je vyšší, což připouští přijetí nulové hypotézy H0. Podíl respondentů v produktivním věku a seniorů, kteří uvedli učení se práce na PC v kurzu je stejný. Graf č. 4 ukazuje, že pokud se dospělí respondenti jakéhokoliv věku rozhodli učit se pracovat na PC, preferovali v 81 % učení se jako samouci.

Graf č. 4. Preference respondentů v produktivním věku a seniorů učení se práce na PC v kurzu nebo jako samouk



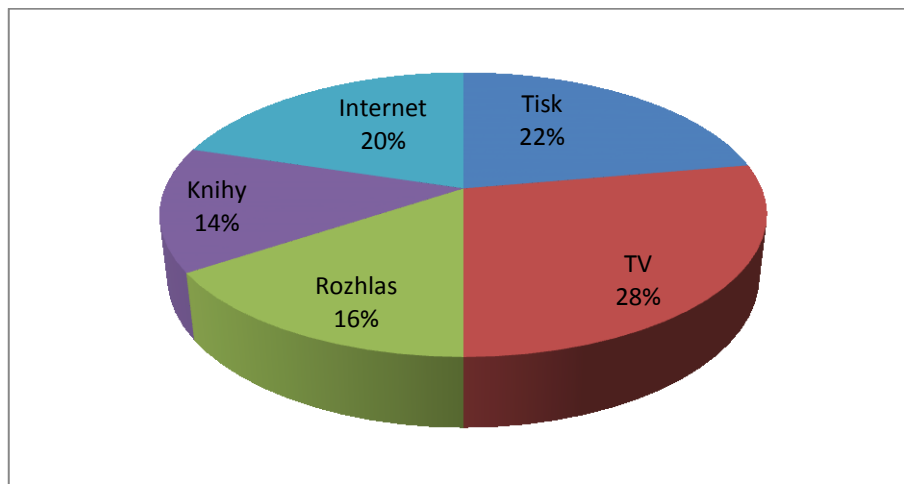
V doplňující položce č. 17 byli respondenti dotázáni, jestli hledají informace na internetu. Odpověď a) *ano, často* poskytlo 30 respondentů, b) *ano, někdy* 14 respondentů. Odpověď c) *ne, nikdy* uvedlo 42 respondentů. Z tohoto počtu bylo 39 respondentů z věkové skupiny seniorů, 23 těchto seniorů bylo z 5. věkové skupiny.

K doplnění otázky učení se a práce na PC byla respondentům předložena položka č. 21, týkající se zdroje získávání informací. Respondenti mohli označit více odpovědí. 44 respondentů označilo možnost, že v současnosti získávají nejvíce informací z tisku, novin a časopisů. Možnost získávání informací z televize označilo 55 respondentů, z rozhlasu 31 respondentů, z knih 28 respondentů, z internetu 40 respondentů.

Tab. č. 9. Zdroje získávání informací u respondentů v produktivním věku a seniorů (četnosti odpovědí)

Zdroj informací	Respondenti v produktivním věku	Seniori	Celkem odpovědí
Tisk	15	29	44
Televize	19	36	55
Rozhlas	7	24	31
Knihy	14	14	28
Internet	36	4	40
Celkem	91	107	198

Graf č. 5. Podíl zdrojů získávání informací u všech respondentů





Graf č. 5 ukazuje, že nejvyšší četnost odpovědí u získávání informací z televize, následuje tisk a internet. Pokud se podíváme do tabulky č. 10 vidíme, že ze 40 odpovědí u internetu jako zdroje informací jsou senioři zastoupeni čtyřmi respondenty.

Poznámka (úvaha) mimo výzkum: je možno položit si otázku, jestli lidé, kteří se stanou seniory za 10 a více let a pro které jsou internet a ostatní počítačová média již standardním způsobem hledání informací i trávení volného času, budou na stejné otázky odpovídat jinak? Je možné, že se v budoucnu změní struktura volnočasových aktivit budoucích seniorů (dnešních dětí a mládeže), kteří budou využívat možností počítače tak, jak tomu jsou nyní zvyklí? Otázkou je, do jaké míry toto bude spojené s individualizací trávení volného času seniorů, skutečně pocíťovanou osamělostí a jaká bude podoba komunikační funkce edukace seniorů.

#### **Rozhodnutí o předprofesním vzdělávání (položka č. 4)**

Další výzkumnou problematikou byla volba předprofesního vzdělávání, které je součástí celoživotního učení. Záměrem bylo zjistit, kdo rozhodoval o předprofesním vzdělávání respondentů. Respondent měl tři možnosti odpovědí: a) vlastní rozhodnutí, b) rozhodnutí rodičů, c) společné rozhodnutí. Celkem odpovědělo 95 respondentů. 38 (40 %) uvedlo, že to bylo jejich vlastní rozhodnutí. Rozhodnutí rodičů označilo 24 (25 %) a společné rozhodnutí uvedlo 33 (35 %) respondentů. 57 (60 %) respondentů tedy uvádí jiné, než vlastní rozhodnutí. Na základě toho byly vytvořeny následující statistické hypotézy.

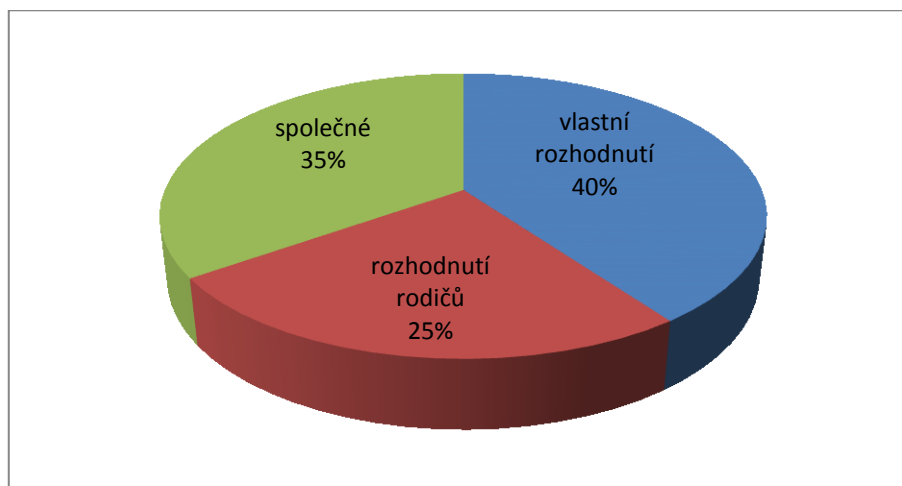
Hypotézy:

H<sub>0</sub>: Četnosti odpovědí, že předprofesní vzdělávání bylo vlastním rozhodnutím respondenta jsou stejné, jako četnosti ostatních odpovědí.

H<sub>A</sub>: Četnosti odpovědí, že předprofesní vzdělávání bylo vlastním rozhodnutím respondenta jsou různé od četností ostatních odpovědí.

Vypočítaná hodnota testového kritéria  $\chi^2 = 3,156$  je nižší, než kritická hodnota testového kritéria  $\chi^2_{0,005(2)} = 5,991$ . Proto byla přijata nulová hypotéza H<sub>0</sub>. Rozdíly četností odpovědí v rámci daného výzkumného souboru nejsou statisticky významné.

Graf č. 6. Podíl odpovědí respondentů o tom, kdo rozhodoval o jejich předprofesním vzdělávání



Odpovědi byly dále porovnány z pohledu věkových skupin seniorů a respondentů v produktivním věku se záměrem zjistit, jestli u seniorů, kteří se o předprofesním vzdělávání rozhodovali před 50. a více lety, bylo více uvedeno rozhodnutí rodičů (než ostatních rozhodnutí, vlastního a společného) ve srovnání se skupinou v produktivním věku.

Tab. č. 10. Srovnání rozhodnutí rodičů a ostatních rozhodnutí

Rozhodnutí	Produktivní věk	Senioři
Rodiče	30%	21%
Vlastní a společné	70%	79%

Podíl v % vlastních nebo společných rozhodnutí respondenta a rodičů o předprofesním vzdělávání převažují nad rozhodnutím pouze rodičů v obou zkoumaných skupinách. U lidí, kteří se o předprofesním vzdělávání rozhodovali před 50. a více lety, nebylo rozhodnutí rodičů četnější, než společné nebo vlastní rozhodnutí.

### Splnění představy o tom, co by člověk chtěl v životě dělat (položka č. 6)

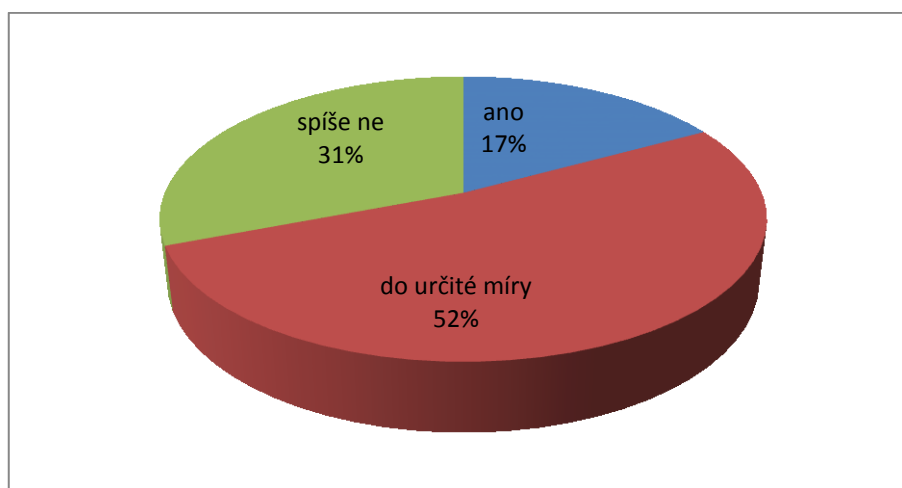
Soulad osobních, rodinných a společenských zájmů při rozhodování o předprofesním vzdělávání je zásadním bodem na životní dráze člověka. Zvolená cesta, respektive, její důsledky bývají trvalé nebo alespoň dlouhodobé. Pokud dochází ke změně, je to většinou až po nástupu do zaměstnání (Alan, 1989, s. 118).

V rámci výzkumu byla respondentům položena otázka č. 6: Člověk mívá určitou představu ohledně toho, čím by chtěl být, co by si přál nebo chtěl v životě dělat. Splnila se Vám tato představa v průběhu let? Možnosti odpovědí byly: a) *ano*, b) *do určité míry ano*, c) *spíše ne*.

Na otázku odpovědělo celkem 94 respondentů. 49 (52 %) uvedlo, že v průběhu let se jim představa toho, čím chtěli být, co si přáli nebo chtěli v životě dělat, splnila do určité míry. 29 dotázaných (31 %) uvedlo, že tato představa se jim spíše nesplnila. Z tohoto počtu bylo 21 žen. 16 respondentů (17 %) uvedlo, že se jim tato představa splnila.

Nejvíce respondentů uvedlo, že se jim představa o tom, čím chtěli být a co chtěli dělat, splnila do určité míry. Na druhém místě četností byly odpovědi, že se tato představa v průběhu let spíše nesplnila. Nejméně bylo odpovědí, že se splnila.

Graf č. 7. Splnění představy o tom, čím chtěli respondenti být, co chtěli v životě dělat



Zajímavé bylo podívat se na odpovědi respondentů o „splnění představy“ v kontextu toho, kdo rozhodoval o jejich předprofesním vzdělávání (položka č. 6 a položka č. 4). Otázkou bylo, jestli to, kdo rozhodl o jejich předprofesním vzdělávání - zda to bylo vlastní rozhodnutí, rozhodnutí rodičů nebo společné, ovlivnilo v průběhu dalších let splnění představy o tom, čím chtěli respondenti být, co chtěli v životě dělat.

Tab. 11. Vztah odpovědí o splnění představy respondentů, čím chtěli být, co chtěli dělat a tím, kdo rozhodl o jejich předprofesním vzdělávání

Splnění představy	Vlastní rozhodnutí	Rozhodnutí rodičů	Společné rozhodnutí	Celkem
Ano	5	3	8	16
Do určité míry	20	13	16	49
Spíše ne	10	8	11	29
Celkem	35	24	35	94

### Hypotézy:

H0: Mezi četnostmi odpovědí na uvedené otázky není souvislost.

H4: Mezi četnostmi odpovědí na uvedené otázky je souvislost.

Tab. č. 12. Výpočet testového kritéria

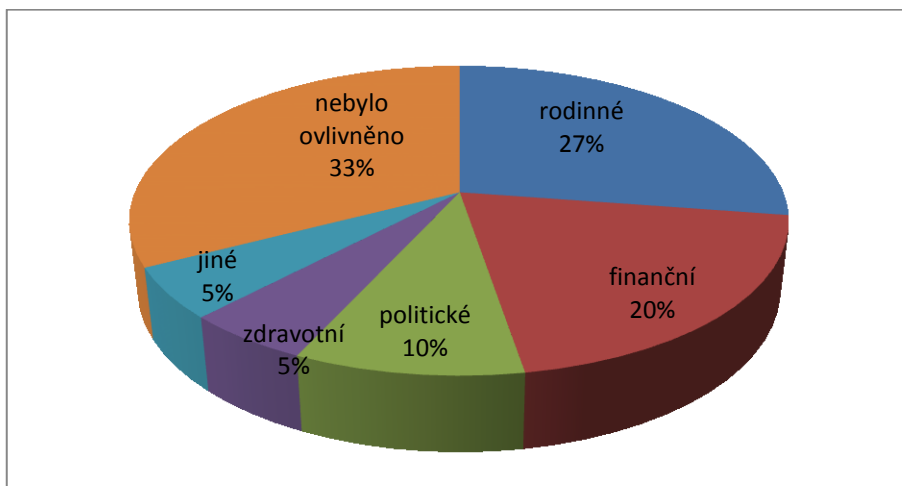
P	O	P-O	(P-O) <sup>2</sup>	(P-O) <sup>2</sup> /O
5	5,95	-0,95	0,902	0,151
3	4,08	-1,08	1,166	0,285
8	5,95	2,05	4,20	0,705
20	18,2	1,8	3,24	0,178
13	12,5	0,5	0,25	0,02
16	18,24	-2,24	5,017	0,275
10	10,8	-0,8	0,64	0,059
8	7,4	0,6	0,36	0,048
11	10,8	0,2	0,04	0,003
∑94	∑94			1,723

K ověření hypotéz byla použita metoda Testu nezávislosti chí-kvadrát, s výpočtem očekávaných četností. Vyšlo:  $\chi^2 = 1,723$ . Kritická hodnota testového kritéria  $\chi^2_{0,005(8)} = 15,507$ . Byla přijata nulová hypotéza  $H_0$ . Statisticky jsou rozdíly uvedených četností nevýznamné. To, jestli se o předprofesním vzdělávání respondent rozhodl sám, rodiče nebo to bylo společné rozhodnutí nehrálo roli a nemělo souvislost s tím, jestli se respondentům v průběhu let splnila představa toho, čím chtěli být, co chtěli dělat.

Respondenti byli dále dotázáni (položka č. 5), jakými okolnostmi bylo ovlivněno jejich rozhodování o předprofesním vzdělávání. Odpověď poskytlo 95 respondentů. Rodinné důvody uvedlo 26, finanční 19, politické 9, zdravotní důvody 5, jiné 5. Možnost, že rozhodnutí nebylo ovlivněno vnějšími okolnostmi uvedlo 31 respondentů. Procentuální zastoupení četností jednotlivých odpovědí uvádí graf č. 8.

Politické důvody nemožnosti studovat uvedlo 9 respondentů, 7 z nich patřilo do skupiny seniorů, 2 do skupiny v produktivním věku (do 2. a 3. věkové skupiny, 25-64 let). Otázka na nemožnost studia vlivem politických důvodů byla položena ještě samostatně, v položce č. 7. Politické důvody uvedlo 12 respondentů, 30 odpovědělo ne, 53 neodpovědělo vůbec.

Graf č. 8. Podíl ovlivnění rozhodnutí o předprofesním vzdělávání různými vnějšími okolnostmi

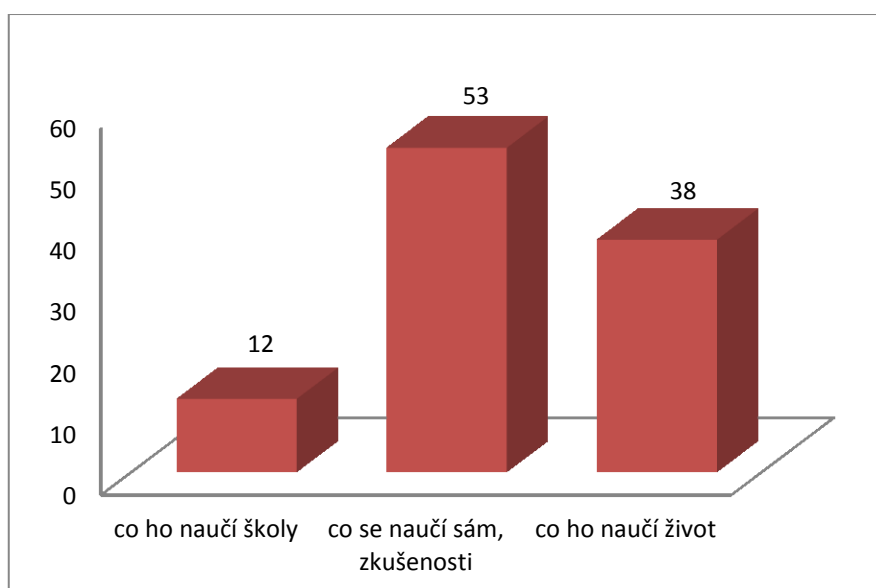


## 4.2 Ostatní výsledky dotazníkového šetření v oblasti vzdělávání dospělých

K doplnění výzkumu v oblasti vzdělávání dospělých byly respondentům předloženy následující položky. Položky č. 12, 19 a 20 zjišťovaly mínění respondentů. Položka č. 8 a 9. se dotazovaly na další vzdělávání.

12.) Co je podle Vás pro člověka důležitější? Odpověď a) *co ho naučí školy*, uvedlo 12 respondentů. Odpověď b) *co se naučí sám, zkušenosti*, označilo 53 respondentů. Odpověď c) *co ho naučí život*, uvedlo 38 respondentů. 10 respondentů označilo současně více odpovědí. Odpovědi jsou zahrnuty v uvedených součtech. 12 respondentů (7 respondentů v produktivním věku, 5 seniorů) uvedlo důležitost toho, co ho naučí školy. Zbytek, 88 odpovědí, volil jinou odpověď; dospělí lidé přikládali v odpovědích velkou váhu tomu, co se naučí během života jinde než ve škole. Odpovědi na otázku byly záměrně formulovány tak, aby zahrnuly to, co se člověk chce nebo musí učit mimo školní systém.

Graf č. 9. Důležitost toho, co člověka naučí školy, co se naučí sám zkušenostmi a co ho naučí život



19.) Máte pocit, že jste se musel/musela v dospělosti v průběhu let hodně učit? Odpověď a) *ano*, uvedlo 28 respondentů (17 žen a 11 mužů). Odpověď b) *ani ne*, 27 respondentů (19 žen a 8 mužů). Odpověď c) *tak akorát*, označilo 28 respondentů (15 žen a 13 mužů). Skóre odpovědí u seniorů a respondentů v produktivním věku: odpověď a) označilo 12 respondentů v produktivním věku a 16 seniorů. Odpověď b) 14 produktivního věku a 13 seniorů, odpověď c) 17 produktivního věku a 20 seniorů.

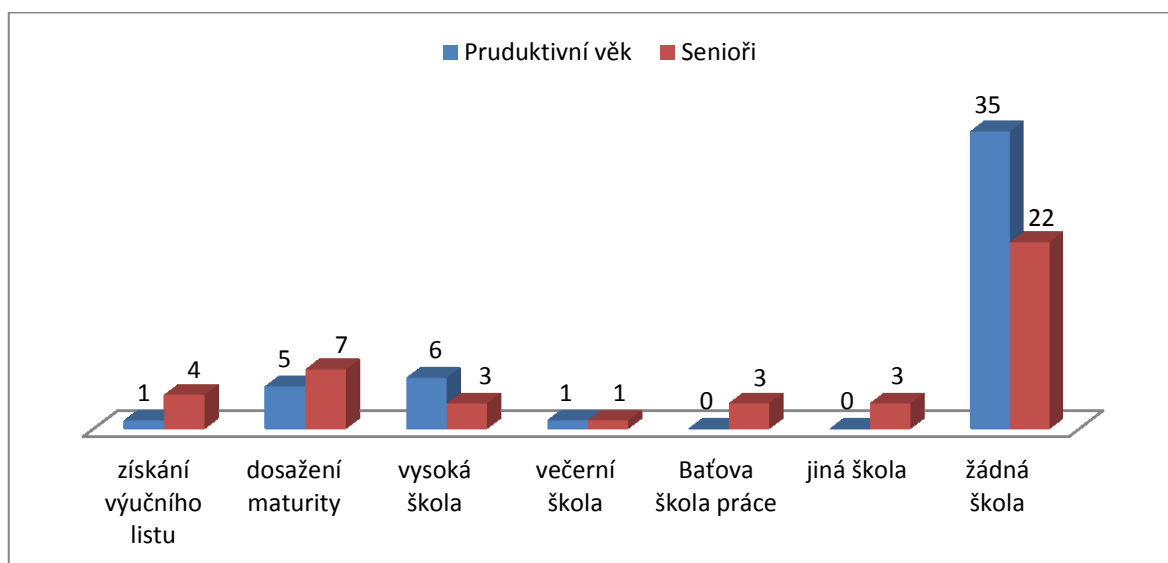
20.) Učil/učila jste se v dospělosti v průběhu let novému? Odpověď a) *především to, co mě zajímalo, pro své zájmy a koníčky*, označilo 48 respondentů. Odpověď b) *především kvůli práci*, uvedlo 50 respondentů.

Obě položky, 19. a 20., ukazují vyrovnané skóre četností odpovědí, jak z hlediska věku, tak pohlaví. Respondenti se učili jak pro své zájmy, tak kvůli práci, učili se tam, kde trávili svůj čas.

### Studium při zaměstnání (položka č.8)

8.) Studoval/studovala jste v dospělosti nějakou školu při zaměstnání? Školu k získání výučního listu studovalo 5 respondentů, školu k dosažení maturity 12 respondentů, vysokou školu 9 respondentů, večerní školu 2 respondenti, Baťovu školu práce 3 respondenti, jinou školu 3 respondenti. 57 respondentů nestudovalo žádnou školu.

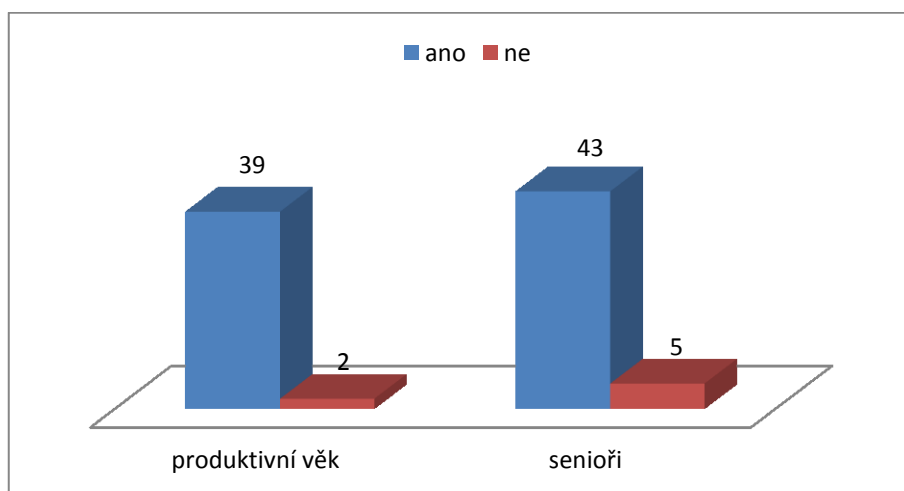
Graf č. 10. Studium při zaměstnání v průběhu let u respondentů v současnosti v produktivním věku a seniorů



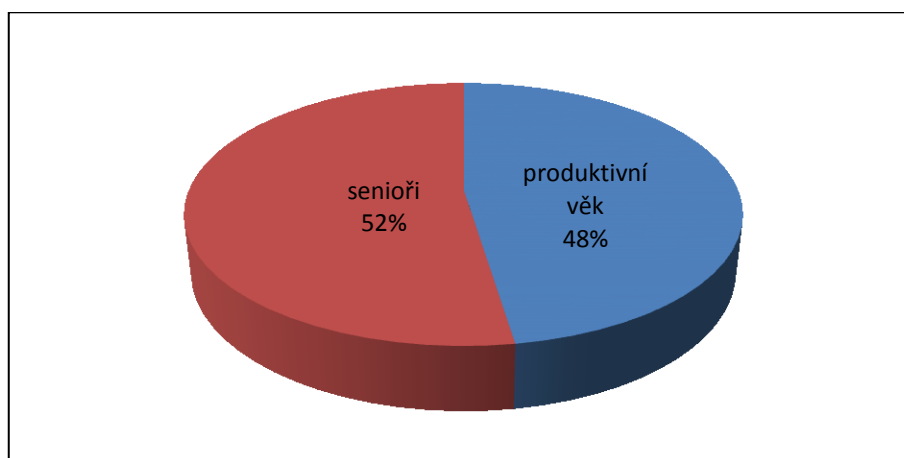
**Účast na dalším vzdělávání (položka č. 10)**

10.) Účastnil/účastnila jste se v průběhu let nějakého kurzu nebo školení v rámci práce, kterou jste právě vykonával/vykonávala? Odpověď a) *ano* poskytlo 82 respondentů, b) *ne* označilo 7 respondentů. Graf č. 11 a 12 ukazují participaci na dalším vzdělávání u seniorů a respondentů v produktivním věku.

Graf č. 11. Participace na dalším vzdělávání seniorů a respondentů v produktivním věku



Graf č. 12. Podíl na dalším vzdělávání u respondentů v produktivním věku seniorů v průběhu let





Graf č. 12 ukazuje, že participace seniorů na dalším vzdělávání v období jejich produktivního věku se liší od respondentů v současnosti v produktivním věku o 4%. Tento nevýrazný rozdíl je přičítán tomu, že senioři se stihli podílet na dalším vzdělávání díky delšímu časovému úseku již proběhlého produktivního věku, oproti nižším věkovým skupinám.

### **Cílená rekvalifikace (položka č. 11)**

11.) Prošel/prošla jste v průběhu let nějakým rekvalifikačním kurzem, abyste se vyškolil/vyškolila v úplně nové práci? Odpověď a) *ano* poskytlo 29 (32 %) respondentů, odpověď b) *ne* označilo 63 (68 %) respondentů.

Na otázku odpovědělo 47 respondentů produktivního věku, z toho 18 uvedlo odpověď, že prošli rekvalifikací s cílem vyškolení se úplně nové práci a 29 uvedlo odpověď, že rekvalifikací v průběhu let neprošli. Ze 45 seniorů 11 uvedlo, že v průběhu let prošli úplnou rekvalifikací, zbývajících 34 uvedlo, odpověď *ne*.

Četnosti odpovědí: odpověď a) *ano*, poskytlo 18 respondentů produktivního věku a 11 seniorů. Odpověď b) *ne*, uvedlo 29 respondentů produktivního věku a 34 seniorů.

Položka cílené rekvalifikace je v životě dospělého člověka velmi důležitá, proto byla posouzena statisticky. Byly stanoveny statistické hypotézy a jejich platnost ověřena výpočtem. Otázkou bylo, zda respondenti v produktivním věku prošli rekvalifikacemi více, než současní senioři v průběhu svého života.

Hypotézy:

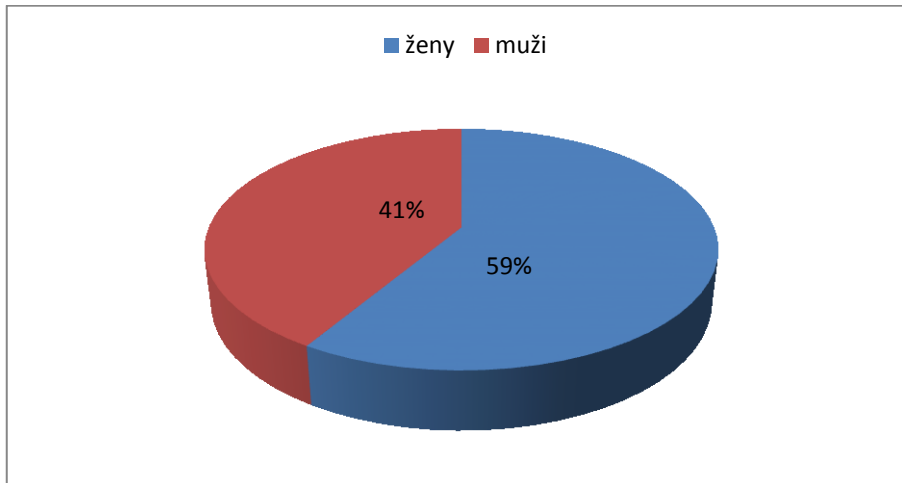
H<sub>0</sub>: Četnosti odpovědí na uvedené otázky jsou stejné u respondentů produktivního věku a u seniorů.

H<sub>A</sub>: Četnosti odpovědí na uvedené otázky jsou různé u respondentů produktivního věku a u seniorů.

Na základě výpočtu (Test nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku) bylo zjištěno, že mezi četnostmi odpovědí na uvedené otázky, zda se respondenti účastnili/neúčastnili v průběhu let cílené rekvalifikace není statisticky významný rozdíl. Senioři se ve svém produktivním věku neúčastnili cílené rekvalifikace více nebo méně, než respondenti v současnosti v produktivním věku.

Pro porovnání je v grafu č. 13 uveden podíl podílu žen a mužů na cílené rekvalifikaci v průběhu života, je to 59 % u žen a 41 % u mužů.

Graf č. 13. Podíl žen a mužů, kteří prošli cílenou rekvalifikací



Pracovní činnost žen je více vystavená zátěžím a kompromisům, protože socializace ženy je více než u mužů spojená s péčí o rodinu. (Beneš, 2008, s. 122)

Pro srovnání podílu žen a mužů na cílené rekvalifikaci v jednotlivých věkových skupinách byla vypracována tabulka č. 13. Nejvyšší podíl cílené rekvalifikace je uveden u žen 4. skupiny (65-74 let). Limitem tohoto výsledku je nízký počet respondentů, kteří na tuto otázku odpověděli.

Tab. 13. Četnosti odpovědí žen a mužů v jednotlivých věkových skupinách na otázku cílené rekvalifikace s uvedením relativní četnosti

Skupina	11 a		11 b	
	Četnost	Relativní četnost	Četnost	Relativní četnost
1. Ženy	3	0,103(10,3 %)	2	0,031 (3,1 %)
1. Muži	1	0,034 (3,4 %)	3	0,047 (4,7 %)
2. Ženy	4	0,137 (13,7 %)	6	0,095 (9,5 %)
2. Muži	3	0,103(10,3 %)	8	0,126 (12,6 %)
3. Ženy	3	0,103(10,3 %)	7	0,111(11,1 %)
3. Muži	4	0,137 (13,7 %)	3	0,047 (4,7 %)
4. Ženy	5	0,172 (17,2 %)	11	0,174 (17,4 %)
4. Muži	2	0,068 (6,8 %)	5	0,079 (7,9 %)
5. Ženy	2	0,068 (6,8 %)	9	0,142 (14,2 %)
5. Muži	2	0,068 (6,8 %)	9	0,142 (14,2 %)
	$\Sigma 29$		$\Sigma 63$	

**Řidičský průkaz (položka č.13)**

60 z 95 respondentů uvedlo držení řidičského průkazu. 35 respondentů, kteří neodpověděli nebo uvedli možnost *ne*, spadalo do skupiny seniorů. Udělat si autoškolu a schopnost řídit auto patří k základní dovednosti a výbavě pracovníka vzhledem k požadavkům zaměstnavatelů.

**Participace respondentů na různých volnočasových aktivitách v loňském roce (2011)**

Poslední položka dotazníku, č. 22, byla věnována volnočasovým aktivitám. Celková četnost odpovědí byla 145, z tohoto počtu 75 seniorů a 70 respondentů produktivního věku. Respondenti označovali více hodících se odpovědí, uvedené četnosti byly jejich

součtem. Nejvyšší četnost odpovědí byla uvedena v případě návštěvy divadla, koncertu - 32, poznávacích zájezdů - 28, zábavy s hudbou a tancem - 25, besed - 22. Sport, cvičení - 19. Cvičení paměti uvedlo 10 respondentů, z toho 9 seniorů.

### **Doporučení**

V koncepci celoživotního učení se ukazuje, že člověk značnou část učení realizuje v oblasti neformálního vzdělávání nebo formou sebeřízeného vzdělávání. Dospělí přikládají velkou váhu a důležitost vlastním zkušenostem a tomu, co se naučí ze života, oblasti informálního vzdělávání. Více různých zdrojů učení, prostřednictvím kterých je dospělý kultivován a vzděláván, vede k jeho všestrannosti.

Doporučením je monitorování a další výzkum oblasti neformálního, informálního vzdělávání a sebeřízeného vzdělávání a aplikace výsledků poznání těchto oblastí do andragogické poradenské a konzultační praxe. Dále pak, hledání a vytváření dalších možností formálního hodnocení a uznávání výsledků vzdělávání dospělých získaných mimo formální vzdělávací systém. V neposlední řadě se doporučení týká popularizace vědy andragogiky a výsledků jejích zjištění pro nejširší veřejnost, s důrazem na problematiku vzdělávání dospělých a povědomosti o tom, že znalosti a dovednosti získané mimo formální systém je možné zhodnotit díky kvalifikačním zkouškám, což může mít pro dospělého značný motivační význam.

## ZÁVĚR

Andragogika se jako vědecká disciplína formovala v polovině minulého století, v Československu pak od 90. let. Vznik andragogiky reflektoval potřebu vědní disciplíny, teorie, praxe a terminologie, která by odrážela realitu vzdělávání dospělých a požadavek jeho oddělení od pedagogických principů, do té doby platných. První andragogové vyslovili myšlenky týkající se učení a vzdělávání dospělých na základě vlastních zkušeností v této oblasti a poznání, že pedagogický přístup nelze vždy aplikovat v praxi vzdělávání dospělých. Andragogika se tedy konstitovala jako věda o edukaci dospělých.

Dospělost je andragogikou chápána jako stav zralosti, kdy je jedinec schopný samostatně plnit životní funkce v oblasti duševní, tělesné a sociální a kdy dokáže přijmout role, které mu život přináší spolu s vývojovými úkoly. Na své životní dráze může dospělý jedinec dobrovolně využít podporu vzdělávání, participovat na něm v oblasti formálního, neformálního vzdělávání a také informálního učení a tyto možnosti může vzájemně provázat. Andragogika vidí vzdělávání dospělého jako subsystém celoživotního učení. Takto zahrnuje veškeré edukační aktivity člověka během celého jeho života. Animační procesy jsou chápány jako permanentní, celoživotní, do jejichž průběhu může nějaká forma vzdělávání vstoupit kdykoliv to dospělý potřebuje nebo si to přeje. Právě liberální přístup, spojený s dobrovolností, uplatnitelnou v kterémkoliv fázi dospělého věku, je základním rysem, fenoménem, spojeným s pohledem andragogiky na dospělost a její specifika. Vzdělávání v současnosti není vázáno k určitým obdobím života jedince anebo institucím, vždy by ale mělo být spojeno s kultivací a rozvojem jedince.

Andragogika hledá způsoby, jak dospělého ke vzdělávání motivovat a podpořit ho. V tomto ohledu plní svou společensko-výchovnou funkci. Vzdělaný a orientovaný člověk má více možností, jak se vyrovnávat se společenskými a ekonomickými změnami, nároky na plnění úkolů v osobním, rodinném a pracovním životě, na cestě k dosažení životní spokojenosti, štěstí a pocitu životního naplnění.

Cílem této práce bylo představit andragogiku, vzdělávání a dospělost. Každý pojem je natolik zásadní, že by si sám o sobě zasloužil mnohostránkovou publikaci, takže při psaní i výzkumu vystávaly další pojmy, další otázky, nové úhly pohledu; existuje množství hledisek, ze kterých je možné se na učícího se dospělého dívat. V této souvislosti vynikla podstata andragogiky a její interdisciplinarity, stejně tak jako složitost problematiky vzdělávání dospělých. Psaní práce se podobalo cestě. Někdy se šlo snáz, jindy obtížněji. Přínosné bylo, že postup vpřed přinášel stále nový rozhled.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- ALAN, Josef. *Etapy života očima sociologie*. Praha: Panorama, 1989. ISBN 80-7038-044-6.
- ATKINSON, Rita L. a kolektiv. *Psychologie*. Vydání 2. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-640-3.
- BARTÁK, Jan. *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa nakladatelství, 2008. ISBN 978-80-87-197-12-7.
- BARTOŇKOVÁ, Hana, ŠIMEK, Dušan. *Andragogika. Studijní texty pro distanční studium*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filosofická fakulta, 2002. ISBN 80-244-0394-3.
- BÄRTLOVÁ, Eva, 2007. *Supervize v sociální práci*. Ústí nad Labem: FSE UJEP Ústí nad Labem. ISBN 978-80-7044-952-3.
- BENEŠ, Milan. *Andragogika*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2580-2.
- BENEŠ, Milan. *Úvod do andragogiky*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-7184542-6.
- BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.
- ČÁP, Jan. *Psychologie mnohostranného vývoje člověka*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. ISBN 80-04-22 967-0.
- ĎURIČ, Ladislav, HOTÁR, Viliam, Pajtinka, Lubomír. *Výchova a vzdelavanie dospelých. Andragogika*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2000. ISBN 80-08-02814-9.
- ERIKSEN, Thomas Hylland. *Tyranie okamžiku*. Brno: Doplněk. Společensko-ekologická edice, 2005. ISBN 80-7239-185-2.
- FARKOVÁ, Marie. *Dospělost a její variabilita*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2480-5.
- GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Praha: Argo, 2005. ISBN 80-7203-124-4.
- HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. Vydání 1., opravený dotisk. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-303-X
- HARTL, Pavel. *Kompendium pedagogické psychologie dospelých*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 1999. ISBN 80-7184-841-7.
- HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1457-8.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Dotisk, 2008. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

- JŮVA, Vladimír sen. a jun. *Stručné dějiny pedagogiky*. Vydání 4. Brno: Paido, 1997. ISBN 80-85931-43-5.
- KALNICKÝ, Juraj. *Systémová andragogika*. Vydání 2. Ostrava: Ostravská univerzita, 2007. ISBN 978-80-7368-489-1.
- KELLER, Jan, TVRDÝ, Lubor. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: Slon, 2010. ISBN 978-80-86429-78-6.
- MUŽÍK, Jaroslav. *Androdidaktika*. Vydání 2. Praha: ASPI, 2004. ISBN 80-7357-045-9.
- MŮHLPACHR, Pavel. *Gerontopedagogika*. Vydání 2. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-5029-7.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0592-7.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vydání 2. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5.
- PALÁN, Zdeněk. *Základy andragogiky*. Praha: VŠ J. A. Komenského, 2002. ISBN 80-86723-03-8.
- PIPEKOVÁ, Jarmila a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6.
- PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých. Průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3235-0.
- PRŮCHA, Jan. *Pedagogická evaluace, hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1333-8.
- PRŮCHA, Jan. *Vzdělávání a školství ve světě. Základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-290-4.
- PRŮCHA, Jan. VETEŠKA, Jaroslav. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3960-1.
- PRUSÁKOVÁ, Viera. *Základy andragogiky I*. Bratislava: Gerlach Print, 2005. ISBN 80-89142-05-2.
- PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky*. Edice učebnice vysokých škol. 1963.
- RABUŠICOVÁ, Milada, RABUŠIC, Ladislav. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-477-2.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Vydání 2. Praha. Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5.

VETEŠKA, Jaroslav, TURECKIOVÁ, Michaela. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.

*Strategie celoživotního učení ČR*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007. ISBN 978-80-254-2218-2.

#### INTERNETOVÉ ZDROJE:

*Češi nepatří mezi šťastné, pracují totiž příliš mnoho*, 2011.[cit: 18.11.2012]. Dostupné z: URL: <http://aktualne.centrum.cz/ekonomika/prace/clanek.phtml?id=701494> 14. 11. 2012.

*Mladí do 25 let povinně do práce, plánuje Brusel*. E15.cz, 2012 [cit:6. 12. 2012]. Dostupné z: URL:<http://zpravy.e15.cz/zahranicni/politika/mladi-do-25-let-povinne-do-prace-planuje-brusel-937413>.

*Ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání*. MŠTS, 2012 [cit.4.1.2013].

Dostupné z: URL:<http://www.msmt.cz/vzdelavani/overovani-a-uznavani-vysledku-dalsiho-vzdelavani>.

*Participace na dalším vzdělávání v roce 2009 a 2010 v zemích EU*, 2011. [cit: 18. 11. 2012]. Dostupné z: URL: <http://www.msmt.cz/file/16540>.

*Vývoj obyvatelstva ČR v roce 2011*. Český statistický úřad, 2012 [cit: 13.3.2013].

Dostupné z: URL: <http://www.czso.cz/csu/csu.nsf/informace/coby091112.doc>.

*Záruka pro mladé v nezaměstnanosti je prioritou EU*. Evropské zprávy, 2013 [cit:18. 3. 2013]. Dostupné z: URL: <http://www.evropskezpravy.cz/tiskove-zpravy/zaruka-pro-mlade-v-nezamestnanosti-je-prioritou-eu>.



## O použité literatuře

Bakalářská práce zahrnuje tři významná témata – andragogiku, vzdělávání dospělých a dospělost. Výběr literatury byl zaměřen na tyto oblasti a k nim se vztahující klíčové publikace, ostatní literatura pak doplnila poznání problematiky vymezené tématem práce jako celku. Základní literaturou, z níž byly čerpány poznatky týkající se andragogiky a vzdělávání dospělých, byla publikace prof. PhDr. Viery Prusákové, CSc. *Základy andragogiky I* (2005), dále *Základy andragogiky* (2002) PhDr. Zdeňka Palána a publikace doc. Dr. Milana Beneše *Základy andragogiky* (2003) a *Andragogika* (2008) a *Systémová andragogika* (2007) doc. PhDr. Juraje Kalnického a dále publikace *Andragogika* (2002) Mgr. Hany Bartoňkové a prof. PhDr. Dušana Šimka. Zajímavé bylo srovnání změny popsaného přístupu andragogiky ke vzdělávání dospělých v souvislosti s koncepcí celoživotního učení v publikacích M. Beneše. V jeho *Úvodu do andragogiky* z roku 2003 je uvedeno, že „vzdělávání dospělých se nevztahuje na veškeré učení, ale na učení systematické, plánované, cílevědomé“ (s. 7) a andragogika, která (dle autora) vyjadřuje synonymum k pojmu vzdělávání dospělých nebo další vzdělávání, značí intencionální vzdělávání. O čtyři roky později, v roce 2007, byla u nás přijata Strategie celoživotního učení, které zahrnuje veškeré učení jedince během života. V souladu s touto koncepcí již M. Beneš ve své další publikaci *Andragogika* z roku 2008 uvádí, že vzdělávání dospělých je viděno jako „součást veškerého intencionálního a incidentního učení“ (s. 35).

Výše uvedené publikace V. Prusákové a také H. Bartoňkové a D. Šimka vycházejí z integrálního Jochmanova pojetí andragogiky. Uvádějí základní a související pojmy, popis, charakter, předmět, členění této vědy a kontext vzdělávání dospělých. Prof. Prusáková rozšířila svou práci o kapitolu týkající se profesionalizace andragogického působení. *Základy andragogiky* Z. Palána přináší široké spektrum důležitých témat, jimiž se andragogika zabývá, od její historie až po problematiku cílových skupin. Kniha J. Kalnického *Systémová andragogika* pak uvádí pohled na celoživotní učení, historii andragogiky, integrální systém andragogiky (systémová andragogika je základní disciplínou integrální andragogiky a ekvivalentem obecné andragogiky).

Další poznatky týkající se vzdělávání dospělých byly čerpány z *Kompendia pedagogické psychologie dospělých* (1999) doc. PhDr. Pavla Hartla, CSc., publikace, která se zabývá psychologíí učení a psychickým vývojem dospělosti, ale i dalšími andragogickými tématy viděnými z psychologického hlediska. Sociologický pohled a zajímavé informace a názory na vzdělávání, jeho společenské funkce, ale i masifikaci

pak přináší kniha prof. PhDr. Jana Kellera, Csc. a PhDr. Lubora Tvrdeho z roku 2010 *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Sociologický a širší pohled na soudobou informační společnost, její klady a zápory, které se promítají do každodenního života člověka a týkají se také učení a vzdělávání přináší *Tyranie okamžiku* od norského antropologa T. H. Eriksena z roku 2005. Velmi přínosná je publikace Milady a Ladislava Rabušicových *Učíme se po celý život?* (2008), v níž autoři velmi čtivou formou přináší výsledky výzkumu v oblasti vzdělávání dospělých v jednotlivých jeho oblastech – formálního, neformálního, informálního. Co se týká informací ke členění oblasti vzdělávání dospělých, byly čerpány z výše uvedené andragogické literatury a dále z knihy prof. PhDr. Jana Průchy *Vzdělávání a školství ve světě* z roku 1999. Jedná se o komparaci školských systémů, do níž autor zahrnul oblast vzdělávání dospělých a její členění podle slovenského andragoga Š. Švece. Od J. Průchy pak k doplnění informací posloužila jeho *Pedagogická evaluace* ((1996). Z dalších titulů je třeba uvést *Kompetence ve vzdělávání* od PhDr. Jaroslava Vetešky a PhDr. Michaely Tureckiové, CSc. *Rozvoj a vzdělávací pracovníků* (2007) PhDr. Františka Hroníka nebo knihu Yvese Bertranda *Soudobé teorie vzdělávání* (1998).

Pro část bakalářské práce zabývající se dospělostí byla využita kniha PhDr. Marie Farkové *Dospělost a její variabilita* (2009), *Cesta životem* (2004) PhDr. Pavla Řičana, CSc. nebo *Psychologie osobnosti* (2009) a *Motivace lidského chování* (1996) prof. PhDr. Milana Nakonečného. Bylo zajímavé podívat se na starší tituly, ještě odkazující na poplatnost bývalému režimu, *Psychologie mnohostranného vývoje člověka* doc. PhDr. Jana Čápa CSc. z roku 1990 a *Etapy života člověka očima sociologie* profesora Josefa Alana z roku 1989, které díky vysoké odbornosti autorů dokazují nadčasovost problematiky, zabývající se dospělostí a učením. Zvláště u Čápy knihy by některé její části, v případě pozměnění terminologie, mohly být uvedeny jako moderní andragogické myšlenky.

K ověřování pojmů obsažených v bakalářské práci byly využity slovníky: *Psychologický slovník* (2004) Pavla a Heleny Hartlových, *Andragogický slovník* (2012) Jana Průchy a Jaroslava Vetešky a *Výchova a vzdelávanie dospělých. Andragogiky. Terminologický a výkladový slovník* (2008) autorů Ladislava Ďuriče, Ladislava Hotára a Lubomíra Pajtinky.

Při zpracování praktické části byla jako základní literatura použita kniha prof. PhDr. Miroslava Chrásky, CSc. *Metody pedagogického výzkumu* z roku 2007 a již uvedená kniha M. a L. Rabušicových *Učíme se po celý život?*

**SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK**

AIVD ČR	Asociace institucí vzdělávání dospělých
CBA	Competency Based Approach, přístup podle kompetencí
ČAS	Česká andragogická společnost
EUROSTAT	Evropský statistický úřad
EU	European Union, Evropská unie
ISCED	International Standard Classification of Education, Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OECD	Organization for Economic Co-operation and Development – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural organization - Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu

**SEZNAM GRAFŮ**

- Graf 1. Dosažení vzdělání respondentů, v současnosti v produktivním věku a seniorů, s. 73
- Graf 2. Preference učení se dospělých ve vzdělávací instituci, jako samouk nebo obojí, s. 76
- Graf 3. Podíl preference respondentů učení se cizího jazyka v kurzu nebo jako Samouci, s. 78
- Graf 4. Preference respondentů v produktivním věku a seniorů učení se práce na PC v kurzu nebo jako samouk, s. 79
- Graf 5. Podíl zdrojů získávání informací u všech respondentů, s. 80
- Graf 6. Podíl odpovědí respondentů o tom, kdo rozhodoval o jejich předprofesním vzdělávání, s. 82
- Graf 7. Splnění představy o tom, čím chtěli respondenti být, co chtěli v životě dělat, s. 83
- Graf 8. Podíl ovlivnění rozhodnutí o předprofesním vzdělávání různými vnějšími okolnostmi, s. 85
- Graf 9. Důležitost toho, co člověka naučí školy, co se naučí sám zkušenostmi a co ho naučí život, s. 86
- Graf 10. Studium při zaměstnání v průběhu let u respondentů v současnosti v produktivním věku a v současnosti seniorů, s. 87
- Graf 11. Participace na dalším vzdělávání u seniorů a respondentů v produktivním věku, s. 88
- Graf 12. Podíl na dalším vzdělávání u respondentů v produktivním věku a seniorů, s. 88
- Graf 13. Podíl žen a mužů, kteří prošli cílenou rekvalifikací, s. 90

**SEZNAM TABULEK**

- Tab. 1. Důvody, proč lidé nepokračují ve vzdělávání (převzato z Keller, Tvrdý, 2010, s. 68), s. 57
- Tab. 2. Četnosti respondentů podle pohlaví v produktivním věku a seniorů, s. 72
- Tab. 3. Počty respondentů ve věkových skupinách, s. 72
- Tab. 4. Četnosti odpovědí učení se respondentů v produktivním věku a jako samouk v různých zájmových oblastech jako samouk nebo v kurzu, s. 74
- Tab. 5. Četnosti odpovědí u respondentů v produktivním věku a seniorů učení se průběhu let v kurzu nebo jako samouk s uvedenými očekávanými četnostmi, s. 75
- Tab. 6. Testové kritérium chí-kvadrát s výpočtem očekávaných četností, s. 75
- Tab. 7. Preference učení se cizímu jazyku respondentů produktivního věku a seniorů jako samouk nebo v kurzu, s. 77
- Tab. 8. Preference učení se na PC v kurzu nebo jako samouk, s. 79
- Tab. 9. Zdroje získávání informací u respondentů v produktivním věku a seniorů (četnosti odpovědí), s.80
- Tab. 10. Srovnání rozhodnutí rodičů a ostatních rozhodnutí, s. 82
- Tab. 11. Vztah odpovědí o splnění představy respondentů, čím chtěli být, co chtěli dělat a tím, kdo rozhodl o jejich předprofesním vzdělávání, s. 84
- Tab. 12. Výpočet testového kritéria, s. 84
- Tab. 13. Četnosti odpovědí a relativní četnosti odpovědí žen a mužů v jednotlivých věkových skupinách na to, zda prošli během života cílenou rekvalifikací, s. 91



4.) V 15 letech se člověk rozhoduje, „kam půjde“, jakou školu, učební obor nebo práci zvolí. Bylo to u Vás tehdy především:

- a) vaše rozhodnutí
- b) rozhodnutí rodičů
- c) společné rozhodnutí Vás a rodičů

5.) Bylo rozhodnutí, co budete po ukončení základní školy dělat ovlivněné vnějšími okolnostmi?

- a) rodinnými
- b) finančními
- c) politickými
- d) zdravotními
- e) jinými
- f) rozhodnutí, co budu dělat, nebylo tehdy ovlivněno vnějšími okolnostmi

6.) Člověk má určitou představu ohledně toho, čím by chtěl být, co by si přál nebo chtěl v životě dělat. Splnila se Vám tato představa v průběhu let?

- a) ano
- b) do určité míry ano
- c) spíše ne

7.) Patřil/patřila jste k těm, kteří nesměli studovat školu z politických důvodů?

- a) ano
- b) ne

8.) Studoval/studovala jste v dospělosti nějakou školu při zaměstnání? Zakroužkujte více odpovědí, pokud ve Vašem případě platí:

- a) ano, školu k získání výučního listu
- b) ano, školu k dosažení maturity
- c) ano, vysokou školu
- d) večerní školu
- e) Baťovu školu práce
- f) jinou školu
- g) ne, při zaměstnání jsem žádnou školu nestudoval/nestudovala





15.) Který cizí jazyk jste se po ukončení základní školy v průběhu let v dospělosti učil/učila (případně se nyní učíte)? (Otázka byla při zpracování vynechána)

16.) Učil/učila jste se nebo se právě učíte pracovat s počítačem?

- a) ano, v kurzu
- b) ano, jako samouk
- c) ne, neučil/neučil jsem se
- d) chystám se učit

17.) Hledáte informace na internetu?

- a) ano, často
- b) ano, někdy
- c) ne, nikdy

18.) Když se ohlédnete zpět, řeknete o sobě, že jste se většinou raději učil jako samouk nebo jste využíval návštěvy vzdělávacích zařízení?

- a) většinou raději jako samouk
- b) většinou ve vzdělávací instituci
- c) obojí

19.) Máte pocit, že jste se musel/musela v dospělosti v průběhu let hodně učit?

- a) ano
- b) ani ne
- c) tak akorát

20.) Učil/učila jste se v dospělosti v průběhu let novému:

- a) především to, co mě zajímalo, pro své zájmy a koníčky
- b) především kvůli práci

21.) V současné době získáváte informace především z:

- a) tisku – novin, časopisů
- b) z televize
- c) z rozhlasu
- d) z knih
- e) z internetu

22.) Navštěvoval/navštěvovala jste v místě svého bydlení některou z nabízených aktivit? Označte všechny Vámi v loňském roce navštěvované:

- a) cvičení, jóga
- b) kroužek šikovných rukou
- c) kroužek sborového zpěvu (hudební soubor)
- d) společenské hry
- e) besedy
- f) poznávací zájezdy
- g) návštěva divadla, koncertu
- h) zábava s hudbou a tancem
- i) cvičení paměti
- j) jiná aktivita

Děkuji Vám.



