

Účast osob starších 50 let na dalším vzdělávání v rámci celoživotního učení

Zdeňka Čermáková

Bakalářská práce
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Zdeňka Čermáková**
Osobní číslo: **H14895**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Andragogika v profilaci na řízení lidských zdrojů v neziskové sféře**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Účast osob starších 50 let na dalším vzdělávání v rámci celoživotního učení**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti celoživotního vzdělávání a vzdělávacích potřeb osob ve věku nad 50 let.

Příprava metodiky výzkumné části, zpracování projektu výzkumu, stanovení výzkumného problému a hypotéz.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

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:

BENEŠ, Milan. Andragogika. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-4824-5.

GRUSS, Peter (ed.). Perspektivy stárnutí: z pohledu psychologie celoživotního vývoje. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-605-6.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.

RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC (eds.). Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice. Brno: Masarykova univerzita Brno, 2008. ISBN 978-80210-4779-2.

VETEŠKA, Jaroslav a Táňa VACÍNOVÁ a kol. Aktuální otázky vzdělávání dospělých. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2011. ISBN 978-80-7452-012-9.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Jan Kalenda, Ph.D.**
Centrum výzkumu FHS

Datum zadání bakalářské práce: **1. listopadu 2016**

Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2017**

Ve Zlíně dne 1. listopadu 2016


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




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním 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 ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji 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 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – 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);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 21.2.2014


.....

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, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků 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 užit 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 vydělku jim 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 přihlíádne k větší vydělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá celoživotním vzděláváním, konkrétně účastí osob starších 50 let na vzdělávání. Hlavním cílem práce bylo zjistit vzdělávací potřeby osob starších 50 let. Práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. Teoretická část shrnuje dosavadní poznatky v kontextu celoživotního učení. Vysvětluje základní pojmy související s tematikou. Seznamuje s věkovou skupinou osob starších 50+ a jejími specifiky. Text popisuje přípravu osob na aktivní stárnutí, zabývá se vzdělávacími potřebami, motivací a výzvami, které jsou spojeny se vzděláváním jedinců této věkové skupiny, na základě odborné literatury domácích i zahraničních autorů. Praktická část se zabývá kvantitativním šetřením, zaměřeným na vzdělávací potřeby osob starších 50 let.

Klíčová slova:

celoživotní učení, vzdělávání dospělých, osoba starší 50+, aktivní stárnutí, vzdělávací potřeby, motivace vnitřní a vnější

ABSTRACT

The thesis deals with lifelong learning, particularly the participation of people over 50 in education. The main goal of the study was to find out and specify the educational needs of people over 50. The thesis consists of two parts, a theoretical and an empirical one. The theoretical part summarizes existing knowledge in the field of lifelong learning. It explains the basic concepts, as well as terms related to the subject. It introduces the 50+ age group and its particularities. The text describes the preparation of the people for an active ageing, and focuses on the educational needs, motivation, and challenges which are typical of the education of people of this age group according to the Czech and foreign literature on this subject. The empirical part contains a quantitative research dealing with the educational needs of the over-50s.

Keywords:

lifelong learning, adult education, person over 50, active ageing, educational needs, internal and external motivation

Poděkování.

Děkuji vedoucímu bakalářské práce panu Mgr. Janu Kalendovi Ph.D za jeho odborné vedení a inspirující připomínky, za poskytnutí informací potřebných k vypracování této bakalářské práce.

Dále bych ráda poděkovala PhDr. Mgr. Jaroslavu Balvínovi, CSc. za jeho odborné, vstřícné a především trpělivé úvodní vedení bakalářské práce.

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

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM A POJMŮM	12
1.1 STAV ZKOUMANÉHO TÉMATU V DOMÁCÍ A ZAHRANIČNÍ LITERATUŘE.....	12
1.2 VZTAH TÉMATU K ANDRAGOGICE	17
1.3 ZÁKLADNÍ POJMY	19
2 CELOŽIVOTNÍ UČENÍ	26
2.1 KONCEPT CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ	27
2.2 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	30
2.3 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH VE VZTAHU K VĚKOVÉ SKUPINĚ STARŠÍCH 50 LET	35
3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ÚČAST NA DALŠÍM VZDĚLÁVÁNÍ OSOB STARŠÍCH 50 LET	41
3.1 VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY	41
3.2 MOTIVACE JAKO KLÍČOVÁ PODMÍNKA PRO EFEKTIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ OSOB STARŠÍCH 50 LET	43
3.3 PŘÍLEŽITOSTI VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH V RŮZNÝCH FÁZÍCH VZDĚLÁVACÍHO CYKLU	48
II PRAKTICKÁ ČÁST	50
4 VLASTNÍ VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	51
4.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	51
4.2 VÝZKUMNÉ HYPOTÉZY	52
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR – VÝBĚR VÝZKUMNÉHO VZORKU RESPONDENTŮ	53
4.4 VÝZKUMNÁ METODA.....	53
4.5 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT – ADMINISTRACE DOTAZNÍKŮ	55
5 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	56
5.1 ZPRACOVÁNÍ ZÍSKANÝCH DAT	56
5.2 DISKUSE ZJIŠTĚNÍ	81
5.3 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	84
ZÁVĚR	88
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	89
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	95
SEZNAM GRAFŮ	96
SEZNAM TABULEK	97
SEZNAM PŘÍLOH	98

ÚVOD

Bakalářská práce se zabývá účastí osob starších 50 let na vzdělávání v rámci celoživotního učení. Současné vyspělé společnosti, včetně naší, jsou typické svým demografickým stárnutím. Prognózy statistických úřadů předpovídají velké změny v rozložení věkových skupin, kdy dojde k nárůstu počtu starších lidí a poklesu počtu osob v produktivním věku. Klíčovou úlohu ve stárnoucí společnosti bude hrát vzdělání, neboť v posledních letech dochází k výrazným a rychlým změnám, které zasahují do života lidí jak osobního, tak i pracovního. Pro jedince je nezbytné, aby uměl na tyto změny reagovat. Ohroženou skupinou se stávají lidé starší 50 let, pro které je se zvyšujícím věkem čím dál těžší udržet krok s rostoucími nároky jak společnosti, tak zaměstnavatelů. Vzdělávání je tak úzce spojeno s potřebami jedince a jeho životními rolami. V osobní oblasti se celoživotní učení může stát oporou nebo vodítkem, které umožní najít místo v hektickém světě. V současné době je vzdělávání spojeno se všemi věkovými kategoriemi, není omezeno věkovou hranicí, naopak, dospělý se může vzdělávat kdykoli chce nebo potřebuje a má motivaci k učení. Novou situací je i to, že roste míra zodpovědnosti člověka za svůj vlastní rozvoj. Z toho důvodu je třeba se zamyslet, jak podpořit a stimulovat v rámci celoživotního vzdělávání skupinu lidí starších 50 let, aby ze vzdělávání profitovali jak jednotlivci, tak celá společnost.

Bakalářská práce zjišťuje u cílové skupiny osob starších 50 let údaje o jejich vzdělávacích potřebách, zájmu, ochotě a zapojení do různých forem vzdělávání a učení, ať již ve formálním vzdělávacím systému či neformálním vzdělávání. Hledá odpověď, zda je jejich vzdělávání a učení spojeno nejen se světem práce, ale také s osobním a společenským životem. Tato zjištění přinesou informace o tom, proč se některé osoby starší 50 let s myšlenkou dalšího vzdělávání ztotožňují a proč ji jiní odmítají.

Práce je strukturovaná do dvou částí, teoretické a praktické. Obsah teoretické části je rozdělen do tří kapitol. Úvodní kapitola popisuje současnou situaci a stav rozvoje vzdělávání dospělých v České republice. Dále popisuje vztah vybraného tématu k andragogice a vysvětluje důvody, pro zvolení tématu ke zpracování. Závěr první části seznamuje se základními pojmy, které jsou v práci použity.

Práce vychází z konceptu celoživotního učení, který je charakterizován již v následující kapitole. Popisuje dílčí termíny, které jsou s oblastí vzdělávání dospělých spojeny.

Kapitola se věnuje formálnímu, neformálnímu a informálnímu vzdělávání. Krátce seznamuje s demografickým vývojem společnosti dle věku a charakteristikou věkové skupinu osob starších 50 let, která je účastníkem dalšího vzdělávání. Zmiňuje specifika související s touto cílovou skupinou, která mohou ovlivnit jejich účast na dalším vzdělávání.

Třetí kapitola je věnována významu vybraných faktorů, které se mohou podílet na participaci i přístupu osob starších 50 let k učení. Hovoří se zde o vzdělávacích potřebách, motivaci s užším zaměřením na vnitřní a vnější motivaci, ale i možnostech (faktorech), které účast na dalším vzdělávání mohou podpořit.

Cílem praktické části je přinést výsledky výzkumu, zaměřeného na vzdělávací potřeby osob starších 50 let. Výzkum zjišťuje, jaké jsou vzdělávací potřeby a motivy této cílové skupiny. Další otázky dají odpověď na to, jakou formu a kterou oblast dalšího vzdělávání cílová skupina preferuje a co může přispět k zvýšení účasti cílové skupiny na dalším vzdělávání. V úvodu praktická část práce seznamuje s výzkumným problémem a výzkumným cílem. Následně definuje otázky výzkumu, stanovuje hypotézy a specifikuje výzkumný vzorek respondentů. Seznamuje s metodologií kvantitativně orientovaného výzkumu, který byl při šetření použit a představuje výzkumný nástroj. Popisuje průběh výzkumného šetření, sběr, zpracování a interpretaci získaných dat. Tato část je uzavřena diskusí o zjištěných výsledcích šetření a doporučením pro praxi.

Téma bakalářské práce bylo zvoleno z praktických důvodů. Jako osoba starší 50 let se s výše uvedenými problémy v osobním i profesním životě setkávám a jsem nucena je řešit. Pokud chceme odolat společenským tlakům, musíme zůstat aktivní nejen po stránce fyzické, ale především po stránce kognitivní. Toho lze dosáhnout prostřednictvím nepřetržitého vzdělávání nejen v oblasti profesní, ale i v oblasti společenské a zájmové. V teorii a praxi vzdělávání dospělých dominuje profesní vzdělávání a ostatním oblastem vzdělávání dospělých se nedostává potřebné pozornosti. Proto se bakalářská práce věnuje všem druhům vzdělávání, které se týkají segmentu osob starších 50 let. Jako budoucí andragog chci motivovat druhé lidi k rozvoji jejich osobnosti, podněcovat je k učení a sebevzdělávání a pokud možno vytvářet pro jejich učení i vhodné podmínky. Také já mohu a chci být v roli učícího se. Tím mohu působit na ostatní v jakékoli roli či pozici jako vzor k napodobení, protože někdy bezděčně či záměrně ovlivňujeme učení a vzdělávání druhých lidí.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM A POJMŮM

1.1 Stav zkoumaného tématu v domácí a zahraniční literatuře

Cílem kapitoly je vytvořit krátkou rekapitulaci a zmínit některé již existující teoretické rámce, týkající se vzdělávání dospělých v rámci celoživotního učení. Pro seznámení se současným stavem vzdělávání osob starších 50 let jsou uvedeny názory domácích i zahraničních autorů a prezentovány výsledky tří studií, které se touto problematikou zabývaly. Jedná se o dvě studie provedené v ČR a jednu zahraniční evropskou studii. Přestože v teorii i výzkumech, týkajících se vzdělávání dospělých u osob starších 50 let výrazně převládá prvek profesní, potřebnou pozornost si zaslouží i ostatní segmenty vzdělávání. Proto je neméně důležité zmínit výstupy projektů z dalšího vzdělávání osob starších 50 let v rámci celoživotního učení, které jsou součástí přípravy na aktivní stáří, umožňují osobní rozvoj a obohacení života této cílové skupiny.

Další vzdělávání dospělých se týká nejdelšího životního období člověka, neboť je součástí celoživotního učení. Podle Beneše je „vznik vzdělávání dospělých reakcí na historické a společenské změny moderních společností“ (Beneš, 2014, s. 22). Také Jarvis spojuje vzdělávání se změnami, když přesvědčivě dokládá, že „potřeba učit se vyvstává v lidském životě vždy, kdy internalizované vědění neumožňuje jedinci vyrovnat se s aktuální zkušeností. Tyto situace nastávají především v obdobích individuálních a společenských změn“ (Jarvis, 1992 in Rabušicová, 2008, s. 97). Armstrong považuje vzdělávání za jednu z forem komunikace, neboť jeho cílem je ovlivnit chování, a tím postupně změnit i postoje (Armstrong, 1999, s. 322). I Plamínek spojuje učení v kontextu s chováním a uvádí, že učením se rozšiřuje spektrum chování a osobnost se rozvíjí a košatí. Díky učení lze vybírat z velké zásoby vzorců chování, a tím dobře reagovat na stále větší množství životních situací. To vede k celkově úspěšnějšímu překonávání potíží a hrozeb. Autor je přesvědčen, že učení si za své zásluhy zaslouží velkou pozornost (Plamínek, 2014, s. 18).

Vzdělávání by mělo vycházet ze zájmů, potřeb a odlišných zkušeností dospělých. V profesní sféře je orientováno především na potřeby kvalifikační a ekonomické. Důležité je rozpoznání rozporu mezi tím, co dospělý aktuálně zná, a tím, co by měl vědět a umět podle současných potřeb. Vedle profesního vzdělávání hovoříme také o zájmovém a občanském vzdělávání, které podporuje osobnostní rozvoj ve společenství ostatních lidí

(Veteška, Vacínová, 2011, s. 43). To potvrzuje i Průcha, a dále dodává, že další vzdělávání přináší pozitivní efekty pro jedince, podniky a celou společnost. Přesto upozorňuje, že přes uvedené pozitivní vlivy se další vzdělávání dospělých u nás stává jen zřídka předmětem andragogického výzkumu (Průcha, 2014, s. 16). S výsledky výzkumů, které již byly z této oblasti provedeny, se seznámíme v následujícím textu.

Tématu dalšího vzdělávání starších dospělých byl přímo věnován výzkum Vzdělávání dospělých-2005, který publikovali autoři Rabušicová, Rabušic a kol. Před tímto výzkumem neexistovalo mnoho údajů o účasti české dospělé populace na formálním a neformálním vzdělávání. Výzkum byl zaměřen na populaci ve věku 50-65 let a všiml si aktivit spojených s formálním, neformálním a informálním vzděláváním.

Z výsledků reprezentativního výzkumu provedeného v roce 2005 vyplývá, že u obyvatel ČR ve věku 50-65 let je nejpravděpodobnějším účastníkem formálního nebo neformálního vzdělávání člověk, který má vyšší úroveň dosaženého vzdělání, u kterého sehraává roli zaměstnanecký status (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 275), a dále jedinec, který již v minulosti nějakou formu vzdělávání dospělých absolvoval. Neúčast na vzdělávání v minulosti vede dospělého k nedostatku zájmu o vzdělávání i v budoucnosti. Tato charakteristika není typická jen pro českého dospělého jedince, ale i pro zahraničního (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 73-74). Ve studii se prokázalo, že většina respondentů tohoto věku (98 %) již neplánuje studium v rámci formálního vzdělávání, které již není v jejich životě atraktivním programem. Účast na neformálním vzdělávání se týká 22 % osob ve věku 50-65 let. Z pohledu typů navštěvovaných kurzů převažuje účast na těch, které jsou spojeny s pracovní náplní respondenta, následují kurzy práce na PC a jazykové kurzy. Nejmenší účast je na kurzech možnosti trávení volného času (Rabušic, 2008, s. 275), přestože, jak uvádí Národní akční plán podporující pozitivní stárnutí, zájmové vzdělávání významně přispívá k prodloužení plnohodnotného, aktivního života, má pozitivní dopad na celkové zdraví, a tím zvyšuje nezávislost starších dospělých. Výstupy ze zájmového vzdělávání mají pozitivní přínos v osobním rozvoji jedince a zvyšují aktivní zapojení občanů do společnosti (Národní akční plán, 2014, s. 14).

Měření informálního učení kvantitativními metodami je problematické a dosud ne příliš spolehlivé. Důvodem je to, že je záměrné i nezáměrné, a tím není často identifikované ani samotnými aktéry (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 84).

Novější výzkum Kooperace, který probíhal v letech 2013-2015, se také zaměřil na cílovou skupinu osob ve věku 50-65 let ve vztahu k dalšímu vzdělávání a dalšímu profesnímu vzdělávání. Výzkum sledoval postoje, zkušenosti a bariéry této cílové skupiny. Data ukazují, že starší dospělí se dalšího vzdělávání účastní mnohem méně, než běžná populace. Přesto je pozitivní zjištění, že u věkové skupiny osob 55-64 let má další vzdělávání rostoucí tendenci a je nejčastěji realizováno v neškolních vzdělávacích institucích. Podle evropského srovnání je v ČR účast osob na dalším vzdělávání dospělých ve věku 55-64 let svými 4,5 % mírně pod evropským průměrem, který je 5,7 % (Kooperace 2015, s. 27).

Z výzkumu Kooperace 2015 věnovanému motivaci osob 50-65 let k dalšímu vzdělávání vyplynulo, že u těchto osob se vyskytuje negativní vztah k dalšímu vzdělávání a změně, kterou si s ní spojují. Část respondentů má slabou motivaci k dalšímu vzdělávání, malou sebedůvěru, necítí se dobře ve školním prostředí, mají strach z neúspěchu a nemají chuť se něčeho nového účastnit. Díky nižší adaptabilitě mají negativní postoj ke změnám. Naopak respondenti s pozitivním vztahem k dalšímu vzdělávání uvádějí, že mají dobrý pocit z toho, že se něco nového dozví a naučí, mají možnost získat sociální kontakty, navíc u mužů hraje roli efektivita vzdělávání (Kooperace 2015, s. 34-37).

I Průcha zmiňuje výsledky výzkumu provedeného ve Švédsku, zaměřeného na to, jaký má efekt vzdělávání dospělých na pocit spokojenosti a kvality života. Výsledky potvrzují, že „subjekty, které se účastnily v programech vzdělávání dospělých v období mezi 44-56 roky věku, dosahovaly vyšší míry spokojenosti se zaměstnáním a s vývojem své kariéry, než subjekty, které se do vzdělávání dospělých nezapojily“ (Průcha, 2014, s. 16).

Stejně jako ve studii Rabušicové a Rabušice, se prokázalo ve studii Kooperace 2015, že existuje vztah mezi zkušeností se vzdělávacími kurzy a jejich emocionálním hodnocením. Respondenti, kteří již absolvovali vzdělávací kurz, mají pozitivnější vztah k dalšímu vzdělávání dospělých, než ti, kteří jej neabsolvovali a zkušenosti nemají (Kooperace, 2015, s. 38). Podle Rabušicové, lze velkou část bariér odstranit již první účastí na dalším vzdělávání, které vyvolá vůli po další sebevzdělávací aktivitě (Rabušicová, 2008, s. 280). Na rozdíl od zaměstnaných a osob samostatně výdělečně činných ve věku 50-65 let, mají nejvíce negativní vztah k dalšímu vzdělávání nezaměstnaní této cílové skupiny. Celkově jsou srovnatelní z hlediska emočního postoje k dalšímu vzdělávání se skupinou nezaměstnaných a nízkokvalifikovaných osob (Kooperace, 2015, s. 36). Kladný přístup k rekvalifikačnímu vzdělávání má v ČR u věkové skupiny osob 50 let pouze necelých 10 %

jedinců. Pracujících nad 50 let je však dle ČSÚ 26 %. Využití pracovníků této věkové skupiny tak dostává nejen společenský, ale i ekonomický charakter (EAS 2011, s. 119).

Za klíčový problém v souvislosti s dalším vzděláváním osob starších 50 let považují Rabušicová a Rabušic také to, že si starší dospělí neuvědomují souvislost mezi informovaností o světě kolem sebe a kvalitou vlastního života (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 280). Toto tvrzení doplňuje Průvodce dalším vzděláváním, kdy uvádí, že „mnoho lidí nechápe význam dalšího vzdělávání, nechápe, proč by se měli i v dospělém věku dále vzdělávat a učit. Proč vynakládat svůj čas a peníze za něco, co na první pohled nepřináší žádný konkrétní užitek. Jakým způsobem jim může další vzdělávání pomoci při hledání zaměstnání, při zlepšení jejich pozice na pracovním trhu, či při řešení sociálních nebo osobních problémů“ (MŠMT, 2010, s. 5).

Vzdělávání dospělých v ČR v evropském kontextu

Jedním z významných cílů Evropské unie je rozvoj celoživotního učení. Vzdělávací systém je součástí národní identity a kultury každé země a EU jej respektuje. Proto je tato oblast ponechána v kompetenci vlád jednotlivých zemí. Přesto ze studií vyplývá, že existují společné rysy, které jsou příznačné pro celou skupinu zemí EU. Mezi společné znaky patří různorodá struktura poskytovatelů vzdělávání dospělých, vzrůstající počty účastníků vzdělávání dospělých, a stále častěji je kladen zřetel na zaměření obsahu vzdělávacích programů a specifické potřeby jedinců.

Úřad Evropské unie Eurostat mapoval zapojení dospělé populace do dalšího vzdělávání v letech 2011-2012 výběrovým šetřením Adult Education Survey 2011 (AES 2011). Výsledky prvního sběru dat v evropských státech umožnily mezinárodní srovnání s věkovým vymezením populace od 25-64 let. Bohužel věkové rozpětí respondentů nezahrnuje sledovanou skupinu osob 50-65 let, přesto jsou sledované údaje užitečným zdrojem informací. Další vlna šetření EAS byla plánována na rok 2016 (ČSÚ, 2014).

Výstup z šetření AES 2011 ukázal, že vysoká účast na dalším vzdělávání - až dvě třetiny populace, byla zachycena ve skandinávských zemích, dále v Lucembursku a Švýcarsku. V ČR se účastnilo 37 % osob ve věku 25-64 let, čímž se řadíme pod Evropský průměr, který je na úrovni 43 %. V evropských zemích se projevují rozdíly v zapojení dospělých jedinců do formálního vzdělávání. V ČR prostřednictvím takového vzdělávání přistoupilo ke zvýšení znalostí a dovedností pouze 3,7 % dospělých osob. V kontextu členských zemí

EU se jedná o podprůměrnou hodnotu. V ČR je formální vzdělávání nejméně využívaným typem studia v dospělosti, kterého se účastní jen vysoce motivovaní jedinci s vysokými kompetencemi. Přesto lze v posledních letech sledovat mírný nárůst zapojení osob ve vyšším věku do tohoto typu vzdělávání. V Evropském kontextu má prvenství v účasti dospělých na formálním vzdělávání Spojené království, a to účastí 15 %, naopak nízkou účast vykazuje Rumunsko, přibližně 1,5 % (AES 2011).

Neformální vzdělávání je nejčastěji absolvovanou formou dalšího vzdělávání v dospělosti, a i zde jsou mezi zeměmi rozdíly. Celkovým zapojením dospělých do dalšího vzdělávání patří mezi vedoucí země Lucembursko, Švýcarsko, Nizozemí a severské země Švédsko, Norsko, Finsko a Dánsko. Ve všech zúčastněných zemích byl sledován pokles zapojení věkové skupiny 55-64 let. Neformálního vzdělávání se v ČR ve sledovaném období účastnilo 35 %, což je mírně pod evropským 37% průměrem. V ČR je vysoký podíl na neformálním vzdělávání spojen s konkrétními profesemi dospělých (83 %), u věkové kategorie pracujících 55-64 let podílem 34 %. Přední místo v oblastech vzdělávání zaujímá obchod, právo, technické obory, zdravotnictví a služby. Nejrozšířenější oblastí neformálního vzdělávání z hlediska účasti je studium cizích jazyků. Dále výsledky výzkumu AES 2011 uvádějí, že pokud není v ČR účast na dalším vzdělávání vyžadována zákonem nebo zaměstnavatelem, lze s vysokou pravděpodobností konstatovat, že o zapojení do dalšího vzdělávání rozhoduje osobní motivace a hodnota, kterou jedinci vzdělávání přikládají (AES 2011, s. 4-32).

Průcha poukazuje na to, že v české andragogice není prováděno kvantitativní vyhodnocování přínosů vzdělávání dospělých. Pouze zahraničí výzkumy se v současné době zaměřují na zkoumání vlivu dalšího vzdělávání na mimoekonomické efekty, což vidí jako naléhavou výzvu pro český andragogický výzkum (Průcha, 2014, s. 21).

Z výše uvedených skutečností vyplývá několik otázek, na které je dobré znát odpovědi. Například, zda si osoby staršího věku uvědomují důležitost procesu dalšího vzdělávání, zda mají potřebu a ochotu se dále vzdělávat a také to, co je motivuje a podporuje jejich zájem na zapojení se do vzdělávacích aktivit. Na tyto otázky by měl přinést odpovědi výstup výzkumu bakalářské práce.

1.2 Vztah tématu k andragogice

Andragogika je vědní obor zaměřený na výchovu a vzdělávání dospělých. Podle Beneše „hlavním důvodem jejího vzniku byla společenská poptávka po nových druzích znalostí a kvalifikacích“ (Beneš, 2003, s. 43).

Andragogiku lze charakterizovat jako vědu o vzdělávání, výchově a péči o dospělé, která respektuje zvláštnosti dospělé populace s tím spojené. Zabývá se rozvojem dospělé populace ve všech fázích její životní dráhy, tedy i obdobím po padesátém roce života (Palán, Langer, 2008, s. 37). Průcha s Veteškou doplňují, že objektem andragogiky je dospělý jedinec, a předmětem je celková edukace dospělých v procesu organizovaného a sebeřízeného učení. Andragogika má praktický přínos díky řešení reálných problémů lidí. Má také interdisciplinární charakter, neboť čerpá poznatky z pedagogiky, psychologie, sociologie, filozofie, ekonomiky atd. (Průcha, Veteška, 2014, s. 39), proto by měl mít andragog široké mezioborové znalosti, které mu pomohou, jak uvádí Beneš, při „doprovázení člověka při jeho cestě za vzděláním, poznáním a pochopením světa“ (Beneš, 2003, s. 13).

Vzdělávání dospělých je individuální a společenský proces, zahrnuje rozvoj celé osobnosti, vytváří podmínky tohoto rozvoje v průběhu všech životních fází jedince, a v tomto ohledu se týká i osob starších 50 let. Andragogika se zaměřuje nejen na konkrétní pomoc při řešení problémů, ale i na uspokojování vzdělávacích potřeb. Vzdělávání je chápáno jako celoživotní, nepřetržitý a permanentní proces, ve kterém se člověk přizpůsobuje změnám společenského, kulturního, ekonomického a politického života. Propojuje zájmy jedince se zájmy společnosti. Cílem andragogiky je zařazení člověka do této společnosti, což v současné době není možné bez rozvoje jeho osobnosti (Beneš, 2003, s. 17).

Z uvedeného vyplývá, že andragogika je vědou, která je bezprostředně spojena s praxí. Díky spojení teorie a praxe andragogika ukazuje, jakým způsobem je možno člověku pomoci, aby dostal příležitost k seberealizaci, pomáhá mu přizpůsobit se změnám, které sám inicioval. A právě andragogický přístup ke vzdělávajícímu se dospělému je v současnosti zasazen do konceptu celoživotního vzdělávání, které zahrnuje formální, neformální a informální vzdělávání. Lze říci, že dospělý jedinec je v průběhu své životní dráhy objektem andragogického zkoumání a působení. Andragogika se například zabývá zkoumáním vzdělávacích potřeb, motivací a bariér dospělých v kontextu učení. Poznatky

využívá ve vzdělávací praxi při plánování vzdělávacích programů, protože jedním z poslání andragogiky je pomoci dospělým a především osobám starších 50 let orientovat se ve složité oblasti celoživotního učení.

Velkou roli ve skutečnosti, že další vzdělávání dospělých se začíná považovat za součást celoživotního učení, sehrává i mezinárodní organizace UNECSO, která je zastáncem myšlenky, že vzdělávání je iniciátorem pokroku (Beneš, 2003, s. 31). Každý dospělý jedinec, který má vůli a schopnosti, může svou vzdělávací dráhu významně ovlivnit, protože v současné době se ukazuje (a z pohledu andragogiky je to důležité), že zvládnutí se života a společnosti jak ve všedních, pracovních tak i kritických životních situacích, není možné bez vzdělávání člověka po celý jeho život. Proto by se tento poznávací proces neměl nikdy zastavit a není žádoucí ho omezit ani věkovou hranicí. Vzdělávání by se mělo stát nedílnou součástí života dospělých a stárnoucí populace, a také jedním z jejich projevů životního stylu. K tomuto cíli může dopomoci andragogika, protože se zabývá člověkem a pomáhá dospělým ve všech fázích jejich života, aby se vyrovnali s určitými životními změnami (Langer, 2008, s. 94). Vždyť hodnota a prestiž vzdělávání stále roste, ale bohužel ne všichni si tuto skutečnost uvědomují a možnosti dalšího vzdělávání dospělých využívají.

Andragogika jako studijní obor na vysoké škole připravuje odborníky pro práci v oblasti vzdělávání dospělých, sociální práce a péče, řízení a rozvoje lidských zdrojů, osvětové činnosti apod. Proto je i z andragogického pohledu zajímavé zjistit či potvrdit, jaký přístup a postoj má z profesního i osobního hlediska k celoživotnímu vzdělávání cílová skupina osob starších 50 let, zda se v současnosti vzdělávají jen v rámci svého profesního oboru nebo je k učení vedou i osobní důvody. Pokud se tito lidé rozhodnou nadále vzdělávat, může být významné, zda u nich převažuje pouze vnější motivace, nebo má jistý podíl i motivace vnitřní. Vzhledem k hodnotě, kterou vzdělávání má, mohou současní i budoucí andragogové přispět k podpoře pozitivního přístupu ke vzdělávání osob starších 50 let. Je třeba překonat stereotypy týkající se osob staršího věku, podpořit jejich zájem o vzdělávání, motivovat je a dát jim vzdělávací příležitosti a možnosti ve využívání volného času. Je třeba snažit se zvýšit jejich vlastní participaci na formálním i neformálním vzdělávání, neboť čas i úsilí takové činnosti věnované, se mnohonásobně pro každého z nás zúročí. Aby bylo možné splnit tento záměr, je nezbytné blíže poznat vztah a přístup vybrané cílové skupiny k dalšímu vzdělávání. Andragog by měl být bok po boku jako

partner a společník lidem toužícím po vlastním poznání a těm, co dovedou využít svůj potenciál ve snaze udělat ze sebe humánnější a moudrou bytost.

1.3 Základní pojmy

Bakalářská práce obsahuje odborné pojmy, které budou dále specifikovány s použitím odborných dokumentů, slovníků a vyjádření významných českých a slovenských andragogů. U některých pojmů je uvedeno více definic, neboť se drobně odlišují významem z pohledu jednotlivých vědních disciplín.

Celoživotní učení

Vymezení celoživotního vzdělávání z poloviny 70. let minulého století z pera Dava říká, že celoživotní vzdělávání „je proces dosahování osobního, sociálního a profesního rozvoje po celý život v zájmu obohacení individuální kvality života jednotlivců a jejich kolektivů“ (Jarvis, 2004, s. 61 in Sborník prací FF Brněnské univerzity, 2006, s. 17). Prusáková uvádí, že celoživotní vzdělávání je koncepce, „která předpokládá kultivaci člověka prostřednictvím cíleného vzdělávání v průběhu celého jeho života“. Dále dodává, že se v poslední době častěji používá pojem celoživotní učení. Odůvodňuje to snahou zdůraznit osobní zodpovědnost každého člověka za svůj rozvoj prostřednictvím neustálého učení se (Prusáková, 2005, s. 73).

Průcha a Veteška popisují celoživotní vzdělávání jako nepřetržitý proces, který se realizuje s cílem dosáhnout zdokonalení znalostí, dovedností a odborných předpokladů. Také připomínají, že vzdělávání se nemůže redukovat jen na učení ve vzdělávacích institucích, ale na celoživotním učení se musí podílet celý vzdělávací systém a vzdělávací politika (Průcha, Veteška, 2014, s. 60).

Podobně chápe celoživotní učení i MŠMT, kdy v Průvodci dalšího vzdělávání uvádí, že „celoživotní učení představuje zásadní koncepční změnu pojetí vzdělávání. Zahrnuje všechny možnosti učení (ať už v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému či mimo něj), které jsou chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním, a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života“. Dále MŠMT uvádí, že vzdělávání dospělých z pohledu celoživotního učení má dva úhly pohledu: vzdělávání dospělých jako lidské právo a způsob, jak přetvářet jedince, skupiny

a společnosti, a vzdělávání dospělých jako prostředek ekonomického růstu. Kromě ekonomického důvodu je však důležité, aby se lidé naučili sociální interakci a byli schopni se účastnit politiky. To vyžaduje, abychom společně sdíleli filozofii, přínos a účely vzdělávání dospělých (MŠMT, 2010, s. 3).

Takovou filozofii popisuje Balvín, kdy uvádí, že člověka je třeba kultivovat v jeho vědomí o vztahu k životu a jeho smyslu, o potřebě reagovat na změněné situace a zvládat je. Jedná se o nové formování postoje k sobě samému ve změněných situacích, což se týká práce na sobě samém (Balvín, 2013, s. 18).

Jarvis připomíná, že učení je výrazně spjato se samotným životem. Má za to, že vnímáme svět a učíme se z našich vjemů, než abychom se učili přímo ze světa, tzn., že zkušenost je podstatou lidského učení. Zkušenost je také otevřena filozofické analýze a má vztah k vědomí, k odbornosti, k události a k tomu, co člověk prožil. Domnívá se, že život nám otevírá filozofický pohled na učení a na člověka, a také, že v následujících letech bude více práce v oblasti filozofie a učení (Jarvis, 2010, s. 124).

Podle Strategie dělíme celoživotní učení do dvou základních etap, které se označují jako počáteční a další vzdělávání. Počáteční vzdělávání probíhá v mladém věku a může být ukončeno kdykoliv po absolvování povinné školní docházky vstupem na trh práce. Další vzdělávání probíhá po vstupu vzdělávajícího na trh práce (Strategie, 2007, s. 7-8).

Pojem celoživotní učení definuje mezinárodní dokument vydaný Evropskou komisí v roce 2000- Memorandum o celoživotním učení. Hovoří se zde o celoživotním učení jako o celoživotní vzdělávací aktivitě. Memorandum zavádí i nový pojem všeživotní učení, které vyjadřuje rozšířené učení tak, aby probíhalo stále, bez ohledu na životní etapu, místo, čas a formu učení (Barták, 2008, s. 12).

Další vzdělávání

Další vzdělávání je po počátečním vzdělávání druhou etapou a nedílnou součástí celoživotního učení. Probíhá po dosažení určitého stupně formálního vzdělávání, nebo po opuštění vzdělávacího systému, či po absolvování prvního vstupu na trh práce (Průcha, Veteška, 2014, s. 72). Palán s Langerem upřesňují, že další vzdělávání můžeme dále rozdělit na profesní vzdělávání - členěné na kvalifikační, rekvalifikační a normativní, a dále na občanské a zájmové vzdělávání (Palán, Langer, 2008, s. 96).

Podle MŠMT další vzdělávání a odbornou přípravu zajišťují školy, včetně škol vysokých, zaměstnavatelé, orgány veřejné správy a samosprávy a jejich vzdělávací instituce a komerční subjekty. V současné době se další vzdělávání uskutečňuje prostřednictvím všeobecného vzdělávání těch, kteří ho nenabývali v počátečním vzdělávání, v kurzech a v jazykovém či v dalším odborném vzdělávání a přípravě (získání, rozšíření či doplnění kvalifikace, rekvalifikace apod.) dále pak v občanském či zájmovém vzdělávání, které má obecně kultivační charakter a uspokojuje zájmy občanů, např. v oblasti politiky, dějin, kultury apod. (MŠMT, 2009/10, s. 48).

Osoby starší 50 let

Upřesníme si označení segmentu populace osob starších 50 let. Obecně můžeme věk posuzovat dle několika kritérií. Věk chronologický je nejběžnějším měřítkem stárnutí a je dán pouze datem narození. Věk produkční se používá pro ekonomickou klasifikaci a věk biologický definuje stav fyzického vývoje. Věk sociální se dívá na stáří z pohledu společenského očekávání chování a věk psychický se vyznačuje psychickým stavem člověka ve srovnání s průměrným stavem člověka stejného chronologického věku (Veteška, 2011, s. 124).

Kromě výše uvedené klasifikace, probíhá život člověka v určitých fázích vývojových změn a postupné stárnutí je kontinuálním procesem. Dospělost v životě člověka zaujímá dlouhou životní dráhu, zhruba od 18–65 let a dělíme ji na několik vývojových období. Klasifikace vývojových období není zcela jednotná a jejich hodnocení je z pohledu různých autorů odlišné. To může být dáno odlišným pohledem a vnímáním funkčnosti jednotlivých vývojových etap. Například Průcha a Veteška dělí dospělost na mladší dospělost 13-30 let, střední dospělost 30-45 let, starší dospělost 45-60 let (Průcha, Veteška, 2014, s. 87). Jiné členění uvádí Langmeier a Krejčířová, kteří dělí věk dospělosti do čtyř etap, na časnou dospělost – 20-30 let, střední dospělost – 30-45 let, pozdní dospělost – 45-65 let a na stáří – věk nad 65 let (Langmeier, Krejčířová, 2013, s. 167). Podle OECD je v mezinárodním pojetí segment populace označovaný jako osoby staršího věku definován osobami 50-64 let, popř. dle statistik EU 55-64 let. V tomto textu se bude používat terminologie Langmeiera a Krejčířové, kteří uvádějí, že věková skupina osob starších 50 let spadá do období „pozdní dospělosti“.

Z výše uvedeného je patrné, že autoři uvádějí většinou podobné dělení, přestože věkové hranice jsou různě posunuty. Obecně platí, že v dospělosti jedinec disponuje samostatným jednáním, myšlenkovou a pracovní stabilitou, umí plánovat vlastní život, je odpovědný za své činy a setkává se s působením větší síly sociálních vlivů (Průcha, Veteška, 2014, s. 87). Charakteristiku dospělých lze doplnit tím, že dospělí jsou usedlí, touží po pohodlí, po určitém životním standardu, s přibývajícím věkem žijí v denních stereotypch a narůstá postojoý konzervatismus. Po 40. roce dochází k zeslabování fyzických a mnohdy i intelektových dispozic (Nakonečný, 1997, s. 418), a proto takoví jedinci neradi podstupují větší rizika (Hartl, Hartlová, 2009, s. 120). Změny, ke kterým v tomto období dochází v důsledku stárnutí, jsou zákonité a nevyhnutelné. Jedná se o změny fyzické, psychické, sociální, změny zdravotního stavu a kognitivních procesů. Přesto však působí celá řada individuálních i kulturně podmíněných faktorů, které mohou pozitivně tyto změny ovlivňovat, a to až do relativně vysokého věku. Toto období můžeme spojovat s pojmem „aktivní stárnutí“, kterým se podrobněji zabývá následující podkapitola.

Aktivní stárnutí

Aktivní stárnutí představuje aktivizaci seniorů, jejíž koncept dostal celoevropský rozměr. Podle definice OECD je aktivní stárnutí „schopnost lidí, jak stárnout, vést produktivní život ve společnosti a v ekonomice. Což znamená, že jsou schopni činit pružná rozhodnutí o tom, jakým způsobem budou trávit čas v průběhu svého života – ve vzdělávání, v práci, ve volném čase a v péči o druhé“ (OECD, 1998, s. 84). Proto před sociology, psychology a pedagogy stojí úkol- naučit člověka stárnout a pomoci mu k uvědomění a poznání, že tak, jak se v mládí připravuje na svou profesní dráhu, tak je žádoucí se ve starším středním věku začít připravovat na období života ve stáří. Pokud se dostatečně připraví, tak i život ve stáří může být aktivní fází jeho životní dráhy (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 273).

Jedním z obecných předpokladů přípravy na aktivní stárnutí je i vzdělání a vzdělávání. Vzdělávání pomáhá při udržování společenské i pracovní kompetentnosti, zvyšuje adaptabilitu a přispívá ke zvládnutí sociálních a společenských změn. Důležitým faktorem je i to, že zabraňuje sociálnímu vyloučení jedinců (Novotný, 2014, s. 117).

Významnou roli sehrávají také média, neboť sociální prezentace utváří představu o stáří ve společnosti. Je rozhodující, jak lidé napříč věkovými skupinami uvažují o stárnutí, jaké k těmto věkovým skupinám zaujímají postoje, a co od nich očekávají. Vhodné prezentace

mohou přispět ke zvýšení porozumění a přijetí diskuze o aktivním stárnutí. Roli hraje i vlastní pocit stárnutí a srovnávání se s druhými. Vnímání stárnutí u sebe sama se mění v průběhu času nejen vlivem sledovaných a pociťovaných fyzických změn, ale také přijímané odezvy od okolí (Novotný, 2014, s. 39-40).

Závěrem lze konstatovat, že aktivní stárnutí můžeme charakterizovat jako zdravý a aktivní životní styl, který má pozitivní dopad na životní spokojenost osob starších 50 let. Důležitou součástí aktivního stárnutí je vzdělávání, jehož předpokladem je vyhovující zdravotní stav. Vzdělávání umožňuje získat dovednosti, díky kterým je možné se vyrovnat se změnami a zůstat aktivní součástí společnosti. Učení také přináší více příležitostí k aktivnímu stárnutí a přispívá k posilování solidarity mezi generacemi. Psychologové dodávají, že pro osobní štěstí je důležitá také bohatá škála mimopracovních osobních zájmů (Langmeier, Krejčířová, 2013, s. 195). Protože se stárnutí v životě nevyhneme, je žádoucí se ztotožnit s myšlenkou „Stárnout - ano, ale moudře a dobře“. Jde o to se na ně připravit, dobře přijmout a moudře s ním hospodařit (Křivohlavý, 2011, s. 12). Proces aktivizace stáří je z hlediska naší společenské a ekonomické budoucnosti zásadní, a proto by měl být aktivně podporován (Gruss, 2009, s. 7).

Vzdělávací potřeby

Potřeba patří mezi důležité motivy chování, jednání a prožívání člověka. Hartl chápe potřebu jako stav lidského organismu, který znamená porušení vnitřní rovnováhy osobnosti. Potřebu můžeme definovat jako subjektivně pociťovaný nedostatek něčeho, co je pro život jedince důležité, tedy nutnost organismu něco získat nebo naopak se něčeho zbavit. Vzniká při jakékoli fyziologické odchylce od ideálních hodnot, a na rozdíl od přání, jsou potřeby určeny životní nutností člověka. Jejich dlouhodobé nenaplnění se nepříznivě odráží ve zdraví a pocitu dobré pohody. Potřeba má nevědomou a neuvědomovanou stránku (Hartl, Hartlová, 2009, s. 444). Nakonečný také uvádí, že z potřeb biologické a sociální bytosti vzniká stav motivačního napětí, který je reakcí na nějaký nedostatek - něco potřebovat, znamená mít nedostatek něčeho (Nakonečný, 1997, s. 109). Jinými slovy, potřeba je prožívaný nedostatek něčeho, co má pro člověka hodnotu, k čemu má hodnotící vztah. Jak uvádí Hartl, hodnoty jsou spojeny s potřebami a jejich výběrem mohou být potřeby uspokojovány. Hodnoty jsou převážně proměnlivé, ale systém potřeb se ve vývoji lidstva podstatně nemění (Hartl, Hartlová, 2009, s. 444). Hodnoty vyjadřují to, co je pro nás důležité, čeho si ceníme, co obdivujeme. Každý člověk uznává jiné hodnoty.

Kohoutek dodává, že každý člověk má určitou strukturu potřeb, která je složitým, dynamickým celkem. Na jeho vývoji má vliv např. věk, pohlaví, vzdělání, výchova, povolání či životní standard. Své potřeby si člověk nemusí vždy uvědomovat (Kohoutek, 2009).

Pokud hovoříme o vzdělávací potřebě, ta představuje z hlediska jedince určitý subjektivně pociťovaný deficit informací, vědomostí, znalostí či dovedností, které jsou nezbytné k jeho pracovním i mimopracovním aktivitám. Objektivní posouzení vzdělávacích potřeb se stává základem pro plánování a realizaci vzdělávacích aktivit (Průcha, Veteška, 2014, s. 300).

Vzdělávací potřeby dospělých se mění v průběhu života. Různé skupiny mají své specifické vzdělávací potřeby, neboť se jedná o odlišné charakteristiky skupin, např. věkové, profesní, socioekonomické nebo etnické. Podniky, sektory národního hospodářství a celé společnosti mají požadavky na vzdělávání osob, které vychází z potřeb podniků, politiků či státu. Mezi těmito druhy vzdělávacích potřeb vzniká častěji nesoulad než soulad, protože jsou mnohdy vnější vzdělávací potřeby (podniku, státu) v rozporu s vnitřními vzdělávacími potřebami jedince (Průcha, 204, s. 36-39).

Zájem dospělých o vzdělávání souvisí se vzdělávacími potřebami osob, které jsou úzce spjaty s motivací ke studiu.

Motivace

Motivace je termín odvozený od latinského slova „moveo“ (hýbat) a vyjadřuje tak přeneseně hybné síly chování. Vízdal uvádí, že motivace je proces a současně i souhrn hybných sil, neboli motivů, které aktivují a usměrňují chování, určují jeho intenzitu a délku trvání. Takto navozené chování směřuje k uspokojení určitých potřeb, které je doprovázeno emočním prožitkem. Ten pak slouží jako signál určité potřeby a stimuluje chování zaměřené na její uspokojení (Vízdal, 2009, s. 109). Jinými slovy, motivace je spojena s emočním prožitkem, který slouží jako signál uspokojení či neuspokojení určité potřeby.

V psychologii je nejčastěji tento pojem vymezován jako „psychický proces zvýšení nebo poklesu aktivity, mobilizace organismu, který se projevuje napětím, neklidem, činností, zaměřeností osobnosti na dosažení cílů“ (Vacínová, 2005, s. 43). Pojem motivace lze označit za „proces spouštění, zaměření a regulace aktivity člověka na objekty a cíle“. Je to komplexní psychický proces, který zahrnuje prožitek konkrétního nedostatku nebo přebytku (Cakirpaloglu, 2012, s. 180). Tento proces je ovlivňován zkušeností, hodnotovým

systemem subjektu, schopnostmi, návyky, naučenými dovednostmi, emocionálními stavy, apod. (Hartl, Hartlová, 2009, s. 328). Říčan stručně uvádí, že „motivace je souhrnné označení pro motivy a jejich působení“ (Říčan, 2010, s. 96). Nakonečný chápe motivační stavy jako „psychologické příčiny chování“ a motivaci jako „proces, který určuje směr, sílu a trvání chování“ (Nakonečný, 2014, s. 20). To potvrzují i Průcha a Veteška a dodávají, že motivace je chápána jako vnitřní, uvědomovaný i neuvědomovaný stimul působící na komunikaci a postoje subjektu. Různé druhy motivací se projevují v aktivitách subjektu směřujících k naplnění určitých potřeb (Průcha, Veteška, 2014, s. 186).

2 CELOŽIVOTNÍ UČENÍ

*„Každý, kdo se přestane učit, je starý, ať je mu dvacet nebo osmdesát.
Každý, kdo se stále učí, zůstává mladý. To nejlepší v životě je zůstat mladým.“*

Henry Ford (Tureckiová, 2004, s. 110)

Prvním, kdo přišel s konceptem celoživotního vzdělávání, byl J. A. Komenský (1592-1670), zejména svojí 4. částí PAMPEDIA a předešel dobu o několik století. Poukazoval na nutnost a možnost toho, aby se lidé učili všichni, všemu a všestranně.

Dnešní svět nepřetržitých změn zvyšuje tlak na průběžnou aktualizaci vzdělávání člověka. Rysem současných společností je celoživotní učení, které umožňuje, aby se člověk mohl vzdělávat, rozvíjet, získat kvalifikace a kompetence podle měnících se požadavků a nároků každodenního života, a také v různých fázích svého života (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 46). Podle Grusse „celoživotní učení zahrnuje vědomosti a schopnosti z profesní, osobní, sociální a občanské oblasti“ (Gruss, 2009, s. 154).

Jak uvádí Rabušicová, za potřebou celoživotního učení stojí podle Hiemstry tři hlavní sociální síly (Hiemstra, 2002). První silou je rychlost a permanentnost technologických, ekonomických a sociálních změn. Druhou je rychlost zastarávání našich poznatků, kdy se hovoří o poločasu rozpadu, protože nové technologie a poznatky se nyní obměňují každých 10-15 let. Z toho vyplývá, že za tuto dobu budeme jen z poloviny kompetentní vykonávat svou práci, ke které jsme byli původně připraveni. Aby si dospělí udrželi své kompetence, či získali nové kompetence, musí se opakovaně zapojovat do vzdělávacích aktivit. Třetí silou je výrazná individualizace života dospělých, jejich životní styl a poznání, že plnohodnotný život je možný hlavně při využití maxima individuálního potenciálu každého jednotlivce (Hiemstr, 2002 in Rabušicová, 2006, s. 24).

Z toho je patrné, že koncept celoživotního učení představuje dvě roviny - celospolečenskou a individuální. Z celospolečenského pohledu se jedná o udržení a zvýšení konkurenceschopnosti ekonomiky jako celku, umožňuje zvládat vyšší tempo globalizace, technologický a inovační pokrok a má vliv na zvyšování zaměstnanosti všech věkových skupin. Individuální pozitivní přístup k celoživotnímu učení zvyšuje občanskou odpovědnost, má vliv na participaci na společenském životě a podporuje sociální soudržnost společnosti. Investice do vzdělávání v rámci konceptu celoživotního učení tak umožňují naplňovat sociálněekonomické cíle, a tím zvyšují celkový blahobyt společnosti.

Také mezinárodní zkušenosti ukazují, že realizace kampaní k celoživotnímu učení vede ke zvýšené zaměstnanosti, zaměstnatelnosti a k celkovému navýšení produktivity práce. Proto musí být poskytnuta tématu celoživotního učení široká osvěta (NAP, 2014, s. 15). S tím souhlasí i Rabušicová, ale upozorňuje, že naše životy by neměly být řízeny jen ekonomickými podmínkami, a přikládá důležitost sociálním a politickým argumentům. S celoživotním učением jsou spojovány tři základní charakteristiky. Především „vzdělávání již není omezeno jen na určitou fázi života, docházky do školy, ale trvá po celý život. Také se nejedná jen o formální vzdělávání ve vzdělávacích institucích, ale o všechny typy učení bez ohledu na instituci či prostředí“ (Rabušicová, 2008, s. 2). Tím může být i domov, prostředí bydliště, pracovní prostředí, církve, komunity atd. Důležité také je, že se jedná o poskytování příležitosti pro všechny, bez ohledu na věk, zájem, nadání či postavení. Každý dospělý by měl mít možnost si najít svou vlastní vzdělávací cestu a v průběhu života ji podle svých potřeb měnit.

Celoživotní vzdělávání je chápáno jako propojený celek, který dovoluje přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním, a který umožňuje získat kvalifikace a kompetence různými cestami kdykoli během celého života. Tím otevírá cestu nejen k úspěšné kariéře, ale i k utvoření produktivního, plnohodnotného a spokojeného života, umožňujícího nejen nezávislost, ale také možnost ovlivňování společenských procesů. Z tohoto důvodu by se učení mělo stát naším celoživotním partnerem.

2.1 Koncept celoživotního učení

Koncept celoživotního učení zahrnuje tři kategorie učebních činností - formální vzdělávání, neformální vzdělávání a informální učení. Tyto tři vzájemně propojené kategorie vzdělávacích činností vyjadřují celou šíři celoživotního učení. Realizace celoživotního učení umožňuje člověku získat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života.

Formální vzdělávání

Jedním z nejlepších předpokladů úspěšného prožití života a produktivního stáří je primárně formální vzdělání dané osoby. Je potvrzeno, že účast dospělých na dalším vzdělávání, které je považováno za nejdůležitější adaptivní zdroj na individuální i společenské úrovni, závisí právě na formálním zakončení studia (Gruss, 2009, s. 160). Formální vzdělávání je

realizováno ve vzdělávacích institucích a jeho cíle, obsahy, organizační formy a způsoby hodnocení jsou vymezeny právními předpisy. Zahrnuje získávání na sebe navazujících stupňů vzdělání (Strategie, 2007, s. 8). Ve vyspělých zemích je v dnešní době kladen důraz na formální vzdělávání, které poskytuje absolventům formální potvrzení nabytých znalostí a schopností příslušným osvědčením, např. diplomem. Oficiální doklady o absolvování školy hrají významnou roli v šancích na úspěch na trhu práce. Petrušek popisuje tento stav jako „společnost diplomů“, kde pro společenské postavení jedince je důležitá pozice dosažená v rámci formálního vzdělávacího systému (Petrušek, 2006, s. 366). Pomocí dekretů formálního vzdělávacího systému lze získat sice významnou část vzdělávací kariéry jednotlivce, ale další se skrývá pod pojmy neformální a informální učení.

Komparativní data o dosaženém formálním vzdělávání v ČR nejsou optimistická. V ČR je vysoký podíl populace s vyšším sekundárním vzděláním (77 %) a nízký podíl populace s terciálním vzděláním (14 %). Snahou je motivovat mladé lidi, aby získali středoškolské vzdělání, které se ve většině vyspělých zemí stává normou, a tím otevřít možnost terciálního vzdělání co nejširšímu počtu zájemců. Koncepce celoživotního učení předpokládá vstup části dospělých do systému formálního vzdělávání, zejména starší generace lidí, kteří vyššího vzdělání z nejrůznějších důvodů nedosáhli, když formální vzdělávací systém opustili. Pokud si chtějí zvýšit své dosavadní vzdělání o vzdělávací stupeň a získat o tom platný doklad, budou se vracet do různých vzdělávacích institucí či programů (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 41-47).

Neformální vzdělávání

Neformální vzdělávání je zaměřeno na získávání vědomostí, dovedností a kompetencí, které mohou člověku zlepšit jeho společenské a pracovní uplatnění. Nevede k získání stupně vzdělání. Je poskytováno ve školských i neškolských institucích, v soukromých vzdělávacích zařízeních, u zaměstnavatelů a dalších organizací prostřednictvím odborného lektora, učitele nebo proškoleného vedoucího. Do neformálního vzdělávání patří například zájmové vzdělávání, organizované volnočasové aktivity, školení, profesní vzdělávání, kurzy, rekvalifikační kurzy či kurzy cizích jazyků. Jeho hlavní role spočívá v rovině občanského, rodinného a environmentálního vzdělávání a vzdělávání seniorů (Strategie, 2007, s. 8).

Účast na neformálním vzdělávání je u české populace srovnatelná s jinými zeměmi, týká se téměř jedné třetiny dospělých. Většina kurzů, kterých se dospělí účastní, se týká zaměstnání, cizích jazyků nebo počítačů. Zájmového vzdělávání se účastní asi 5 % dospělých, občanského vzdělávání 3,5 % a vzdělávacích aktivit spojených s rodinným životem pouze 2 % dospělých. K účasti na vzdělávání dospělých vede potřeba spojená s danou životní fází a s dominující životní rolí. Díky kulturním a sociálním zvyklostem je patrné, že většina českých dospělých spoléhá spíše sama na sebe (Rabušicová, 2009, s. 3).

Informální učení

Informální učení je proces získávání vědomostí, osvojení si dovedností a kompetencí z každodenního života, ze zkušeností a činností v zaměstnání, v rodině a ve volném čase. Zahrnuje i sebevzdělávání, postavené na vnitřní a vnější motivaci, které má v konceptu celoživotního vzdělávání velký význam. Na rozdíl od formálního a neformálního vzdělávání je neorganizované, institucionálně nekoordinované a učící si nemá možnost ověřit nové znalosti (Strategie, 2007, s. 8).

Informální učení je jedním z nejstarších způsobů získávání znalostí a dovedností, přičemž tvoří velkou část vzdělávací cesty jedince. Jak uvádí Rabušicová a Rabušic, je téměř nemožné aktivity v informálním učení adekvátně změřit, protože míru, obsah, kvalitu, či to, do jaké míry je ve společnosti a v životech lidí rozšířeno, není snadné empiricky doložit. Autoři dále dodávají, že potenciál informálního učení u dospělého je obrovský, neboť informálně se všichni učí stále svými aktivitami v každodenním životě (uvědoměle či neuvědoměle) a získávají kvalifikace a kompetence užitečné pro pracovní i osobní život. Ve svém volném čase se informálně učí asi 59 % dospělých, jsou to častěji ženy než muži, a opět zde hraje roli dosažené vzdělání. Přestože je toto vzdělání pro dospělého individuálně významné, nelze doposud zhodnotit jeho vzdělanostní úroveň (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 78-94).

Informální učení se stalo jedním z klíčových pojmů vzdělávací politiky na úrovni Evropské unie, včetně České republiky. Legislativní rámec zhodnocení neformálního a informálního vzdělávání je dán Zákonem o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 79). Ve Strategii celoživotního vzdělávání se uvádí, že v EU-25 se sebevzdělává v průměru každý třetí a v ČR každý pátý dospělý člověk (Strategie, 2007, s. 41).

Podle Prusákové je účast dospělých na neformálním a informálním vzdělávání spojena s reálnou situací a aktuálními problémy jedince. Vychází ze zájmu či motivace jednotlivce (Prusáková, 2005, s. 81), neboť převážně volnočasové aktivity jsou výrazně spojeny s informálním učením, se získáváním různých vědomostí, poznatků či dovedností. Získané zkušenosti mají smysl pro osobní rozvoj člověka. Volnočasové aktivity přinášejí uspokojení, potěšení a obohacení každodenního života člověka.

V rámci celoživotního učení má svou důležitou úlohu každý z uvedených typů učení a vzdělávání, jak formální, neformální, tak informální a sebeřízené, neboli vlastní osobou organizované učení. Je důležité aktivizovat populaci staršího věku, a to zapojením do některých z forem vzdělávání dospělých, aby se osoby v předseniorském věku byly schopny bez obav pohybovat v hlavním proudu vzdělanostní společnosti. Bohužel z pohledu společnosti vědění má generace českých starších osob vzdělání relativně nízké (Donath-Burson-Marsteller, 2009, s. 13).

2.2 Vzdělávání dospělých

Z filozofického hlediska usiluje vzdělávání dospělých o poznávání světa, jeho smyslu a poslání člověka v něm, jeho bytí a vědomí (Barták, 2008, s. 9).

Vzdělávání dospělých se týká nejdelšího životního období člověka. Beneš podporuje myšlenku, že „vzdělávání je proces, který doprovází člověka po celý jeho život. Každý dosažený stupeň vzdělání je jenom předběžný, člověk má mít možnost se po celý život zdokonalovat, má ale i povinnost to činit. Jinak mu hrozí, že nezvládne rychle se měnící podmínky vlastního života“ (Beneš, 2003, s. 24). Podle Prusákové je vzdělávání dospělých procesem, který působí dlouhodobě na změnu myšlení a postojů (Prusáková, 2005, s. 84). Jedná se o organizovanou, cílevědomou pomoc dospělému člověku, skupinám lidí nebo organizacím, kdy učení uspokojuje potřeby poznání nebo pomáhá zvládat určité problémy. Je to individuální i společenský proces, který spíše člověka doprovází, než řídí, a je nabídkou, kterou dospělý využívá podle svých potřeb nebo pod tlakem okolností (Beneš, 2003, s. 16-19).

Palán chápe vzdělávání dospělých jako komplexní systém vzdělávacích aktivit. Dospělí získávají buď druhou šanci pro získání vzdělání, nebo si jinak záměrně doplňují své

vzdělání a rozvíjejí znalosti či dovednosti potřebné pro plnohodnotnou práci a mimopracovní život (Palán, 2002, s. 22).

Beneš přisuzuje velký význam vzdělávání dospělých, když uvádí, že „vzdělávání dospělých je pro reprodukci, stabilizaci nebo transformaci společnosti důležitější než vzdělávání dětí a mládeže, protože reprodukce či transformace společnosti je dílem dospělé populace“. Dále dodává, že vzdělávání dospělých je iniciátorem společenských změn a pokroku, protože „zvyšuje schopnost vidět svět novým způsobem a aktivně ho měnit“. Navíc připomíná, že „vzdělávání dělá lidi pro změnu přístupnější“ (Beneš, 2003, s. 77). Také Plamínek se domnívá, že učení si zaslouží velkou pozornost, neboť učením i vzděláváním se rozšiřuje potenciál člověka, vznikají a rozvíjejí se lidské zdroje (Plamínek, 2014, s. 18).

Přístup k dalšímu vzdělávání se odvíjí od nejtělejšího věku, zejména od zkušeností na primárním a sekundárním stupni vzdělávacího systému. Jak uvádí Šramková, cílem dalšího vzdělávání dospělých je rozvíjení sebepoznání, podpora rozvoje vlastní individuality, aktivizace osobnostního potenciálu, rozvoj osobní i psychické kultury osobnosti a v neposlední řadě i rozvoj profesních kompetencí (Balvín, Šramková, 2013, s. 65).

Od vzdělávání dospělých se očekávají určité přínosy. Podle Beneše mezi základní funkce vzdělávání dospělých obecně patří zprostředkování vědění, které se dá označit jako funkce kvalifikační. Jde o možnost zprostředkování znalostí, schopností a dovedností v osobním, společenském a pracovním životě. Vzděláním lze dosáhnout přidělení určitého sociálního statusu, v tomto případě je vzdělání získaným statusem. Jedná se o hierarchické uspořádání společnosti, dosažení prestiže, přístupu k moci atd. Další funkcí je sociální kontrola, která zajistí na úrovni společnosti či organizací určitý konsenzus v oblasti hodnot a norem spojených s respektováním stávajícího systému (Beneš, 2003, s. 76). Z dalších dílčích funkcí lze uvést funkci humanizační, informační, komunikační, sociálně adaptační, rekreativní, zájmovou atd. (Barták, 2008, s. 25). Jiné uváděné důvody jsou spojeny s vnitřním uspokojením.

Podle Plamínka o úspěchu ve vzdělávání rozhodují 4 zásadní faktory. Především užitečnost obsahu učení a efektivita způsobu učení. Důležitým faktorem jsou lidé, kteří se kolem vzdělávání vyskytují, především vzdělávatelé, kteří často svým chováním rozhodují o vztahu vzdělávacího se k oboru. Posledním faktorem, ovlivňujícím úspěch vzdělávání je uvědomění si smyslu, důvodu a užitku, který se od vzdělávání očekává (Plamínek, 2014,

s. 11). S tím úzce souvisí i sebevzdělávání dospělých, které je spojeno s významnou motivací, aktivitou a cílevědomostí jedinců. Sebevzdělávání je procesem, kdy se jedinec ujmá iniciativy a volí si cestu vzdělávání zcela individuální nebo usměrňovanou za pomoci poradců, koučů nebo kolegů (Prusáková, 2005, s. 60).

Přestože nutnost vzdělávání většina občanů uznává, jejich souhlas neznamena aktivní účast, protože ve skutečnosti se velká část populace systematicky neučí a nevzdělává. Beneš však sdílí názor, že pokud má dospělý chuť, vůli a schopnosti, může svou vzdělávací dráhu výrazně ovlivnit (Beneš, 2003, s. 82). I mnoho výzkumů potvrdilo, že člověk se může vzdělávat po celou dobu svého života. V současné době přestává být učení vnímáno jen jako příprava na život, ale je zahrnuto do celého socializačního a individualizačního procesu života.

Problém vzdělávání osob starších 50 let je třeba posuzovat v celostátním kontextu péče o vzdělávání. Proto význam vzdělávání podporuje také aktuální dokument zaměřený specificky na cílovou skupinu starších dospělých „Národní akční plán podporující pozitivní stárnutí pro období let 2013-2017“, který kromě jiného uvádí, že v důsledku demografického stárnutí roste nutnost dostat na trh práce co největší podíl osob v seniorském věku prodloužením jejich pracovního života, a že „investice do celoživotního učení za účelem jejich integrace nebo reintegrace na trh práce či prodloužení životní kariéry do vyššího věku bude vzhledem k naplnění ekonomických potřeb společnosti zcela nezbytné“. Přesto se zde upozorňuje, že Česká republika patří mezi země s nejmenším objemem finančních prostředků vynakládaných na další vzdělávání v rámci celé EU (NAP, 2013, s. 12-14). Národní akční plán uvádí strategické cíle v oblasti celoživotního učení. Jedním z cílů je vytvořit systém dalšího vzdělávání, který bude atraktivní pro zaměstnance i zaměstnavatele. Dalším cílem je zvýšit podíl seniorů na zájmovém vzdělávání prostřednictvím Univerzity 3 věku a akademie seniorů (Novotný, 2014, s. 119).

V České republice spadá uznávání výsledků dalšího vzdělávání do působnosti Zákona 179/2006 Sb. o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, dále vyhlášky č. 176/2009 Sb., týkající se akreditace vzdělávacího programu a organizace vzdělávání v rekvalifikačním zařízení a způsobu jeho ukončení (MŠMT, 2013). Uznáváním kvalifikací byl pověřen Národní ústav odborného vzdělávání. Vznikla Národní soustava kvalifikací, která je založena na oficiálním uznávání/potvrzování prokázaných znalostí získaných mimo formální vzdělávací systém.

Nabídka pro vzdělávání v dospělosti

Dospělý jedinec vstupuje do vzdělávacího procesu jako sociálně zralý jedinec, který již získal pracovní dovednosti a životní zkušenosti a má většinou reálné životní cíle. Je potřeba přihlídnout k jeho individualitě, získaným zkušenostem, dovednostem, sociálnímu zázemí, ale také k jeho zdravotnímu stavu a motivaci k dalšímu vzdělávání.

Vzdělávací systém, je „systém institucionálně organizovaných i individuálních (sebevzdělávacích) vzdělávacích aktivit, které nahrazují, doplňují, rozšiřují, inovují či jinak obohacují počáteční vzdělávání dospělých osob, které záměrně a intencionálně rozvíjejí své znalosti a dovednosti, hodnotové postoje, zájmy a jiné osobní a sociální kvality potřebné pro plnohodnotnou práci a plnění životních a společenských rolí“ (Palán, Langer, 2008, s. 41).

V současné době jsou nabízeny následující formy vzdělávání dospělých: *Distanční studium* je samostatné, sebeřízené vzdělávání studentů uskutečňované převážně, nebo úplně prostřednictvím informačních technologií, popřípadě spojené s individuálními konzultacemi s tutori, kteří poskytují studujícím podporu a pomoc. Někdy probíhají i tak zvané tutoriály, kdy se studenti setkávají se svým tutorem formou hromadné konzultace. Zkoušky jsou stejné, jako u prezenční formy studia. Hlavní odpovědnost za průběh a výsledky vzdělávání leží na studujících. *Kombinované studium* je vzdělávání, které je kombinací prezenční a jiné formy vzdělávání stanovené školským zákonem. Studium probíhá především distančně za pomoci upravených studijních materiálů a webových aplikací, a to především na vysokých školách. Tato forma je nyní nejvíce využívána pracujícími k získání vysokoškolského vzdělání. *Dálkové studium* je charakterizováno prezenčním studiem při zaměstnání, s výukou pouze v některé dny. Tato forma výuky se již používá v omezené míře na středních či vyšších odborných školách, a byla nahrazena distančním vzděláváním nebo kombinovaným studiem. *Večerní studium* je výuka realizována pravidelně v odpoledních či večerních hodinách několikrát týdně, zpravidla na středních školách a při zaměstnání. Náplň studia je stejná, jako pro středoškolské studenty. *Externí studium* je realizované prostřednictvím individuálních studijních plánů a formou samostudia. Předměty jsou zakončeny jako u prezenčních studujících.

Některé formy ustupují, mění se, jiné naopak vykazují velký zájem ze strany dospělých (Bednaříková, 2006, s. 51- 52), např. kombinované studium.

Mezi formy dalšího vzdělávání dospělých Bednaříková řadí formy *občanského a zájmového vzdělávání*. Jedná se o vzdělávání dospělých v jejich volném čase a předpokládá se spontánní zájem účastníků. Organizační formy mohou být založeny na přímém kontaktu účastníka s lektorem (kurzy, přednášky, besedy, zájmové kroužky atd.), nebo bez přímého osobního kontaktu s lektorem (vzdělávání prostřednictvím médií, pomocí programů internetu atd.). Realizační základnu pro zájmové vzdělávání tvoří místní a regionální kulturní a osvětová střediska, zájmová sdružení, či kluby. Občanské vzdělávání se prolíná se zájmovým vzděláváním, ale probíhá zejména v institucích a zařízeních státní správy, samosprávy, či na úrovni politických stran, církví apod. Součástí *profesního vzdělávání* dospělých jsou všechny formy profesního a odborného vzdělávání v průběhu aktivního pracovního života dospělého jedince. Podílí se na rozšiřování a prohlubování profesní kvalifikace, odborné způsobilosti či rekvalifikace. Realizační formou mohou být např. školení, kurzy, konference, workshopy, stáže, zaškolování, atd. U vzdělávání seniorů jde o vzdělávání občanů důchodového věku. V ČR mezi institucionální formy vzdělávání seniorů patří *Univerzity třetího věku* (U3V), které působí při univerzitách a vysokých školách. Jsou zaměřeny na zájmové vzdělávání seniorů ve dvou až tříletých cyklech. Zkoušky jsou dobrovolné, obdržení diplom o absolvování nedává kvalifikační vzdělání. Další formou jsou *akademie třetího věku*, které jsou realizovány pod záštitou různých organizací či institucí. Tyto akademie představují středně náročnou formu vzdělávacích aktivit i pro dospělé v předdůchodovém věku. Jedná se většinou o jednorázové či krátkodobé akce dle spontánního zájmu, zaměřené na medicínsko-gerontologické oblasti, na sociální vzdělávání, kulturu, historii, umění, ekonomiku atd. Potvrzení o absolvování účastník obdrží na základě prezentace. *Kluby aktivního stáří* jsou dobrovolným seskupením starších občanů s cílem společného trávení volného času a uspokojení potřeby vzájemného kontaktu. Často se jedná o jednorázovou akci s různým zaměřením (Bednaříková, 2006, s. 55-61). U celoživotního vzdělávání se předpokládá prolínání uvedených forem učení.

V ČR je v rámci podpory celoživotního vzdělávání k dispozici široká nabídka vzdělávacích programů. Dostupnost vzdělávání již není překážkou. Obecně lze říci, že nabídka vzdělávání pro dospělé je dostatečná, avšak je zpochybňována úroveň nabízeného vzdělávání, která je podle mnohých nízká (Donath-Burson-Marsteller, 2009, s. 17).

Vzdělávání dospělých musí reagovat nejen na společenské změny, ale i na měnící se požadavky samotného účastníka vzdělávání. Mění se hodnotové zaměření současného člověka, jeho vzdělanostní úroveň, lidé jsou náročnější, kritičtější, vzdělanější, vybíravější a starší, neboť věková hranice vzdělávajících již není vymezena, a tudíž se vzdělávání týká všech věkových skupin.

2.3 Vzdělávání dospělých ve vztahu k věkové skupině starších 50 let

Vzdělávání dospělých může být ovlivněno demografickým stárnutím společnosti. Čím vyššího věku se populace dožívá, tím vyšší je počet seniorů, jako potenciálních účastníků vzdělávání dospělých. Lidé žijí déle a jsou také mnohem déle tělesně zdatní a méně nemocní než v minulosti. Podle odborníků jsou současní šedesátníci biologicky zhruba o pět let mladší než šedesátiletí lidé minulé generace (Gruss, 2009, s. 153).

Budoucí demografický výhled představují populační projekce. Vývoj věkové struktury obyvatelstva ČR v letech 2005-2050 dle prognózy ČSÚ 2009 ukazuje další stárnutí české populace a zvyšování průměrného věku obyvatel. Také podíl pracovních sil ve věku 20-54 let bude výrazně klesat, ale podíl osob ve věku 50-64 let bude v období 2020-2037 narůstat (Cimbálníková, 2012, s. 15-16). Další dlouhodobé prognózy ukazují, že do konce prognózovaného období (2010-2100) se v populaci zvýší počet seniorů z dnešní jedné šestiny na jednu třetinu a na konci století by se měl průměrný věk obyvatel České republiky pohybovat na úrovni 50 let (Novotný, 2014, s. 23). Dosavadní zkušenosti potvrzují, že populační prognózy z pohledu věkové struktury obyvatelstva a pohlaví jsou spolehlivé (Burcian, Kučera, 2010, s. 29).

V České republice žije nyní přibližně 2,1 mil osob mezi 50-65 lety. Odborníci se shodují, že jde o různorodou skupinu. V tomto období života by měli mít dospělí vybudovanou základnu kompetencí nejen pro jejich profesní oblast, ale i pro jejich osobní a rodinný život. Přesto jsou to v současnosti lidé, kteří prošli rigidním školským systémem, a jejich vědomosti a dovednosti získané ve škole nebudou pro další život dostačující. Nestačí dynamickému vývoji moderní společnosti vědění a trhu práce. Aby starší osoby udržely krok s vyvíjejícím se prostředím, je z pohledu andragogiky důležité, zapojení těchto osob do dalšího vzdělávání. Zesilují se nároky na posilování odpovědnosti za vlastní tělesnou a duševní zdatnost, za vzdělávání a sebevzdělávání. Vzdělávání v této životní etapě v kontextu celoživotního učení není pravidlem, přestože v našich podmínkách se téměř

každý dospělý člověk může vzdělávat, pokud sám chce. Proto by k dalšímu vzdělávání a k práci ve vyšším věku měli být přístupnější sami občané, neboť schopnost učit se a dále se rozvíjet je klíčovou kompetencí dospělého člověka. Znamená to, jak uvádí Novotný, změnit přístup k plánování budoucnosti, k rozvoji kompetencí a celoživotního vzdělávání i k vlastnímu zdraví. Je třeba přijmout myšlenku, že význam průběžného vzdělávání a plánování pracovní budoucnosti se vyplácí i po padesátce, což dokladuje řada výzkumů (Novotný, 2014, s. 68). Odchod do důchodu totiž přináší razantní změnu dosavadního života spojenou s vnímáním vlastní hodnoty ve společnosti.

Změny ve společnosti v kombinaci se vzdělanostním hendikepem starších osob staví tyto lidi do situace, kde další vzdělávání může být výraznou oporou v jejich životě. Změny by měly být pro starší osoby větší výzvou a další průběžné vzdělávání je jedním z významných nástrojů jejich zvládnutí (Novotný, 2014, s. 131). Tak může doposud nevyužitý potenciál celoživotního vzdělávání pomoci osobám starších 50 let udržet si vlastní produktivitu, zlepšit kvalitu života, podpořit jejich aktivitu a snahu angažovat se v nových oblastech. Také řada výzkumů potvrzuje pozitivní korelaci mezi vzděláním a zdravím. Vzdělání dospělí zpracovávají více informací o zdraví, a proto mají kvalifikovanější přístup sami k sobě. Vzdělání tak prokazatelně navozuje menší nemocnost i dožívání se vyššího věku, a tím přináší i ekonomický efekt (Novotný, 2014, s. 117). Dalším důvodem, proč je ve stárnoucí populaci vzdělávání důležité, je skutečnost, že v české společnosti se jedinci mohou stále méně spoléhat na stát a budou více individuálně odpovědní za svou životní úroveň a kvalitu života ve všech fázích své životní dráhy, především ve stáří. Lze očekávat, že vzdělávání dospělých u této cílové skupiny bude v příštích desetiletích jedním z velkých témat české vzdělávací a sociální politiky (Rabušic, 2008, s. 265). Další důvody jsou spojeny s vnitřním uspokojením. Díky obecnému rozšiřování obzorů se otevírají různé možnosti, lidé se udržují v dobré mentální kondici, čímž se zlepšuje i jejich sebevědomí a dobrý pocit z osobního rozvoje (Donath-Burson-Marsteller, 2009, s. 12-13).

Proces učení je sice proměnlivý, ale platí, že člověk je schopen se učit až do velmi vysokého věku, pokud si bude udržovat motivaci a systematicky a smysluplně využívat kognitivních silných stránek pozdního věku, kterými jsou vědomosti a zkušenosti. Kromě toho optimální individuální vývoj závisí také na sociálních a institucionálních kontextech, jako jsou například finanční a právní podmínky pro celoživotní učení (Gruss, 2009, s. 159).

Věková skupina osob starších 50 let, jako účastníci vzdělávání

V dalším textu bude charakterizována věková skupina osob starších 50 let, jakožto účastníci dalšího vzdělávání a budou uvedeny změny, které lze v tomto věku pozorovat, a souvislost těchto změn s účastí na dalším vzdělávání.

V tomto období se dospělý účastník vzdělávání vyznačuje určitou úrovní sociální zralosti, vyrovnanosti, ustáleným životním způsobem, hodnotovým systémem, smyslem pro reálné cíle a praktický život. Ve vztahu ke vzdělávání a rozvoji se od mládeže kromě věku liší životními zkušenostmi, dovednostmi, schopnostmi, úrovní vzdělání, vzdělávacími potřebami, růzností motivů ke studiu, životními postoji, ale také zdravotním stavem a disponibilním časem (Barták, 2008, s. 17).

Pokud se zabýváme vzděláváním a učením osob po padesátce, musíme brát v úvahu osobnostní předpoklady dospělého, zejména vývoj osobnosti a motivační a emoční vývoj (Gruss, 2009, s. 157). Obraz stárnutí má svůj základ v genetice, proto každý člověk stárne jinak, a mezi jednotlivci vznikají rozdíly. Tím se dospělí stávají velmi heterogenní skupinou. I přes velkou různorodost osob starších 50 let však existují charakteristiky, které mají společné. Obecně bývá tento věk vnímán jako významný přelom a konec první poloviny života, kdy dochází k četným změnám biologickým, psychickým i sociálním. První známky stárnutí se začnou projevovat na vnějším vzhledu a na poklesu výkonnosti. Psychické změny jsou spojovány s pocity beznaděje, emoční lability, ztráty osobní hodnoty, někdy i pocity frustrace. Lidé starší 50 ti let jsou citliví na veškeré změny a hůře se přizpůsobují novým podmínkám, přehodnocují otázky identity, hodnot a životního smyslu (Langmeier, Krejčířová, 2013, s. 187). Naopak Gruss uvádí, že s přibývajícím věkem jsou indikátory dobrého duševního stavu stabilnější. Za tyto indikátory považuje například pocit vlastní hodnoty, celkově uspokojivý zdravotní stav, spokojenost s vlastním stárnutím, či přesvědčení přímé kontroly nad vlastním životem (Gruss, 2009, s. 157). Významnou roli na těchto rozdílech sehrává prostředí a životní styl člověka, který má vliv i na zdraví, dobrou kondici či dlouhověkost.

V oblasti intelektových schopností se s přibývajícím věkem snižuje rychlost myšlení, vnímání a reakcí. Avšak schopnosti založené na životních zkušenostech se mohou dokonce zlepšovat. Lidé v období pozdní dospělosti více spoléhají na své znalosti, umí lépe využít svých dovedností, jsou praktičtí, bývají rozvážnější a vyvarují se unáhlených rozhodnutí.

Celková úroveň inteligence nevykazuje pokles, naopak je zaznamenán nárůst intelektových schopností u lidí, kteří ke své práci potřebují nové informace, kteří se stále učí a drží krok s vývojem (Langmeier, Krejčířová, 2013, s. 191). Ukazuje se, že i člověk ve vysokém věku dokáže dokonce kvalitně zpracovat nové poznatky, ale nestihne jich zpracovat velké množství současně (Cimbálníková a kol., 2012, s. 22-25). Přesto dospělý potřebuje mít v učení při porovnání s dětmi větší naději na úspěch (Hartl, Hartlová, 2009, s. 120). S tím úzce souvisí sebedůvěra a sebehodnocení. U některých starších osob jsou změny ve smyslu snižujícího se sebevědomí a sebehodnocení, jiní prokazují stabilnější nenarušené sebevědomí, dobrý duševní stav a spokojenost s vlastním přibývajícím věkem (Cimbálníková a kol., 2012, s. 24). Proto je důležité objektivní vyhodnocení změn osobnosti a realistický odhad schopností, aby nedocházelo k selhání v každodenním životě. Ve vztahu ke vzdělávání Nakonečný dodává, že osoby s nižším vzděláním a nižší pracovní kvalifikací mají starosti o materiální a existenční zajištění. Naopak u osob s vyšším vzděláním a vyšší pracovní kvalifikací, se projevuje touha po seberealizaci, tvořivosti, autonomii, někteří usilují o další vzdělávání, zvýšení kvalifikace či nějaké změny (Nakonečný, 1997, s. 418). Langmeier věnuje pozornost i sociální inteligenci a zmiňuje, že se „tato složka inteligence s věkem ještě dále rozvíjí“. Rozvinutá sociální inteligence pak může kompenzovat úbytek pružnosti myšlení, paměťových schopností a dalších kognitivních funkcí (Langmeier, Krejčířová, 2013, s. 191-192). S přibývajícím věkem jsou lidé lépe vybaveni pro sociální soužití, což Gruss popisuje jako „sociální zralost“ a považuje ji za nedocenitelnou v osobním i profesním životě (Gruss, 2009, s. 158).

Vzhledem ke stárnoucí populaci se bude trend vyvíjet směrem k aktivnímu stárnutí s důrazem na zdraví, které je spojeno se zdravým životním stylem a udržení si fyzické i duševní kondice (Novotný, Bosničová, 2014, s. 36). Největší změny vlivem stárnutí jsou popisovány právě v souvislosti se zdravotním stavem a úbytkem senzomotorických funkcí, přibývají nemoci pohybového ústrojí, psychické poruchy a častější poruchy spánku. To vše může mít negativní vliv nejen na pracovní výkonnost (Cimbálníková a kol., 2012, s. 22). Zdravotní stav je proto v souvislosti se stárnutím často diskutovaným tématem. V tomto období se kromě výše uvedených změn zvyšuje i četnost chronických onemocnění a onemocnění vlivem věku. Proto se doporučuje sledovat a posuzovat u starších osob jejich funkční stav a omezení, které jim nemoc přináší.

Je patrné, že s přibývajícím věkem se množství a závažnost zdravotních problémů stupňuje, přesto však ne všichni starší lidé jsou nemocní a nesoběstační. V této souvislosti se ukazuje, že individuální kvalita života ve stáří se zvyšuje plánováním tělesné a duševní aktivity a především aktivním životním stylem (Hartl, Hartlová, 2009, s. 284). Výsledky výzkumů dokazují, že pokud jsou starší dospělí zdraví, jsou schopni reaktivovat, trénovat a i nově získat široké spektrum kognitivních dovedností. I ve stáří zachované vědomosti a zkušenosti mohou pomoci vyrovnat nebo kompenzovat kognitivní úbytky (Gruss, 2009, s. 157).

Pokud jde o psychicky podmíněné znaky učení dospělých a starších osob, vychází Livečka (1979) z pěti faktorů. Prvním faktorem je kapacita učebních schopností, která vyjadřuje lidskou schopnost pojmoutí, zpracování a uložení informací do paměti. Výzkumy ukazují, že kapacita učení je 5-10x větší, než je obvykle využívána. S postupujícím věkem se ani nezmenšuje, pokud není ovlivněna například nemocí. Je ale důležité paměť trénovat, cvičit a dále rozvíjet. I tradiční vzdělávací programy pomáhají udržovat a zlepšovat kapacitu učebních schopností. Druhým faktorem je obtížnost učení. To znamená rychlost, s jakou si jedinec učivo osvojí. S věkem se doba potřebná k učení prodlužuje a lidé po 50. roce potřebují k osvojení učební látky asi o 20 % více času než lidé dvacetiletí. Třetím faktorem jsou podněty k učení, které jsou úzce spojeny s vytrvalostí, stabilitou a zainteresovaností ve vzdělávacím procesu. S postupujícím věkem musí být účastníci více motivováni. Za čtvrtý faktor považuje Livečka trvanlivost. Je to schopnost „vzpomenout si“ a hloubka poznatků získaných učením. První pokles se objevuje již v počátku pozdní dospělosti. Avšak to, co se zdá být významné nebo souvisí se zájmy a potřebami účastníků, si osvojí snadno a rychle a poznatky pak zůstávají dlouhodobě v paměti. Posledním pátým faktorem je intenzita procesu učení. Tu lze chápat jako ochotu k učení, kdy se do popředí dostává přesvědčení o významu a hodnotě vzdělávání. S postupujícím věkem však tato intenzita klesá (Livečka, 1979 in Špatenková, Smékalová, 2015, s. 78).

Starší věk je otázkou nejen kvalitativní změny v životě jednotlivce, ale i v životě jeho blízkých, a v přístupu celé společnosti k danému člověku. V pozdní dospělosti se stávají osoby opuštěnými rodiči. Generace osob starších 50 let bývá označována jako „sendvičová“, což znamená, že se nachází mezi dvěma generacemi, o něž musí pečovat. Přestože vyhlídky na péči o vlastní vnoučata jsou pro ně obrovským zdrojem impulzů, musí navíc pečovat o generaci svých stárnoucích rodičů, kteří se postupně stávají více

závislími na dospělých dětech. Tato nová životní role představuje významný psychický, ale i ekonomický tlak, kdy si jedinec musí osvojit nové sociální role, a při tom se musí vyrovnávat s řadou vnějších vlivů, které na něj působí. Zdrojem sociální a emoční opory zůstávají přátelské vztahy. S uvedeného vyplývá, že pro pozdní věk je typická a významná provázanost zdravotní a sociální situace.

Tato fáze životního cyklu se nedá vymezit pouze věkem, protože, jak již bylo uvedeno, individuální rozdíly mezi jedinci jsou velké. Přesto je věk v naší společnosti jasnou sociální hranicí. Je to umělá hranice, ale má konkrétní společenské a psychologické důsledky v podobě ztráty statusu, zmenšení příjmů, snížení životního standardu, snížení respektu, případně i konec kontaktů s kolegy. Obecně se uvádí, že toto období je provázeno sníženou schopností adaptace, narůstající sociální izolovaností danou postupným ztrácením rodinných příslušníků, přátel a spolupracovníků. Stáří zasahuje obě pohlaví odlišně. Starších žen je více než mužů, protože ženy se dožívají v průměru vyššího věku. Na základě věku se ve společnosti můžeme setkat s diskriminací, která se označuje jako *ageismus*. Opírá se o stereotypní představy, že starší lidé jsou málo výkonní a flexibilní (Jandourek, 2003, s. 68). Statistiky však nepotvrzují, že lidé ve starším věku mají horší pracovní výkon než mladší, ba naopak. Většina starších lidí dokáže své nedostatky vyrovnat svými pozitivy - většími zkušenostmi, trpělivostí a svědomitostí, stabilnějšími postoji atd. (Langmeier, Krejčířová, 2013, s. 194). Také věkově srovnávací studie ukázaly, že námaha, kterou v podobě myšlení a jednání osoby staršího věku investují do určité oblasti života, zůstává i v tomto období života nezměněná. Výrazně se však mění obsahy, do kterých tuto energii investují, což znamená, že i s přibývajícím věkem existuje velká schopnost přizpůsobení (Gruss, 2009, s. 158-159).

I přes uvedené změny, nemusí být toto období nutně traumatické. Může jít jen o jedno z životních přechodů, které vyústí v lepší porozumění sobě i druhým, k větší moudrosti, odvaze, vytrvalosti v lásce i práci. Pozdní dospělý věk staví člověka před dilema, zda rezignovat, nebo dále růst k „moudrosti stáří“. Pro mnohé lidi je to životní období, kdy existují problémy, ale i stále otevřené nové možnosti osobního rozvoje. Jak bude toto období prožito, záleží spíše na individuálních vlastnostech člověka a řadě vnějších okolností, než na chronologickém věku či na případných fyzických změnách (Langmeier, Krejčířová, 2013, s. 187-202).

3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ÚČAST NA DALŠÍM VZDĚLÁVÁNÍ OSOB STARŠÍCH 50 LET

V kapitole se zaměříme na významné činitele, hrající roli v účasti na vzdělávání dospělých. Se zapojením osob v pozdní dospělosti do vzdělávání jsou úzce spjaty vzdělávací potřeby a motivace. Tyto faktory mají podstatný význam zejména při rozhodování dospělých v účasti na vzdělávacích aktivitách. Vzdělávacím potřebám bude v textu věnována pozornost s ohledem na potřeby praktické části bakalářské práce.

3.1 Vzdělávací potřeby

Potřeby představují hnací motor lidské osobnosti, který ji vede ke spokojenosti. Proto i vzdělávání dospělých, musí vycházet z jejich reálných, konkrétně vzdělávacích potřeb. Jinými slovy, potřeby jsou jedním z faktorů zájmu o vzdělávací aktivitu, výběru vzdělávací aktivity a následné účasti na vzdělávání.

Potřeba učit se vzniká v lidském životě vždy, když aktuální znalosti a zkušenosti neumožňují jedinci reagovat na nově vzniklé situace. Tyto situace se objevují v období individuálních i sociálních změn čímž se vzdělávací potřeby stávají aktuálními v průběhu celého života. Učení a vzdělávání jsou tak lidskou potřebou samy o sobě (Novotný, Šedřová, 2006, s. 140).

Z hlediska vzdělávání je možné stanovit čtyři oblasti potřeb. *Poznávací potřeby* vedou dospělého jedince k získání nových znalostí, vědomostí a dovedností. *Citové potřeby* zajistí dospělému emocionální a citový stav v průběhu procesu učení. Barták je označuje také za emotivně-hodnotové potřeby, kdy účastník přijímá zprostředkované vize, ideály, hodnoty, normy chování a jednání (Barták, 2008, s. 20). *Výkonové potřeby* vedou dospělé k řešení obtížných úkolů a problémů. Účastníkovi utváří a zdokonalují vlastní dovednosti při jeho praktické činnosti, posilují pocit smysluplné činnosti a užitečnosti. *Sociální potřeby* uspokojují potřebu společenství, souvisí s navazováním kontaktů s vrstevníky, ale také sociálních vztahů všech zúčastněných při vzdělávacím procesu. Úspěšná realizace vzdělávání je závislá na znalosti vzdělávacích potřeb, na principu jejich fungování, na projevech těchto potřeb ve vzdělávání a na charakteristice dospělého jedince, která je daná hierarchií jeho potřeb (Veteška, Vacínová, 2011, s. 71). I zahraniční výzkumy tvrdí, že pozitivní efekty vzdělávání dospělých jsou založeny na přesném vyhodnocení potřeb

příslušných osob ve vztahu k obsahu a cílům zvoleného vzdělávání (Průcha, 2014, s. 40). Vzdělávací proces by měl být také přiměřený a adekvátní, a to s ohledem na uspokojení vzdělávací potřeby dospělého účastníka.

Šed'ová a Novotný zmiňují Rogerse (2001), který uvádí, že „vzdělávací potřebou rozumíme deficit, případně potenciál (provázený tendencí k sebenaplnění) k rozvoji vědomostí, dovedností, schopností, návyků či způsobů jednání“. K tomuto deficitu můžeme vztahovat také společenské, občanské a profesní role. To znamená připravenost nakládat se sebou sama a vycházet s dalšími lidmi, připravenost uplatnit se v širším společenském prostředí a také připravenost pracovat v profesní činnosti. Vzdělávací potřeby mohou být chápány objektivně nebo subjektivně. V případě objektivní vzdělávací potřeby se jedná o deficit vůči jedinci, který vychází zvenčí, např. od zaměstnavatele. Subjektivní vzdělávací potřeby jsou vnímány samotným jedincem. Dále se dělí na potřeby vnímané jako tlak z okolí (např. představa o požadavcích trhu práce), a potřeby pociťované jako vnitřní tlak, tedy snaha o osobní uspokojení nebo rozvoj (Rogers, 2001 in Novotný, Šed'ová, 2006, s. 142).

Důvody ke vzdělávání mohou být rozmanité. Například potřeba kompenzovat pociťované nedostatky, potřeba aktivity a smysluplné činnosti, touha prohloubit nebo doplnit si vědomosti, snaha udržet se v dobré psychické kondici, potřeba dát učení svému životu smysl či potřeba zvýšit si své sebevědomí. Vzdělávání může být také koníčkem, kdy dospělí mají potřebu získat více informací o tom, co je zajímavé. Ve vyšším věku se nové zájmy vytvářejí málokdy, spíše se rozvíjejí ty stávající. Je zřejmé, že vzdělávání v tomto životním období je ovlivněno především zkušenostmi a zájmy vzdělávající se osoby (Špatenková, Smékalová, 2015, s. 73- 74).

V kontextu významných životních událostí popisují Langmeier a Krejčířová charakteristiky vybraných potřeb osob starších 50 let. Jednou z dominantních potřeb ve stáří je potřeba jistoty a citového bezpečí, která se s postupujícím věkem stále prohlubuje. U některých osob se také projevuje zvýšená potřeba být společensky prospěšný a nalézt smysl života. Jedinec může svým přístupem a postojem ovlivnit kvalitu svého života spojenou s pociťovanou vitalitou a s dosažením rovnováhy mezi pracovním a osobním životem. To souvisí se subjektivní spokojeností člověka s vlastním životem, se schopností seberozvoje a s jeho duševním zdravím (Langmeier, Krejčířová, 2013, s. 187).

Vzdělávací potřeby jednotlivců jsou velmi variabilní a obtížně identifikovatelné. Jsou závislé například na věku, pohlaví či úrovni vzdělání. Výzkumy však ukazují, že u jedinců, kteří svou vzdělávací potřebu identifikují, dominují potřeby vázané na zaměstnání a pracovní uplatnění. Proto v neformálním vzdělávání zaujímají nejvyšší podíl potřeby vztahující se k profesnímu vzdělávání. Vzdělávací potřeby jedinců jsou stavy, kdy pocítují nedostatek něčeho, co postrádají, a co může být dosaženo prostřednictvím nějaké formy vzdělávání. Vzdělávací potřeby jsou ovlivňovány hodnotami a stávají se motivačním stimulem lidské činnosti.

3.2 Motivace jako klíčová podmínka pro efektivní vzdělávání osob starších 50 let

U dospělých osob je na počátku procesu učení základním předpokladem kromě vzdělávací potřeby také motivace. Motivace k učení má v dospělosti mimořádný vliv na výsledek učení, protože u dospělých osob je rozhodující samotný zájem a ochota vzdělávat se. V psychologii je motivace spojena s otázkou chování. Pomáhá porozumět chování člověka, co svým chováním sleduje nebo čeho chce dosáhnout. Poznatky o motivaci jsou klíčem k poznání osobnosti (Vízdal, 2009, s. 9). Také Nakonečný uvádí, že motivace dává smysl každému chování, neboť člověk jedná proto, aby něčeho dosáhl. Jde o vznik a uspokojení potřeb, které vyjadřují nějaké nedostatky v životě lidí. Konečným cílem lidského chování je dosažení vnitřního stavu nazývaného uspokojení (Nakonečný, 2014, s. 15).

Motivace bývá definována „jako zdroj, z něhož vychází naše jednání a jehož prostřednictvím lze toto jednání vysvětlit (Oka, 2005). Ve vztahu ke vzdělávání dospělých ji Deshler (1996) chápe jako obecný stav připravenosti k učení a Howard (1989) považuje za základ motivace prospěch (benefit), který jedinec očekává jako odměnu za to, že se bude vzdělávat“ (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 97). Podle míry hodnoty, jakou dospělí připisují vzdělání, je možné vysvětlit jejich motivaci k dalšímu vzdělávání.

Podle Průchy je motivace k učení u dospělých vnitřní psychickou pohnutkou, důvodem či rozhodnutím, které vede k jejich účasti v některé formě vzdělávání. Dále uvádí, že „v zaměření motivace se uplatňuje osobnost jedince, jeho struktura hodnotového systému, dosavadní zkušenosti, dovednosti a postoje, které se utvářely v průběhu jeho dosavadního života“. Vacínová doplňuje, že i lektor může svým způsobem motivovat dospělé studenty,

např. umožní dospělým vzdělávajícím uvědomit si pokroky (Vacínová, 2011 in Průcha, 2014, s. 33). Povzbuzení a pocit, že získali určité vědomosti či zvládli novou techniku, posiluje pozitivní motivaci.

Z andragogického pohledu se zkoumá, jak se projevuje motivace v procesu učení a vzdělávání. Podle Beneše je motivace ve vzdělávání dospělých rozhodujícím faktorem, neboť udává, zda se do procesu vzdělávání jedinec zapojí a jaký konečný efekt bude vzdělávání mít. Motivace může vycházet ze zvědavosti, radosti z nového poznání a učení se, z významu získaných znalostí a dovedností, které lze použít v každodenní praxi při řešení různých problémů. Motivace může vycházet také z touhy po sociálním uznání a prestiži, kterou jedinec může vzděláváním získat. Motivy nejsou jednou provždy dané, stále se vyvíjejí a mění, u jednotlivých lidí se liší, roli sehrává i sociální status, neboť motivace lidí z různých sociálních vrstev není stejná. Motivační rozdíly najdeme ve věku, socioekonomickém statusu, dosaženém vzdělání, pohlaví a v aktuálních životních okolnostech, jako je rodinný stav, počet dětí, nebo dostupnost vzdělávacích aktivit z hlediska bydliště (venkov, město). Ve vzdělávání dospělých působí mnohdy celý komplex motivů, který se nedá jednoznačně hierarchizovat (Beneš, 2014, s. 105).

Kromě osobnostní charakteristiky hrají roli i vnější faktory, například zaměstnavatelé a instituce, které vzdělávání dospělých organizují a provádějí. Motivace je tedy souhrn vnějších a vnitřních faktorů, které aktivují, zaměřují a řídí jednání a prožívání účastníka.

Další vzdělávání dospělého je také závislé na osobní historii spojené se vzděláváním (Gruss, 2009, s. 160), neboť motivy k učení se u člověka rozvíjí už od malička a jsou výsledkem zkušenosti s učením. Někdy špatné zkušenosti s učením ve škole potenciálního účastníka spíše demotivují k dalšímu vzdělávání. Podle Beneše účelem studia dospělých je spíše řešení konkrétních problémů, nikoliv uspokojování zájmů. S vyšším věkem a sociálním statusem dochází k uspokojování vyšších potřeb a objevuje se motivace spojená s trávením volného času. Pro dospělého člověka je motivované vzdělávání procesem cílevědomého a řízeného dosahování vědomostí, dovedností a schopností. Co se týká vlastní motivace, vychází andragogika z toho, že je nutné akceptovat stávající motivy a potřeby vzdělávajících se dospělých (Beneš, 2014, s. 105-107).

Armstrong v tzv. procesu motivace zjednodušeně popisuje, jak k motivaci dochází. Tento model je založen na motivačních teoriích týkajících se potřeb, cílů a očekávání. Jinými

slovy, je to model, vztahující se k potřebám, který naznačuje, že motivace je iniciována identifikací neuspokojených potřeb. Potřeby vytvářejí přání něčeho dosáhnout, následně jsou stanoveny cíle k jejich uspokojení a následně volí cesty k dosažení stanoveného cíle. Pokud je cíle dosaženo, potřeba je uspokojena (Armstrong, 1999, s. 296).

O problematice motivace ke vzdělávání dospělých se pojednává i v Průvodci dalším vzděláváním, kde se uvádí, že dále se vzdělávají výrazně vyšší měrou ti, „kteří již kvalitní formální vzdělávání absolvovali a většinou i zastávají dobré sociální postavení, naopak ti, jejichž formální vzdělávání není na příliš dobré úrovni, a kteří by tedy pravděpodobně mohli dalším vzděláváním získat více, se dalšímu vzdělávání a učení věnují jen ve velmi omezené míře“ (Průvodce dalším vzděláváním, 2010, s. 5).

Výzkumy ukázaly, že méně motivovaní mohou být starší lidé, kteří ve svém věku pochybují o efektivitě vzdělávání. Nižší vnitřní motivaci k dalšímu vzdělávání prokazují jedinci, kteří mají stabilní zaměstnání, jsou v něm spokojeni, finančně zajištěni, a pokud neplánují svůj kariérový postup. Motivace se snižuje i u zaměstnanců, kterým vzdělávání zaměstnavatel uložil jako povinnost (Donath-Burson-Marsteller, 2009, s. 14-15). Přesto jsou podle Grusse překážky v oblasti motivace ovlivnitelné, protože schopnost přizpůsobení je u starších osob velká (Gruss, 2009, s. 159). Navzdory tomu Armstrong potvrzuje, že motivovat skupinu lidí nad 50 let je velmi obtížné (Armstrong, 1999, s. 274).

Motivace je stěžejním problémem v účasti občanů na dalším vzdělávání. Je předpokladem, aby se další vzdělávání v rámci celoživotního učení stalo přirozenou součástí života osob v období pozdní dospělosti. Vzdělávání by nemělo být vnímáno jako nepříjemná povinnost, ale mělo by vycházet z vlastního zájmu a přesvědčení, že může být užitečným nástrojem pro zkvalitnění vlastního života osob starších 50 let.

Motivační teorie

K motivaci dochází, když lidé očekávají, že určitá aktivita povede k dosažení cíle, který uspokojí jejich individuální potřebu. Dobře motivovaní lidé jsou lidé s jasně definovanými cíli, kteří podnikají kroky k dosažení svých stanovených cílů (Armstrong, 1999, s. 295). Motivační teorie se snaží popsat faktory, které ovlivňují chování lidí a jejich reakce na podněty z vnějšího prostředí. Jednotlivé motivační teorie představují odlišný pohled na zkoumání motivace a umožňují různý náhled na motivaci dospělých. Vzhledem k zaměření této práce budou zmíněny dvě teorie, které jsou orientované na teorii potřeb. Základem

teorií je skutečnost, že neuspokojená potřeba vytváří napětí a stav nerovnováhy. Chování je tak motivováno neuspokojenými potřebami. Potřebu lze uspokojit řadou cílů a naopak jeden cíl uspokojit řadou potřeb.

Americký humanistický psycholog **A. H. Maslow** (1954) vytvořil teorii hierarchie potřeb. Teorie seberealizace patří k nejnámějším teoriím motivace lidského chování. Potřebu chápe jako podmínku udržení fyzického a duševního zdraví. Určuje pět hlavních kategorií potřeb, o kterých se domnívá, že jsou společné pro všechny lidi. Potřeby jsou hierarchicky seřazeny: fyziologické potřeby, potřeby jistoty a bezpečí, sociální potřeba, potřeba uznání, potřeba seberealizace (sebenaplnění). Teorie motivace tvrdí, že v případě uspokojení nižší potřeby, je pozornost jedince soustředěna na uspokojení vyšší potřeby. Podle Maslowa pouze neuspokojená potřeba může motivovat chování jedince a dominantní potřeba je základním motivátorem chování.

Americký psycholog **Claiton Alderfer** (1972) rozpracoval Maslowovu hierarchii potřeb a vytvořil jednodušší model tří základních potřeb „ERG teorie“, což představuje potřeby: existenční (E), potřeby vztahové (R-relatedness) a růstové (G-growth). Tato teorie se výlučně vztahuje k vnitřnímu rozpoložení osoby, proto lze říci, že se týká subjektivních stavů uspokojování a přání (Armstrong, 1999, s. 299-303).

Druhy motivace

V odborné literatuře se objevuje různé členění motivace. Při zkoumání motivace se rozlišuje mezi motivací vnitřní a vnější. Podle Beneše proces motivace vzniká vždy jako výsledek interakce vnějších a vnitřních podnětů (Beneš, 2014, s. 104). Základní jednotkou motivace je motiv, který má svůj cíl, směr, intenzitu a trvalost. Motivem rozumíme pohnutku či příčinu chování jedince (Hartl, Hartlová, 2009, s. 327).

Motivy jsou tedy důvodem, proč člověk začne jednat určitým způsobem. Lze souhrnně konstatovat, že: *vnitřní motivace* vychází přímo z jedince samotného, který vnímá vzdělávací aktivitu jako osobní rozvoj, jako potěšení, a je pro něj příjemná. Vnitřní motivátory mají hlubší a dlouhodobější účinek, neboť jsou součástí jedince. Naproti tomu *vnější motivace* je výsledkem vnějších vlivů, je ovlivněna vnějším prostředím, podněty z okolí či jinými lidmi, a jedinec vstupuje do vzdělávání, přestože to není jeho přání. Vzdělávání je mu vnucené z vnějšku (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 97). Vnější vlivem může být například požadavek zaměstnavatele, podnět od lidí z blízkého okolí, možnost

pracovního povýšení, ale i hrozící ztráta zaměstnání. Armstrong dodává, že vnějšími motivy mohou být i odměna, pochvala, povýšení, ale i trest či kritika. Vnější motivy mají obvykle okamžitý a výrazný účinek, který nemá dlouhého trvání (Armstrong, 1999, s. 299). Není však vyloučeno, že motivace může pocházet z obou těchto zdrojů současně.

Problematikou a výzkumem motivací ke vzdělávání dospělých se u nás zabývali Rabušic a Rabušicová. Výzkum zjišťoval motivační faktory dospělých ve vztahu k dalšímu vzdělávání. Jeho výsledky ukazují, že existují rozdíly mezi vnitřní a vnější motivací nejen k samotnému vzdělávání, ale také mezi formálním a neformálním vzděláváním. U formálního vzdělávání převažuje vnitřní motivace nad motivací vnější, u neformálního vzdělávání je častá, silná vnitřní motivace spojená s jazykovým vzděláváním. Dospělí s vyšším vzděláním jsou častěji vnitřně motivováni mimopracovními důvody. Vzdělání zde vystupuje jako prostředek sebekultivace a osobního rozvoje, což jsou prvky související s teoriemi společnosti vědění. Vnější motivace u neformálního vzdělávání se nejčastěji týká profesního vzdělávání, občanského vzdělávání a na posledním místě volnočasového vzdělávání. U formálního vzdělávání je vnější motivace spojována v první řadě s pracovní motivací. Jak uvádí autoři, je dobrou zprávou, že u převážné většiny dospělých existuje vnitřní motivace k dalšímu vzdělávání. Dospělí chápou svou účast na vzdělávání jako výsledek vlastního osobního rozhodnutí, což svědčí o tom, že vzdělávání je připisována velká důležitost. Obecně platí, že vzdělávání plodí další vzdělávání, a jak uvádějí autoři, data svědčí o tom, že „česká společnost stojí na prahu vzdělanostní etapy a začíná se pomalu dávat do celoživotně-vzdělávacího pohybu“ (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 110).

Autoři však uvádějí, že čeští dospělí se v dalším formálním vzdělávání angažují jen velmi málo (9 %). Jednou z hlavních příčin je „chybějící silná motivace se dále vzdělávat. Pokud tato motivace chybí, ani sebelepší nabídka vzdělávacích programů dospělou populaci k návratu do formálního studia nenaláká“ (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 59).

I přesto, že je dospělý ke studiu nějakým způsobem motivován, mnoho z nich z různých důvodů ztroskotá a vzdělávání se dále nevěnuje. Proto se andragogika nemůže spokojit jen s analýzou motivů, ale musí je zařadit do širšího komplexu cílů, plánování programů, výběru metod a přípravy vzdělávajících (Beneš, 2014, s. 107). Neboť na motivaci ke vzdělávání se obecně podílejí sami studující dospělí, ale i vzdělávatelé, spolužáci, spolupracovníci, zaměstnavatelé a v neposlední řadě i rodina.

K poklesu motivace u lidí dochází tehdy, když se do cesty jedince postaví nějaké bariéry, které brání účasti na dalším vzdělávání, a jsou problémem. Přestože poznání a vnímání bariér je důležité, není tématem tohoto výzkumného šetření. Naše pozornost se naopak zaměří na poznání okolností, které další vzdělávání osob 50–65 let mohou podpořit a iniciovat, aby bylo možné tyto činitele pozitivně ovlivnit.

3.3 Příležitosti vzdělávání dospělých v různých fázích vzdělávacího cyklu

Je známo, že dospělí dávají ve výběru vzdělávací aktivity přednost těm obsahovým zaměřením, které odpovídají jejich zájmům a vlastním vzdělávacím potřebám. Posilovat účast dospělých ve vzdělávání vyžaduje také zlepšování jejich přístupu k vzdělávacím příležitostem a nabídkám, porozumění tomu, co lidi motivuje a co jim v účasti na vzdělávání se brání. Rabušicová se opírá o tvrzení Skilbecka (2006), který říká, že ke zvýšení účasti dospělých na vzdělávání a učení existují dvě cesty, při kterých je nutné „napomáhat odstraňování nebo snižování bariér a vytváření přirozených podmínek pro tuto účast a současně se snažit lépe porozumět tomu, proč se lidé rozhodují vzdělávat a učit, co se rozhodují se učit, jak si organizují a řídí svoje učení, a kde k učení dochází“ (Skilbeck, 2006 in Rabušicová, Rabušic, 2009, s. 6).

Beneš uvádí strukturu motivů, které vedou dospělého k účasti na dalším vzdělávání. Sociální rozměr motivace spočívá v navázání či rozvinutí osobních a sociálních kontaktů, ve snaze uspokojit potřeby skupinových aktivit a přátelství spřízněných duší. Sociální podněty pomohou při odreagování se od každodenní zátěže. Vzdělávání je motivováno snahou najít prostor nezatížený každodenními tlaky a frustracemi. Potřeba vzdělávání a motivace spojená s profesními důvody je relativně silnější i u lidí, u kterých existuje reálná hrozba ztráty zaměstnání, nebo u kterých existuje naopak vidina kariérového růstu či rozvoje profesní kvalifikace. U vnějšího očekávání se jedná o vnější motivaci, kdy je účastník motivován doporučením jiných osob. Motivace spojená s kognitivními zájmy vychází z vlastní hodnoty znalostí jedince a jejich získávání (Beneš, 2014, s. 106).

Z analýz vyplývá, že v České republice neexistují bariéry z hlediska pohlaví či místa bydliště, ale objevují se rozdíly z hlediska věku a vzdělání. Pokud se dospělý v minulosti již alespoň jednou vzdělávání účastnil, opakovaně se potvrzuje, že se snižuje počet prvků,

kteřé člověk vnímá jako bariéry ve svých vzdělávacích aktivitách. Proto je žádoucí, aby se dospělý nějakého kurzu zúčastnil, odhodlal se znovu pustit do učení a vyzkoušel si pocit, že se učí novému, získává nové vědomosti, dovednosti, kompetence, a že zvládne něco, co dříve neuměl. Pokud se tak stane, je velká šance, že se do dalšího vzdělávání pustí opakovaně. Ve vztahu k věku se ukazuje, že mladší lidé participují na dalším vzdělávání častěji. Nejsilnější bariérou pro plánovanou účast vzdělávacích aktivit je osobnostní bariéra a nedostatek motivace (Rabušicová, 2008, s. 104-111). Rabušicová se opírá o myšlenku Illerise (2006), který říká, že „učení v dospělosti je silně spojeno s identitou jedince. Pokud chce dospělý participovat na vzdělávání, musí mu to dávat smysl v kontextu jeho života, musí to být součástí jeho životního projektu“ (Illeris, 2006 in Rabušicová, Rabušic, 2009, s. 5). Dále autorka dodává, že v kontextu života ve společnosti vědění by vzdělávání v dospělosti mělo být součástí našich životních projektů, neboť v dnešní době platí, že učení a práce se stále více propojují, a to jak pro všeobecné, tak i další profesní vzdělávání (Rabušicová, 2009, s. 5).

U osob ve věku nad 50 let však polevuje s blížícím se odchodem do důchodu zájem a ochota k dalšímu profesnímu vzdělávání a nebyla zaznamenána ani ochota k dalšímu všeobecnému vzdělávání. Samotné stárnutí spojené se snižováním psychických a kognitivních funkcí však nemusí být důvodem omezení učení.

Protože si dnes mnozí starší lidé neuvědomují významné propojení mezi kvalitou jejich života a kvalitou informací o světě, který kolem sebe mají, je velmi důležité v nich toto vědomí probudit a zvýšit tolik potřebnou celoživotní účast dospělých na jejich vzdělávání a učení. Z uvedeného vyplývají závěry pro práci s dospělými. Pokud budeme znát faktory, které iniciují účast osob starších 50 let na dalším vzdělávání, je možné je zachytit a následně pozitivně ovlivnit, aby se tak staly prostředkem ke zvýšení této účasti.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VLASTNÍ VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Pohlaví a věková struktura obyvatelstva významně spoluurčují postavení jednotlivých osob v sociálním systému (Burcian, Kučera, 2010, s. 22). Z tohoto důvodu výzkum provádí šetření osob 50-65 let s ohledem na pohlaví respondentů. Zabývá se jejich vzdělávacími potřebami, které jsou realizovány účastí na vzdělávání v rámci formálního a neformálního vzdělávání. Informální učení výzkum nezkoumá, protože bývá neuvědomované, samotný jedinec si ho nemusí být vědom a z tohoto důvodu by se přes dotazníkové šetření těžce zjišťovalo a interpretovalo. Jak již bylo uvedeno v teoretické části, dle výzkumu se tato cílová skupina osob účastní vzdělávání velmi málo. Z toho důvodu je důležité znát vzdělávací potřeby, motivaci ke vzdělávání a následně se soustředit na podporu faktorů, které se mohou stát prostředkem ke zvýšení účasti této cílové skupiny osob na dalším vzdělávání. Proto **hlavním cílem** výzkumné části je zjistit vzdělávací potřeby osob starších 50 let. K tomuto zjištění dojdeme prostřednictvím odpovědí na to, jak se lidé v tomto věku učí a vzdělávají, zda jsou k tomu motivováni, jakou oblast vzdělávání preferují a které faktory mohou zvýšit účast na dalším vzdělávání. Výzkumné otázky spolu s hypotézami byly stanoveny na základě teoretických poznatků a cíle bakalářské práce.

4.1 Výzkumné otázky

HVO: Jaké jsou vzdělávací potřeby osob starších 50 let?

DVO1: Existuje rozdíl v účasti na formálním a neformálním vzdělávání u osob ve věku 50-65 let na základě pohlavím?

DVO2: Existuje rozdíl v účasti na zájmovém a profesním vzdělávání na základě pohlaví u osob ve věku 50-65 let?

DVO3: Existuje rozdíl v účasti na zájmovém a profesním vzdělávání u respondentů ve věku 50-65 let?

DVO4: Existuje rozdíl v motivaci k rozvíjení znalostí a dovedností u osob ve věku 50-65 let v závislosti na pohlaví?

DVO5 - Deskriptivní otázka: Jaké faktory mohou přispět ke zvýšení účasti osob ve věku 50-65 let na dalším vzdělávání z pohledu žen a mužů?

4.2 Výzkumné hypotézy

Hypotézy výzkumu byly formulovány následujícími věcnými a statistickými hypotézami:

Hypotéza 1: V účasti na formálním a neformálním vzdělávání existují rozdíly na základě pohlaví u osob ve věku 50-65 let.

Statistické hypotézy:

H₀: Mezi ženami a muži ve věku 50-65 let neexistuje statisticky významný rozdíl v účasti na formálním a neformálním vzdělávání.

H_A: Mezi ženami a muži ve věku 50-65 let existuje statisticky významný rozdíl v účasti na formálním a neformálním vzdělávání.

Hypotéza 2: V účasti na zájmovém a profesním vzdělávání existují rozdíly v závislosti na pohlaví u osob ve věku 50-65 let.

Statistické hypotézy:

H₀: Mezi ženami a muži ve věku 50-65 let neexistuje statisticky významný rozdíl při účasti na zájmovém a profesním vzdělávání.

H_A: Mezi ženami a muži ve věku 50-65 let existuje statisticky významný rozdíl při účasti na zájmovém a profesním vzdělávání.

Hypotéza 3: Ve věku 50-65 let se respondenti účastní zájmového vzdělávání častěji než profesního vzdělávání.

Statistické hypotézy:

H₀: U zkoumaného vzorku respondentů ve věku 50-65 let neexistují statisticky významné rozdíly v účasti na zájmovém a profesním vzdělávání.

H_A: U zkoumaného vzorku respondentů ve věku 50-65 let existují statisticky významné rozdíly v účasti na zájmovém a profesním vzdělávání.

Hypotéza 4: Ve věku 50-65 let se ženy v současné době cítí být více motivovány k rozvoji svých znalostí a dovedností než muži.

Statistické hypotézy:

H0: Mezi ženami a muži ve věku 50-65 let neexistuje statisticky významný rozdíl, mezi pocíťovanou motivací k rozvíjení svých znalostí a dovedností.

HA: Mezi ženami a muži ve věku 50-65 let existuje statisticky významný rozdíl, mezi pocíťovanou motivací k rozvíjení svých znalostí a dovedností.

4.3 Výzkumný soubor – výběr výzkumného vzorku respondentů

Základní soubor šetření tvoří skupina žen a mužů ve věku 50–65 let, žijících v přerovském okrese. Výběrový soubor se týkal těch respondentů, kteří odpověděli na dotazník. Základním souborem, jak uvádí Chráska, rozumíme všechny osoby patřící do skupiny, kterou zkoumáme a výběrovým souborem určitou část prvků, vybranou ze základního souboru, která základní soubor zastupuje (Chráska, 2007, s. 20). Jednalo se o pracující respondenty, z různého pracovního prostředí, z různých profesních oblastí a pozic. Do dotazníkového šetření byli zařazeni respondenti z těchto odvětví: zdravotnictví, obchod, státní správa, veřejný sektor, školství, stavebnictví, soukromý sektor, všichni z přerovského okresu.

4.4 Výzkumná metoda

K dosažení cílů, které si tato práce klade, byl zvolen kvantitativní výzkum pomocí dotazníkové metody. Podle Chrásky lze kvantitativní výzkum vymežit jako záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají a ověřují hypotézy o vztazích mezi jevy (Chráska, 2007, s. 12). K získání dat byl použit metodický nástroj dotazník, vypracovaný k tomuto účelu. Dotazník je způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Při konstrukci dotazníku byly dodrženy obecné zásady pro tvorbu dotazníku dle Chrásky (2007, s. 169). Úvod dotazníku seznamoval respondenty s účelem tohoto šetření, podával jednoduché a jasné instrukce k vyplnění dotazníku a byla zdůrazněna dobrovolnost a anonymita celého šetření. Dotazník byl ukončen poděkováním.

Dotazník obsahoval 14 otázek určených osobám 50–65 let. Při zjišťování informací bylo použito časové rozmezí ve vztahu k formálnímu a neformálnímu vzdělávání, období po 50. roce života respondentů. Kladené otázky se týkaly vnějších i vnitřních jevů a byly ve vztahu k vzdělávacím potřebám. Dotazník obsahoval položky uzavřeného typu, z toho 10

výběrových a 4 výčtové. Uzavřené položky nabízely hotové varianty odpovědí a úlohou respondenta bylo, označit vhodnou odpověď. K lepšímu posouzení názorů respondentů bylo využito možnosti a nabídky volby z více odpovědí. Z nabízených možností respondenti vybírali ty, které se nejvíce blížili jejich názoru. Odpovědi respondenti označili písemně zakroužkováním.

Výzkumnou oblastí je účast osob 50-65 let na dalším vzdělávání v rámci celoživotního učení. Při konstrukci dotazníku bylo dbáno na to, aby bylo možné snadno třídit získané údaje s ohledem na cíl bakalářské práce. Proto dotazník začínal jednoduchými otázkami, které byly zaměřeny na zjišťování demografických údajů, z nichž nejdůležitější bylo uvedení věku a pohlaví. Dále při řazení otázek v dotazníku bylo upřednostněno psychologické hledisko, před pořadím logickým. Důležité položky s výčtovými otázkami byly umístěny ve střední části dotazníku. Tyto otázky se zaměřily na údaje o vzdělávacích potřebách, o preferenci oblasti a formy vzdělávání a zejména na motivaci ke vzdělávání. Jedna z otázek se týkala možností, které účast na dalším vzdělávání osob 50-65 let mohou podpořit. Závěrem byly položeny tři jednoduché výběrové položky. Všechny otázky byly formulovány co nejstručněji.

Vzhledem k věku respondentů, byl před realizací dotazníkového šetření proveden předvýzkum formou pilotáže na malém vzorku zkoumaných osob, s cílem otestovat srozumitelnost a jednoznačnost položek dotazníku. Pilotní výzkum byl proveden formou rozhovoru se třemi ženami ve věku 52, 55 a 62 let a dvěma muži ve věku 55 a 65 let. Přítomní byli seznámeni s důvodem rozhovoru, s problematikou výzkumu a byli požádáni o vyjádření se k otázkám dotazníku. Na základě výsledků pilotáže byla podle potřeb respondentů upravena formulace a počet některých položek - z původních 19 na 14. Ukázalo se, že pojem vzdělávání je u této skupiny osob spojován s představou formálního školního vzdělávání, a proto bylo vzdělávání doplněno i pojmem „učení“. Jako andragogové víme, že učení a vzdělávání nemají shodný význam. Podle Průchy a Vetešky, u jednotlivce učení spočívá ve vytváření znalostí, pomocí kterých člověk mění své formy chování, obsahy svých činností, vlastnosti své osobnosti i vztahy k jiným lidem (Průcha, Veteška, 20014, s. 277). Naproti tomu vzdělávání je proces řízeného učení a vyučování, k němuž dochází v prostředí školy (Průcha, Veteška, 2014, s. 301). Z andragogického pohledu však musíme respektovat respondenty, kterým je dotazník určen. Proto, aby byly v dotazníku všem respondentů starších 50 let položky jasné a srozumitelné, byly u této

věkové skupiny použity oba výrazy v totožném významu. U položky 8 byla doplněna možnost volby odpovědi o neúčast respondenta při učení, v některé z uvedených oblastí. Po vyhodnocení předvýzkumu byl sestaven konečný dotazník pro výzkum. Dotazník viz příloha č. 2.

4.5 Způsob zpracování dat – administrace dotazníků

Dotazníkové šetření bylo provedeno v měsíci listopadu a prosinci 2016. Bylo připraveno 150 dotazníků. Z toho 107 dotazníků bylo předáno respondentům osobně a 43 dotazníků bylo distribuováno prostřednictvím tří dalších osob, které byly požádány o předání dotazníku osobám 50-65 let. Výzkumníkem bylo rozdáno a převzato správně vyplněných 19 dotazníků na Bytovém družstvu Přerov, 18 dotazníků na Městském úřadě Přerov, v nejmenovaném obchodním řetězci v Přerově 10 dotazníků, na jedné ze středních škol v Přerově 15 dotazníků, v přerovské stavební firmě 8 dotazníků, na jednom z oddělení nemocnice Přerov 14 dotazníků a spolužáci ze základní školy vyplnili na společném vánočním setkání 23 dotazníků. Na bytovém družstvu, na městském úřadě, na oddělení nemocnice, na střední škole a ve stavební firmě výzkumník oslovil své blízké známé, kteří jsou na jednotlivých pracovištích zaměstnání a znají věkové kategorie svých kolegů. Na základě toho bylo umožněno setkání se zaměstnanci ve věku 50-65 let. Přítomní byli seznámeni s problematikou výzkumu a s důvodem vyplnění dotazníku. Po vysvětlení zadání jednotlivým zaměstnancům nebyl nikdo, kdo by odmítl dotazník vyplnit. Při návštěvě obchodního řetězce byla oslovena vedoucí jednoho z úseků prodejny a byla seznámena s požadavkem výzkumníka. Ochotně mu zprostředkovala setkání se zaměstnanci marketu ve věku 50-65 let a ti mu také správně vyplnili a předali dotazníky. Respondenti byli vybíráni dostupným výběrem. Po shromáždění dotazníků se ukázalo, že se vrátilo 144 správně vyplněných dotazníků. Nevrátilo se 6 dotazníků, které byly rozdány prostřednictvím jiných osob. Není znám důvod, proč dotazníky nevyplnili, jednalo se však o respondenty z dělnických profesí.

Vracené dotazníky byly po sečtení uspořádány a rozděleny do dvou výběrových souborů z hlediska pohlaví na ženy a muže. Do vyhodnocovacího archu byla sestavena tabulka četností - značeny čárkováním počty příslušných odpovědí. Získaná data od jednotlivých respondentů byla převedena do aplikace MS Excel a výsledky zaznamenány do tabulek a grafů. K analýze byly využity zejména kontingenční tabulky.

5 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Bylo rozdáno 150 dotazníků respondentům ve věku 50-65 let. V konečném součtu se vrátilo 144 dotazníků, což je 96% návratnost. Nyní bude specifikováno, jak jsou jednotlivé charakteristiky respondentů ve výzkumném vzorku zastoupeny. Ze čtrnácti položek byly dvě odpovědi (demografické) vyhodnoceny z pohledu všech respondentů a dvanáct položek má dvojí vyhodnocení, a to vyhodnocení odpovědí všech respondentů a vyhodnocení odpovědí z pozice žen a mužů. Na základě zjištěných výsledků bylo provedeno třídění I. stupně, což je výčet absolutních či relativních četností v hodnotách jednoho znaku.

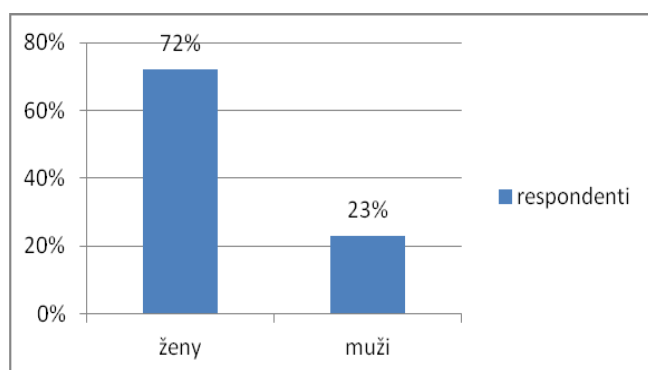
5.1 Zpracování získaných dat

Základní charakteristika souboru

Otázka 1 Určení pohlaví respondentů.

Z celkového počtu 144 respondentů bylo více žen než mužů. Výzkumného šetření se zúčastnilo 104 žen, což je 72 % respondentů a 40 mužů, to je 28 % respondentů (graf 1).

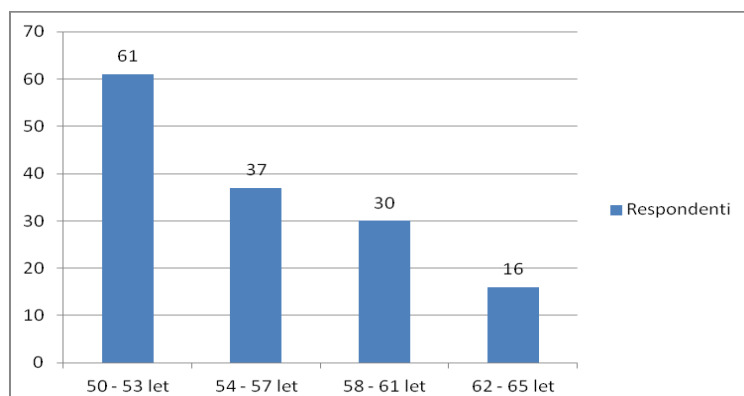
Graf 1 Pohlaví respondentů



Otázka 2 Kolik je Vám let?

Tato otázka se přímo dotazovala na věk respondentů a ověřila, zda respondet svým věkem odpovídá požadavkům zadání. Pro přehled zastoupení jednotlivých věkových skupin na dotazníkovém šetření, byly získané metrické znaky z odpovědí kategorizovány do čtyř kategorií (graf 2).

Graf 2 Zastoupení respondentů v dotazníkovém šetření dle věkových kategorií

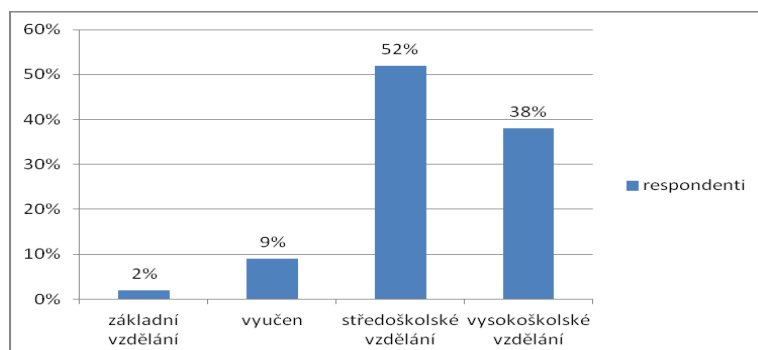


Ve výzkumu bylo nejpočetnější zastoupení osob v kategorii 50-53 let – celkem 61 respondentů a nejnižší zastoupení ve věku 62-65 let – celkem 16 respondentů.

Otázka 3 Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Posledním, ze zjišťovaných demografických údajů je nejvyšší dosažené vzdělání respondentů. Jedná se o výběrovou otázku, kdy respondenti vybrali z několika nabízených odpovědí jednu. Byli dotázáni na nejvyšší dosažené vzdělání. Nejčastěji zastoupenou skupinou jsou **respondenti** se středoškolským vzděláním, kterých je 52 % z celkového počtu 144 respondentů. Vysokoškolského vzdělání dosáhlo 38 % respondentů. V malém počtu je zastoupena kategorie vyučen - 9 % respondentů. Základní vzdělání mají 2 % respondentů. Celkový podíl středoškolského a vysokoškolského vzdělání u respondentů převládá nad vyučenými a nad respondenty se základním vzděláním (graf 3).

Graf 3 Dosažené vzdělání respondentů ve věku 50-65 let



Dále jsou uvedeny odpovědi respondentů podle **pohlaví**. Z celkového počtu 104 žen uvedlo nejvíce 59 % žen středoškolské vzdělání, vysokoškolské vzdělání 30 % žen, vyučeno 10 % žen a základní vzdělání má 1 % žen. Z celkového počtu 40 mužů uvedlo

nejvíce 58 % mužů vysokoškolské vzdělání, středoškolské vzdělání 35 % mužů, vyučeno je 5 % mužů a základní vzdělání má 2 % mužů (tabulka 1). Z výsledků je patrné, že na úrovni středoškolského vzdělání je vyšší podíl žen než mužů a naopak, u mužů převládá vysokoškolské vzdělání nad vysokoškolským vzděláním žen. Zastoupení vyučen a základní vzdělání je u žen a mužů srovnatelné.

Tabulka 1 Dosažené vzdělání mužů a žen

Počet respondentů	104		40	
	ženy		muži	
Možnost odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
základní vzdělání	1	1%	1	2%
vyučen	11	10%	2	5%
středoškolské vzdělání	61	59%	14	35%
vysokoškolské vzdělání	31	30%	23	58%

Vyhodnocení dotazníkového šetření

Následující text se věnuje analýze a interpretaci výsledků dotazníkového šetření. Výsledky šetření jsou zaznamenány do tabulek a do grafů, k nimž je vždy uvedena analýza a interpretace. Grafické znázornění má výhodu v rychlé orientaci a v dobrém pochopení sdělení, jednoduše zpřístupňuje výsledky výzkumu a obohacuje verbální sdělení. Tabulky poskytují větší množství informací soustředěných v ucelené podobě.

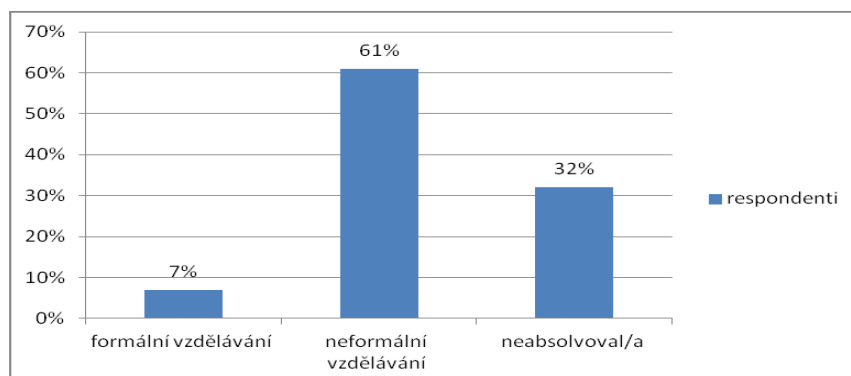
Otázka 4 Absolvoval/a jste po 50. roce života některou z níže uvedených aktivit?

Otázka se týkala vzdělávacích aktivit různých obsahů, které spadají do oblasti formálního a neformálního vzdělávání, přičemž formálním rozumíme takové vzdělávání, které vede k získání stupně vzdělání. Proto absolvování školy k získání výučního listu, maturitního vysvědčení, vysoké školy či jiné školy byly považovány za formální vzdělávání a absolvování vzdělávání v podobě kurzu, semináře, školení, přednášky či poradenské pomoci, za neformální vzdělávání. Třetí možností byla volba neúčasti na žádném vzdělávání.

Jedná se o výběrový, uzavřený typ otázky. Z celkového počtu 144 respondentů absolvovalo po 50. roce života formální vzdělávání 7 % respondentů a neformální vzdělávání 61 % respondentů. Žádné vzdělávací aktivity se nezúčastnilo 32 % respondentů (graf 4).

Výsledky našeho šetření se liší od výsledků šetření publikovaného Rabušicem, který uvádí, že formálního vzdělávání se ve věku 50-65 let účastní pouze 2 % a neformálního 22 % (Rabušic, 2008, s. 275). V přerovském okrese je v současné době vyšší podíl účasti osob ve věku 50-65 let na neformálním vzdělávání a mírný vzestup i podíl účasti na formálním vzdělávání. Přesto 32% neúčast respondentů na vzdělávací aktivitě je stále vysoká.

Graf 4 Absolvování vzdělávání respondentů po 50. roce života



Nezávislou proměnnou, která také ovlivňuje účast na vzdělávacích aktivitách ve starším věku, je **pohlaví**. Proto byly vyhodnoceny i výsledky žen a mužů. Z výsledků výzkumu vyplývá, že formální vzdělávání po 50. roce života absolvovalo více žen (8 %) než mužů (2 %). Naopak neformálního vzdělávání v podobě kurzu, semináře, školení, přednášky či poradenské pomoci se účastnilo více mužů (72 %) než žen (56 %). Z celkového počtu 46 respondentů, kteří neabsolvovali v tomto období vzdělávání, bylo více žen 34 % než mužů 25 % (tabulka 2). Výsledky šetření potvrzují předpoklad Rabušice, který uvádí, že muži budou ve vzdělávání aktivnější než ženy, neboť ty se soustředí v tomto věku na péči o manžela a vnoučata (Rabušic, 2008, s. 278).

Tabulka 2 Absolvování vzdělávání žen a mužů po 50. roce života

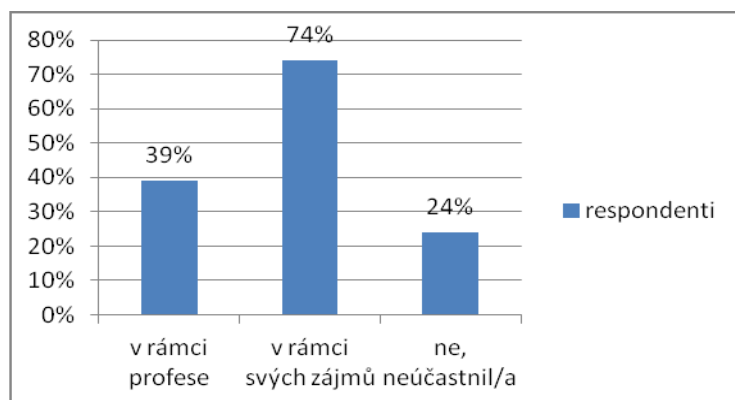
Počet respondentů	104		40	
	ženy		muži	
Možnost odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
formální vzdělávání	9	8%	1	2%
neformální vzdělávání	59	56%	29	72%
neabsolvoval/a	36	34%	10	25%

Otázka 5 Účastnil/a jste se po 50. roce života učení/vzdělávání?

Otázka dala odpověď na to, zda se respondenti účastní po 50. roce života zájmové vzdělávání častěji, než profesního vzdělávání. Jedná se o uzavřenou, výčtovou položku a byl možný výběr ze tří odpovědí. Respondenti mohli označit více odpovídajících možností (zakroužkovat nejvýš 2 možnosti). Z celkového počtu 144 **respondentů** se po 50. roce života v rámci profese vzdělávalo 39 % respondentů a v rámci svých zájmů 74 % respondentů. Vzdělávání se neúčastnilo 24 % respondentů (graf 5).

Ve věku 50-65 let se podle výsledků šetření respondenti výrazně častěji účastní učení/vzdělávání v rámci svých zájmů, než v rámci profese. Potvrzují to i Rabušicovi, kteří uvádějí, že respondenti si vybírají ty oblasti vzdělávání, jejichž obsah je zaměřen na jejich zájmy a vzdělávací potřeby (Rabušicovi, 2008). Z toho je možné odvodit, že s vyšším věkem dochází k uspokojování potřeb spojených s trávením volného času. Není zanedbatelný počet 24 % respondentů, kteří se v tomto věku neučí a nevzdělávají v žádné z uvedených oblastí.

Graf 5 Účast respondentů na učení/vzdělávání po 50. roce života v rámci profese, či vlastních zájmů



Pokud vyhodnotíme výsledky **žen a mužů**, tak po 50. roce života se v rámci profese účastnilo 50 % mužů a 35 % žen učení/vzdělávání a v rámci svých zájmů 77 % žen a 67 % mužů. V vzdělávání se v tomto období neúčastnilo 21 % žen a 32 % mužů (tabulka 3). Z výsledků vyplývá, že profesnímu vzdělávání se po 50. roce života věnuje více mužů, než žen. Naopak v rámci svých zájmů se častěji vzdělávají ženy než muži. Absence vzdělávání je u žen nižší než u mužů.

Tabulka 3 Účast žen a mužů na učení/vzdělávání po 50. roce života v rámci profese, či vlastních zájmů

Počet respondentů	104		40	
	ženy		muži	
Možnost odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
v rámci profese	37	35%	20	50%
v rámci svých zájmů	80	77%	27	67%
ne, neúčastnil/a	22	21%	13	32%

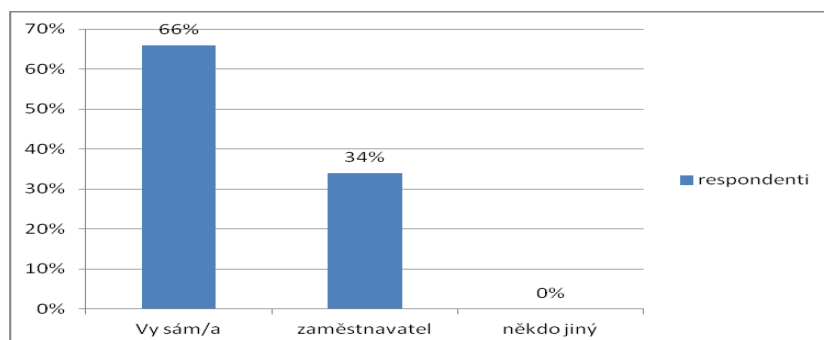
Otázka 6 Co bylo hlavním impulzem k účasti na dalším učení/vzdělávání po 50. roce života?

Tato otázka byla zaměřena na motivy dospělých k účasti na vzdělávacích aktivitách. Šetření ukázalo, co iniciovalo (aktivovalo) účast osob starších 50 let na učení /vzdělávání.

Jedná se o výběrový, uzavřený typ otázky. Respondenti v odpovědi na otázku vybrali jednu ze tří možností. Na otázku odpověděli jen ti, kteří se po 50. roce života zúčastnili učení/vzdělávání. Odpovědělo 96 **respondentů**, což je 67 % z celkového počtu 144 respondentů. Z výsledků šetření vyplývá, že 66 % respondentů se k učení po 50. roce života rozhodlo z vlastní iniciativy, u 34 % respondentů byl hlavním impulsem k učení zaměstnavatel a u 1 respondenta někdo jiný (graf 6).

U respondentů, kteří se účastnili vzdělávací aktivity po 50. roce života z vlastní iniciativy, lze vidět i jistou potřebu seberealizace, neboť mohou vidět ve vzdělávání i větší smysl než ti, kterým byl kurz vybrán zaměstnavatelem nebo někým jiným. Přesto u respondentů, u kterých zaměstnavatel vzdělávání přímo vyžaduje, se dá očekávat vyšší účast na dalším učení/vzdělávání, než u těch, u kterých to zaměstnavatel požadovat nebude.

Graf 6 Hlavní impuls respondentů k učení po 50. roce života



Pokud provedeme rozdělení všech respondentů podle **pohlaví**, tak na otázku odpovědělo 68 žen a 30 mužů. Z výzkumného šetření vyplývá, že 69 % žen a 56 % mužů se k účasti na dalším vzdělávání rozhodlo z vlastní iniciativy, u 29 % žen a 43 % mužů byl hlavním impulsem k účasti zaměstnavatel. Pouze 1 žena uvedla, že ji k účasti na dalším vzdělávání přiměl někdo jiný (tabulka 4).

Odpovědi na tuto otázku ukazují, že v tomto případě se jedná procentuálně o téměř shodné výsledky žen i mužů, kteří se účastnili vzdělávací aktivity z vlastní iniciativy. Jak už bylo uvedeno v předešlé podkapitole 3.2, neúčinnější motivací bývá motivace vlastní, která má vliv na zahájení, průběh a výsledek učení. Sebemotivace v člověku probouzí energii k učení. V případě, že impulsem k účasti na dalším vzdělávání byl zaměstnavatel, se odpovědi žen a mužů liší. Muže zaměstnavatel inicioval častěji než ženy.

Tabulka 4 Hlavní impuls žen a mužů k učení po 50. roce života

Počet respondentů	68		30	
	ženy		muži	
Možnost odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
Vy sám/a	47	69%	17	56%
zaměstnavatel	20	29%	13	43%
někdo jiný	1	0%	0	0%

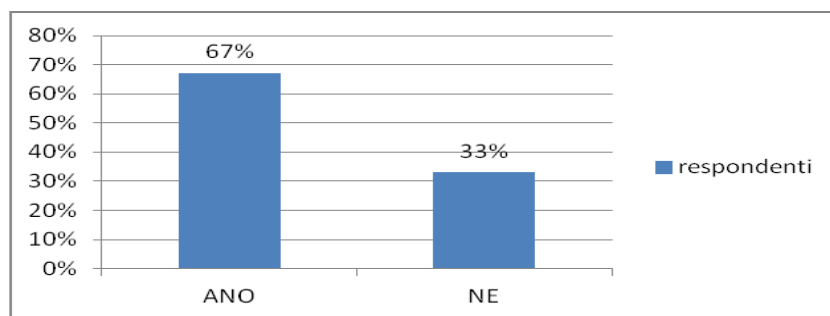
Otázka 7 Cítíte se v současné chvíli být motivováni k rozvíjení svých znalostí a dovedností prostřednictvím vzdělávání?

Motivace představuje energii, která vede lidské jednání k určitému cíli. V dospělosti má mimořádný význam, protože u dospělých osob je rozhodující samotný zájem a ochota vzdělávat se. Aby se dospělý člověk zapojil do procesu vzdělávání, musí na něj zapůsobit motivy, ať už se jedná o sebemotivaci či o motivaci vnější - popsáno v podkapitole 3.2.

Otázka se týkala motivace, která vychází přímo z jedince samotného a dala odpověď na to, zda se osoby starší 50 let cítí být motivováni k osobnímu rozvoji prostřednictvím vzdělávání. Jedná se o uzavřený typ otázky. Respondenti mají výběr z odpovědi ano či ne. Z pohledu motivace k rozvoji znalostí a dovedností respondentů po 50. roce života výsledky ukazují, že z celkového počtu 144 **respondentů** se v současné chvíli cítí být motivováno k osobnímu rozvoji 67 % respondentů a 33 % respondentů nikoliv (graf 7).

Dle výsledků šetření se po 50. roce života cítí být motivováno k dalšímu rozvoji prostřednictvím vzdělávání téměř 2/3 respondentů. Pomocí vnitřní motivace vnímá jedinec vzdělávací aktivitu jako osobní rozvoj, vnitřní motivátory mají hlubší a dlouhodobější účinek.

Graf 7 Současný pocit motivace respondentů k osobnímu rozvoji



Podíváme-li se na výsledky respondentů podle **pohlaví**, tak zjistíme, že ženy se v současné chvíli cítí být stejně motivovány k osobnímu rozvoji jako muži. Z počtu 104 žen a 40 mužů se jednalo o 67 % žen a 65 % mužů. Naopak v současné době se necítí být motivováno k osobnímu rozvoji 33 % žen a 35 % mužů (tabulka 5), což je opět téměř shodný poměr mezi ženami a muži. Závěrem lze říci, že ve výzkumném souboru nebyly nalezeny významné rozdíly mezi ženami a muži, týkající se pocitu motivace k osobnímu rozvoji prostřednictvím vzdělávání.

Tabulka 5 Současný pocit motivace k osobnímu rozvoji u žen i mužů

Počet respondentů	104		40	
	ženy		muži	
Možnost odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
ano	70	67%	26	65%
ne	34	33%	14	35%

Otázka 8 Učíte/vzděláváte se nyní v některé z uvedených oblastí?

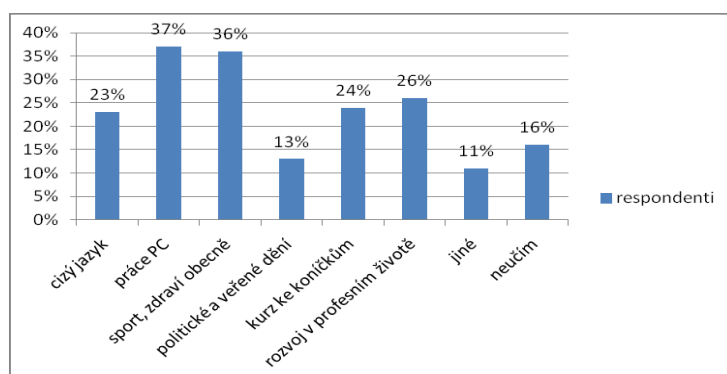
Potřeba patří mezi důležité motivy chování, jednání a prožívání člověka. Otázka se zaměřuje na konkrétní vzdělávací potřeby respondentů, které je možné stanovit podle čtyř oblastí. Jedná se o poznávací a výkonové potřeby, o citové a sociální potřeby (popsáno v kapitole 3.1). Jsou realizované prostřednictvím neformálního vzdělávání, kterým rozumíme organizované vzdělávací aktivity probíhající mimo formální vzdělávání, např.

kurzy, semináře, školení apod. Jedná se o výčtový, uzavřený typ otázky. Respondenti mohli v odpovědi na tuto otázku vybrat a označit několik odpovídajících možností (zakroužkovat více odpovědí) - jednotlivé zkoumané oblasti jsou sumarizovány v grafu 8 a tabulce 5.

Shrneme-li výsledky této otázky, tak zjistíme, že z celkového počtu 144 **respondentů**, se nyní učí práci na počítači (výkonová potřeba) 37 % respondentů, sportu a zdraví obecně (výkonová potřeba) se učí 36 % respondentů, učení, týkající se rozvoje v profesním životě (výkonová potřeba) se věnuje 26 % respondentů, učení související s koníčky (citová a sociální potřeba) 24 % respondentů, cizímu jazyku (poznávací potřeba) 23 % respondentů, učení souvisejícímu s politickým a veřejným děním (sociální potřeba) 13 % respondentů, jiné – blíže nespecifikované uvedlo 11 % respondentů a 16 % respondentů se v současné době neučí v žádné oblasti (graf 8).

Z výsledků šetření u osob starších 50 let vyplývá určitý posun pořadí volby oblastí učení/vzdělávání, proti jiným věkovým skupinám, což potvrzuje i sdělení Šed'ové a Novotného (2006), kteří uvádějí, že se určité věkové skupiny chovají jinak, než ostatní. Tím lze vysvětlit výsledky tohoto šetření, z kterého vyplývá, že respondenti starší 50 let se nejvíce vzdělávají v dovednosti práce na počítači a v oblasti sportu a zdraví obecně. Dosavadní výzkumy uvádějí, že nejčastější motivace k dalšímu vzdělávání je spojena s pracovní sférou, přesto oblast profesního rozvoje je u osob starších 50 let proti jiným věkovým kategoriím (ty uvádějí profesní rozvoj na prvním místě) v tomto šetření až na třetím místě. Z toho lze usuzovat, že se již v tomto věku respondenti nesnaží zlepšit své pracovní uplatnění či vyšší platové podmínky, ale v profesní sféře se vzdělávají z přímého požadavku zaměstnavatele. Po profesním vzdělávání následují kurzy vztahující se ke koníčům a zájmům respondentů, cizí jazyky a politické a veřejné dění. V současné době se neformálnímu vzdělávání nevěnuje 1/9 respondentů.

Graf 8 Současná oblast učení/vzdělávání respondentů



Provedeme – li analýzu výsledků výzkumu z hlediska **mužů a žen**, výsledky poukazují na fakt, že z počtu 104 žen a 40 mužů se cizímu jazyku učí 21 % žen a 27 % mužů, práci na počítači se učí 36 % žen a 37 % mužů, sportu a zdraví obecně 36 % žen a 35 % mužů, učení souvisejícímu s politickým a veřejným dění 9 % žen a 23 % mužů, učení/vzdělávání související s koníčky 19 % žen a 35 % mužů a učení související s rozvojem v profesním životě 21 % žen a 37 % mužů. Jiné, blíže nespecifikované oblasti učení uvedlo 10 % žen a 12 % mužů. V současné době se učení nevěnuje 17 % žen a 12 % mužů (tabulka 6).

Z výsledků je patrné, že téměř stejné zastoupení účasti na učení/vzdělávání mají ženy a muži v oblasti zvyšování dovedností na počítači a velmi podobné při vzdělávacích aktivitách cizích jazyků. Stejně se také věnují učení/vzdělávání týkající se sportu a zdraví obecně. Odlišné výsledky lze vidět v oblasti politického a veřejného dění, profesního rozvoje a v oblasti souvisejícími s koníčky. Muži se v těchto oblastech učí/vzdělávají více než ženy. V současné době se vzdělávání nevěnuje více žen než mužů, což potvrzují již výsledky zjištěné v položce č. 4 a předpoklad Rabušice, který uvádí, že muži budou ve vzdělávání aktivnější než ženy (Rabušic, 2008, s. 278).

Tabulka 6 Současná oblast učení žen a mužů

Počet respondentů	104		40	
	ženy		muži	
Možnost odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
cizí jazyk	22	21%	11	27%
práce s počítačem	38	36%	15	37%
sport, zdraví obecně	38	36%	14	35%
politické a jiné veřejné dění	9	9%	9	23%
kurz vztahující se ke koníčkům	20	19%	14	35%
zvyšování kvalifikace v zaměst.	22	21%	15	37%
jiné	11	10%	5	12%
neučí se	18	17%	5	12%

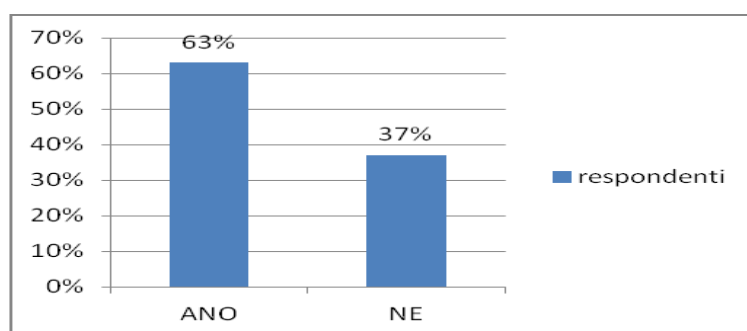
Otázka 9 Učíte/vzděláváte se nyní v souvislosti se svým zaměstnáním?

Aktivní stárnutí souvisí s tím, do jaké míry jsou starší pracovníci schopni držet krok s rozvojem nových technologií a poznatků. Aby se osoby starší 50 let uplatnily na trhu práce, musí se opakovaně vracet k sebevzdělávání, ke zvyšování své kvalifikace, k rekvalifikaci nebo k získání kvalifikace nové. Pokud tomu tak nebude, pak myšlenka

aktivního stárnutí zůstane prázdným konceptem (Rabušic, 2008, s. 267). Proto na následující otázku respondenti odpoví, zda se učí/vzdělávají v souvislosti se svým zaměstnáním.

Jedná se o uzavřenou otázku, ve které měli respondenti na výběr odpověď z možnosti ano či ne. Z výsledků vyplývá, že z pohledu všech **respondentů** ve věku 50-65 let je více těch, kteří se v současné době učí/vzdělávají v souvislosti se svým zaměstnáním (63 %), než těch, kteří se neučí/nevzdělávají (37 %). Se svou vzdělávací aktivitou se respondenti spolupodílejí na konceptu aktivního stárnutí. Výsledky šetření jsou uvedeny v grafu 9.

Graf 9 Respondenti učící/vzdělávající se v souvislosti se zaměstnáním



Skóre odpovědí u **žen a mužů** uvádí, že z počtu 104 žen se nyní v souvislosti se svým zaměstnáním učí 59 % žen a z počtu 40 mužů 75 % mužů. Naopak 41 % žen a 25 % mužů se nyní v souvislosti se svým zaměstnáním neučí (tabulka 7).

Výsledky šetření ukazují, že muži se ve věku 50-65 let profesně více učí/vzdělávají než ženy, a to i s přihlédnutím k tomu, že muži v této oblasti vzdělávání mají nižší absenci než ženy. Alan zmiňuje, že profesní dráhy žen mají specifický charakter, neboť jsou poznamenány hlavně průběhem rodinného cyklu (Alan, 1989, s. 258). Z toho lze usoudit, že se u žen tato skutečnost podílí na nižší účasti v profesním vzdělávání.

Tabulka 7 Ženy a muži učící se v souvislosti se zaměstnáním

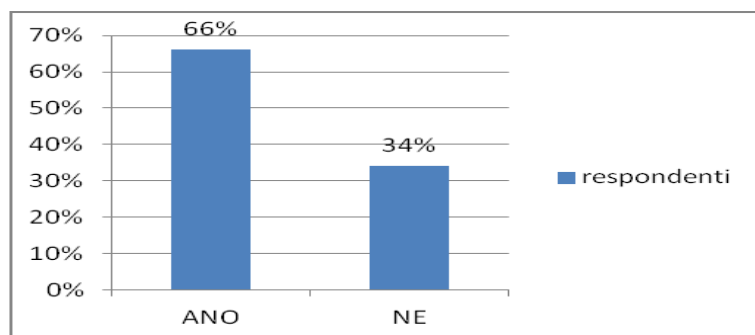
Počet respondentů	104		40	
	ženy		muži	
Možnost odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
ano	61	59%	30	75%
ne	43	41%	10	25%

Otázka 10 Učíte/vzděláváte se nyní kvůli svým zájmům, koníčkům, či jen tak pro zábavu?

Zájmové vzdělávání je jednou z činností dospělých ve volném čase a tvoří v současném světě změně významnou součást celoživotního učení. Patří také k faktorům, které mohou pozitivně ovlivňovat kvalitu života jedinců. Proto nám následující otázka odpoví na to, jak se osoby starší 50 let věnují zájmovému vzdělávání.

Jedná se o uzavřenou otázku, ve které měli **respondenti** na výběr odpověď z možnosti ano či ne. Z výsledků vyplývá, že v současné době se v souvislosti se svými zájmy či koníčky učí/vzdělává 66 % respondentů a 34 % se nyní této oblasti vzdělávání nevěnuje (graf 10). Je patrné, že lidé začali prostor svého volného času významně naplňovat zájmovými vzdělávacími aktivitami, neboť jak již bylo zmíněno, zájmové vzdělávání je řazeno k oblastem, které pozitivně ovlivňují kvalitu života. Pokud výsledky porovnáme s výsledky šetření otázky č. 5 a předešlé otázky č.9, tak zjistíme, že se respondenti ve věku 50-65 let více učí/vzdělávají v rámci svých zájmů než zaměstnání. U respondentů je i absence v této oblasti vzdělávání nižší, než u profesního vzdělávání.

Graf 10 Respondenti učící/vzdělávající se nyní pro zábavu



Z úhlu pohledu **žen a mužů** výsledky šetření ukazují, že nyní se učí v souvislosti se svými zájmy a koníčky 63 % žen a 73 % mužů. Naopak 37 % žen a 27 % mužů uvedlo, že se nyní nevěnují zájmovému vzdělávání (tabulka 8). Muži se v této oblasti častěji učí/vzdělávají než ženy a mají také nižší procento neúčasti než ženy. Z toho lze usoudit, že muži mají větší zájem se věnovat svým zálibám a tím větší potřebu se vzdělávat v souvislosti se svými zájmy.

Při srovnání těchto výsledků s výsledky šetření otázky č. 5 a předešlé otázky č.9 zjistíme, že se muži více učí/vzdělávají v rámci svých zájmů i v rámci svého zaměstnání, než ženy. Z výsledků je také zřejmé, že u mužů je i absence vzdělávání v oblasti zájmů a profese

nižší, než u žen. Lze to vysvětlit tvrzením Alana, který uvádí, že ženy jsou orientovány na rodinu, na výpomoc dětem a vnoučatům, neboť rodina je u nich pojímána jako výsledek životních cílů (Alan, 1989, s. 383).

Tabulka 8 Ženy a muži učící/vzdělávající se nyní pro zábavu

Počet respondentů	104		40	
	ženy		muži	
Možnost odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
ano	66	63%	29	73%
ne	38	37%	11	27%

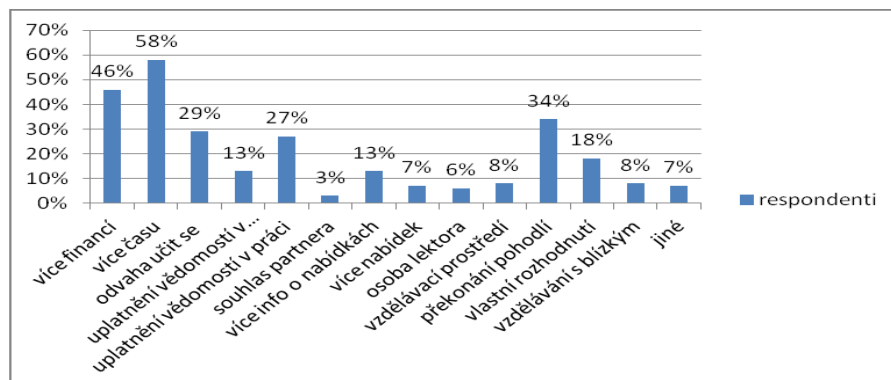
Otázka 11 Uveďte, co by Vám nejvíce pomohlo k absolvování dalšího učení/vzdělávání?

Vzhledem k tomu, že v České republice je dospělých, kteří se dalšího vzdělávání účastní relativně málo, je třeba zjistit a vyhodnotit, co může podpořit účast na dalších vzdělávacích aktivitách věkové skupiny 50-65 let.

Ve výčtové položce bylo uvedeno 14 různých odpovědí a **respondenti** mohli vybrat a označit více odpovídajících možností (kroužkovali více odpovědi). Uvedeme prvních pět nejvýznamějších důvodů vyplývajících z výsledků šetření, které by nejvíce pomohly respondentům k vyšší účasti na absolvování učení/vzdělávání.

Nejvíce respondentů, 58 % uvedlo, že by přivítali více volného času, více financí by usnadnilo účast na vzdělávání u 46 % respondentů a pokud by překonalo své pohodlí 34 % respondentů, tak by se častěji účastnily vzdělávání. Odvahu učit se by potřebovalo 29 % respondentů a 27 % respondentů nevidí uplatnění učení při své práci. Naopak nejmenší význam, pouze 2 %, respondenti přikládají dle výsledků šetření souhlasu partnera (graf 11).

Graf 11 Faktory podporující účast respondentům na učení/vzdělávání



Pokud jsou respondenti rozděleni podle **pohlaví**, tak nám výsledky šetření ukáží, že na prvním místě by v současné době 60 % ženám a 55 % mužům pomohlo k zvýšení účasti na dalším vzdělávání více času, na druhém místě 45 % ženám a 50 % mužům více financí. Na třetím místě by 32 % ženám pomohla větší odvaha učit se a 40 % mužům překonání svého pohodlí. Na čtvrtém místě uvedlo 31 % žen překonání svého pohodlí a 27 % mužů vlastní rozhodnutí. Na pátém místě má 26 % žen pocit, že by jejich učení nemělo uplatnění při jejich práci a 20 % mužů postrádá odvahu učit se. Nejmenší význam přikládají shodně ženy i muži (2 %) souhlasu jejich partnera (tabulka 9). Zde byla vyhodnocena pouze analýza výsledků a jejich interpretace bude provedena dále v textu u deskriptivní výzkumné otázky.

Tabulka 9 Faktory podporující účast žen a mužů ve věku 50-65 let na učení/vzdělávání

Počet respondentů	104		40	
	ženy		muži	
Možnost odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
více finančních zdrojů	47	45%	20	50%
více volného času	62	60%	22	55%
odvaha učit se	34	32%	8	20%
uplatnění znalostí v soukromí	12	11%	6	15%
uplatnění znalostí v zaměst.	27	26%	12	30%
souhlas rodiny či partnera	3	2%	1	2%
více info o vzděl. nabídkách	14	13%	4	10%
více nabídek ke vzdělávání	5	4%	5	12%
osobnost lektora	6	5%	3	2%
vzdělávací prostředí	7	6%	4	10%
překonání svého pohodlí	33	31%	16	15%
vlastní rozhodnutí	15	14%	11	27%
vzdělávání s blízkým	8	7%	3	7%
jiné	3	2%	5	12%

Otázka 12 Cítíte potřebu se nyní něčemu novému naučit?

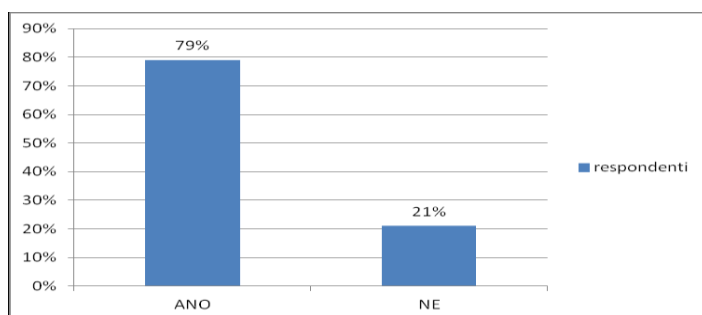
Vzdělávací potřeba je významným faktorem motivace k účasti na vzdělávání. Vzdělávací potřeby mají svou dimenzi objektivní (vzdělávací deficit je vymezen zvenku) i subjektivní. Za subjektivní považujeme ty, které pociťuje samotný jedinec. Jsou to přání či preference vyjádřené vzděláným. Potřeby pociťované jsou vnímané jako vnitřní tlak, tedy snaha

o osobní uspokojení nebo rozvoj (Šed'ová, Novotný, 2006, s. 142). Tato otázka dá odpověď na vzdělávací deficit, který je vymezen zevnitř, tedy z pocitů jedince.

Jedná se o uzavřenou otázku, v které měli respondenti na výběr odpověď z možnosti ano či ne. Z celkového počtu 144 **respondentů** cítí v současné době potřebu se něčemu novému naučit 79 % respondentů a 21 % respondentů tento pocit potřeby nemá (graf 12).

Výsledky potvrzují i tvrzení některých autorů, kteří uvádějí, že určité vzdělávací potřeby má v současné společnosti každý jedinec, v každé fázi života bez ohledu na sociální, profesní či jiné postavení (Šed'ová, Novotný, 2006, s. 140). Proto u těch respondentů, u kterých vzdělávací potřeby nevznikají, je důležité vzdělávací potřeby vyvolat či uvědomit si je a tím vzbudit zájem o účast na vzdělávacích aktivitách.

Graf 12 Pocit potřeby respondentů se učit něco nového



Pokud jsou respondenti rozdělení podle **pohlaví**, tak z počtu 104 žen má v současné době pocit potřeby se něčemu novému naučit 81 % žen a z počtu 40 mužů 75 % mužů. Naopak tuto potřebu necítí 19 % žen a 25 % mužů (tabulka 10). Z výsledků je patrné, že pocit vnitřní potřeby - potřeby pocíťované, se naučit něčemu novému, vzdělávat se, má více žen než mužů.

Tabulka 10 Pocit potřeby žen a mužů se učit něčemu novému

Počet respondentů	104		40	
	ženy		muži	
Možnost odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
ano	84	81%	30	75%
ne	20	19%	10	25%

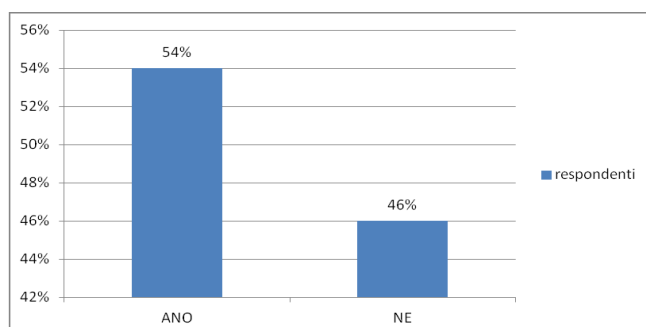
Otázka 13 Potřebujete se nyní něčemu novému naučit?

Otázka zjišťuje vzdělávací deficit, který je vymezen zvenku a dává odpověď na to, zda mají respondenti nyní potřebu se něco nového naučit. Opět se jedná o uzavřenou otázku.

Respondenti měli na výběr odpovědi ano či ne. V rámci odpovědí na tuto otázku uvedlo 54 % respondentů, že u nich v současné době existuje potřeba se něčemu novému učit a 46 % respondentů uvedlo, že nikoliv (graf 13).

Výsledky ukazují na to, že je přibližně stejný poměr respondentů ve věku starších 50 let, kteří se potřebují něco naučit s těmi, kteří tuto potřebu nemají. Tyto potřeby jsou vnímané jako tlak z okolí (např. představa o požadavcích trhu práce). Při porovnání dat z předešlé otázky je patrné, že u respondentů převažuje pocit naučit se něčemu novému, nad nutností respondentů se učit novým znalostem a dovednostem.

Graf 13 Potřeba respondentů se v současnosti učit



Dle dosavadního výzkumu vzdělávacích potřeby, nebyl ve výzkumném souboru, ať už realizovaných nebo nerealizovaných vzdělávacích potřeb, nalezen významný rozdíl mezi **ženami a muži** (Šedřová, Novotný, 2006, s. 146). To potvrzuje i naše šetření, neboť potřebu naučit se v současné době něčemu novému má 54 % žen a 55 % mužů, naopak 46 % žen a 45 % není nuceno se něčemu novému naučit. Z výsledků je patrné, že se v obou případech jedná o vyrovnané údaje (tabulka 11).

Tabulka 11 Potřeba žen a mužů se v současnosti učit

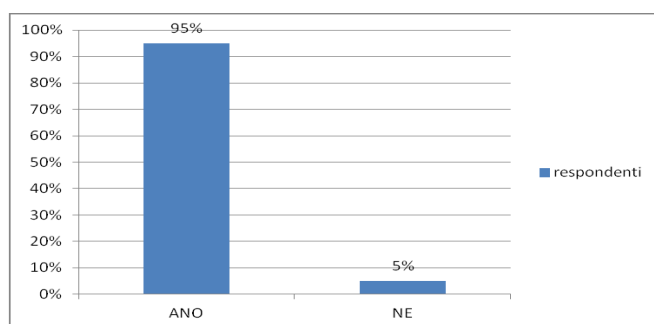
Počet respondentů	104		40	
	ženy		muži	
Možnost odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
ano	56	54%	22	55%
ne	48	46%	18	45%

Otázka 14 Považujete vzdělání za hodnotu?

Je důležité vědět, jakou hodnotu osoby starší 50 let připisují vzdělání, protože hodnotový faktor se výrazně podílí u této cílové skupiny na ovlivnění účasti na vzdělávání. Proto otázka zkoumá, zda **respondenti** považují vzdělávání za hodnotu.

Jedná se o otázku uzavřenou a respondenti mají na výběr ze dvou odpovědí – ano či ne. Z výsledků šetření je patrné, že z celkového počtu 144 respondentů jich 95 % považuje vzdělání za hodnotu a 5 % respondentů nikoliv (graf 14). Většina respondentů tohoto výzkumu přikládá vzdělání hodnotu a Rabušic uvádí, že lidé, kteří připisují vzdělání velkou hodnotu, mají 3,3 krát vyšší šanci se zapojit do vzdělávacích aktivit než ti, kteří ve vzdělávání hodnotu nevidí (Rabušic, 2008, s. 282).

Graf 14 Respondenti považují vzdělání za hodnotu



Pokud provedeme rozdělení všech respondentů na **ženy a muže**, tak zjistíme, že 95 % žen a 95 % mužů považuje vzdělání za hodnotu. Hodnotu vzdělání nepřikládá 5 % žen a 5 % mužů (tabulka 12). Výsledky ukázaly, že ženy a muži považují stejnou měrou vzdělání za hodnotu.

Tabulka 12 Ženy a muži považují vzdělání za hodnotu

Počet respondentů	104 ženy		40 muži	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
Možnost odpovědi				
ano	99	95%	38	95%
ne	5	5%	2	5%

Vyhodnocení hypotéz

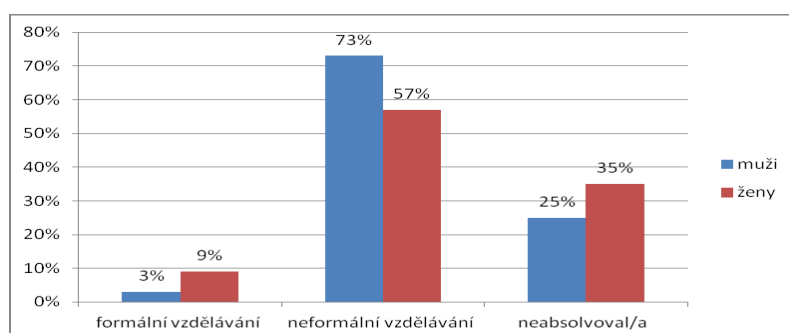
Nyní budou uvedeny výsledky týkající se výzkumného problému, který byl zaměřen na vzdělávací potřeby. Po třídění výsledků I. stupně, mohlo dojít k třídění výsledků II. stupně a mohlo být provedeno statistické vyhodnocení hypotéz. Výzkumné otázky byly vytvořeny v rámci čtyř kategorií a tři kategorie byly posouzeny statisticky. Byly stanoveny statistické hypotézy a jejich platnost ověřena výpočtem. U čtvrté kategorie bylo vyhodnocení provedeno na základě použití popisné výzkumné otázky. Podle charakteru provádění přiřazování čísel, bylo užito nominální měření. Jak uvádí Chráska, při tomto měření se užívá čísel pouze jako označení charakteristiky, čísla nemají kvantitativní význam a lze počítat jen s četnostmi jednotlivých číselných symbolů (Chráska, 2007, s. 36).

1. Účast osob 50–65 let na dalším vzdělávání.

Jedním z důležitých předpokladů dalšího vzdělávání je samotný zájem cílové skupiny o vzdělávání. Problematika dalšího vzdělávání je v životě dospělého důležitá, proto byla posouzena statisticky. Výzkumná otázka se týká celkové účasti osob 50–65 let na formálním a neformálním vzdělávání, s ohledem na **pohlaví**. Výsledky šetření poskytla položka 4 a odpovědi respondentů podle pohlaví jsou uvedeny v grafu 15.

Otázka 4 Absolvoval/a jste po 50. roce života některou z níže uvedených aktivit?

Graf 15 Účast žen a mužů na vzdělávání po 50. roce života



Na základě výzkumné otázky a věcné hypotézy, byly stanoveny statistické hypotézy a jejich platnost ověřena výpočtem.

DVO1: Existuje rozdíl v účasti na formálním a neformálním vzdělávání u osob ve věku 50-65 let na základě pohlaví?

Hypotéza 1: V účasti na formálním a neformálním vzdělávání existují rozdíly na základě pohlaví u osob 50-65 let.

H₀: Mezi ženami a muži ve věku 50-65 let neexistuje statisticky významný rozdíl v účasti na formálním a neformálním vzdělávání.

H_A: Mezi ženami a muži ve věku 50-65 let existuje statisticky významný rozdíl v účasti na formálním a neformálním vzdělávání.

Na základě nominálních měření byla k ověření hypotéz použita statistická metoda Test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Četnosti odpovědí byly sečteny a uspořádány. V každém poli kontingenční tabulky jsou uvedena čísla, vyjadřují **pozorované četnosti P** a v závorce jsou vypočítány **očekávané četnosti O** (tabulka 13). Tento test lze použít, přestože je v jednom z polí kontingenční tabulky uvedena četnost 1, což je 16,6 %. Chráska upozorňuje, že Test nezávislosti chí-kvadrát nelze použít v případě, kdy ve více než 20% polí kontingenční tabulky jsou očekávané četnosti menší než 5 (Chráska, 2007, s. 78).

Tabulka 13 Kontingenční tabulka s výpočtem očekávaných četností

	Formální	Neformální	Neabsolvoval	Σ
Muži	1 (2,77)	29 (24,44)	10 (12,77)	40
Ženy	9 (7,22)	59 (63,55)	36 (33,22)	104
Σ	10	88	46	144

K výpočtu byl použit vzorec $\chi^2 = \frac{(P-O)^2}{O}$. Testování významnosti bylo provedeno na hladině

významnosti 0,05. Stupeň volnosti $f = (2-1) \cdot (3-1) = 2$

Tabulka 14 Výpočet testového kritéria

P	O	P-O	(P-O) ²	(P-O) ² /O
1	2,77	-1,77	2,133	1,131
29	24,44	4,56	20,79	0,850
10	12,77	-2,77	7,67	0,600
9	7,22	1,78	3,68	0,509
59	63,55	-4,55	20,7	0,325
36	33,22	2,78	7,73	0,232

Σ 3,647

Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 3,647$. Kritická hodnota testového kritéria chí-kvadrát uvedená ve statistických tabulkách (Chráška, 2007, s. 248) je pro hladinu významnosti 0,05 a 2 stupně volnosti $\chi^2_{0,05(2)} = 5,991$. Porovnané hodnoty ukázaly $\chi^2_{0,05(2)} = 5,991 > 3,647$, že vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 3,647$ je nižší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05(2)} = 5,991$, a proto byla přijata nulová hypotéza. Mezi pohlavím neexistuje statisticky významný rozdíl v účasti na formálním a neformálním vzdělávání. Ženy a muži ve věku 50-65 let se na formálním a neformálním vzdělávání účastní stejnou měrou.

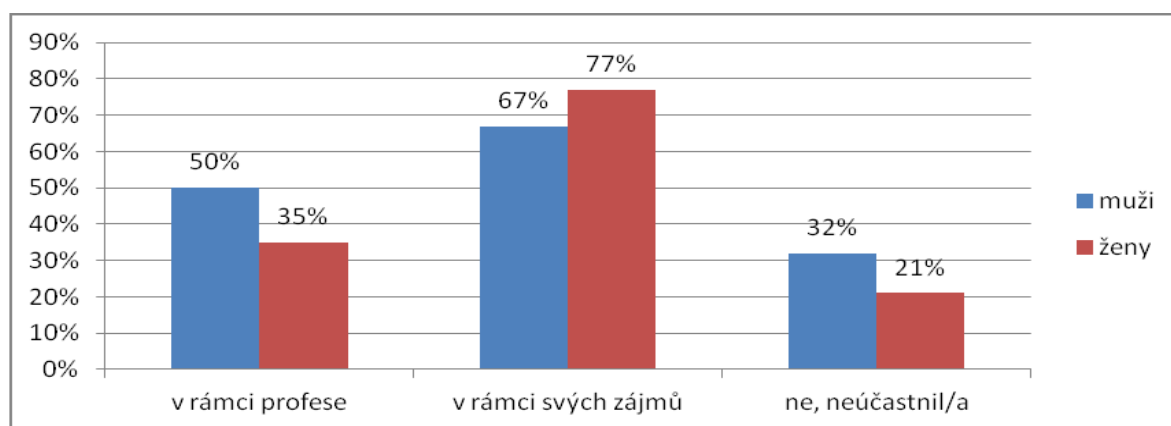
2. Preference oblasti vzdělávacích potřeb osob 50–65 let při učení/vzdělávání.

V této kategorii budou statisticky vyhodnoceny dvě hypotézy. Kategorie zkoumá, zda je odklon od vzdělávacích potřeb vázaných na profesní vzdělávání k potřebám zájmového vzdělávání u respondentů 50-65 let a u respondentů s ohledem na pohlaví. Z toho důvodu byly stanoveny dvě níže uvedené hypotézy. Výsledky šetření poskytla položka 5.

Otázka 5 Účastnil/a jste se po 50. roce života učení/vzdělávání?

Šetření ukáže vyhodnocení toho, zda je u osob 50-65 let odklon od vzdělávacích potřeb vázaných na profesní vzdělávání k potřebám zájmového vzdělávání, a to **s ohledem na pohlaví**. Výsledky odpovědí žen a mužů jsou uvedeny v garfu 16.

Graf 16 Účast žena mužů na učení po 50. roce života v rámci profese, či vlastních zájmů



DVO2: Existuje rozdíl v účasti na zájmovém a profesním vzdělávání na základě pohlaví u osob ve věku 50-60 let?

Hypotéza 2: V účasti na zájmovém a profesním vzdělávání existují rozdíly v závislosti na pohlaví u osob ve věku 50-65 let.

H₀: Mezi ženami a muži ve věku 50-65 let neexistuje statisticky významný rozdíl při účasti na zájmovém a profesním vzdělávání.

H_A: Mezi ženami a muži ve věku 50-65 let existuje statisticky významný rozdíl při účasti na zájmovém a profesním vzdělávání.

Pro přijetí nebo odmítnutí hypotézy byla použita statistická metoda Test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Četnosti odpovědí byly pro potřebu výpočtu sečteny a uspořádány do tabulky 15. V každém poli kontingenční tabulky jsou uvedeny hodnoty, vyjadřující **pozorované četnosti P** a v závorce vypočítané **očekávané četnosti O**.

Tabulka 15 Kontingenční tabulka s výpočtem očekávaných četností

	Profesní	Zájmové	Neúčast	Σ
Muži	20 (17,18)	27 (32,26)	13 (10,55)	60
Ženy	37 (39,81)	80 (74,73)	22 (24,44)	139
Σ	57	107	35	199

K výpočtu byl použit vzorec $\chi^2 = \frac{(P-O)^2}{O}$. Testování významnosti bylo provedeno na hladině

významnosti 0,05. Stupeň volnosti $f = (2-1) \cdot (3-1) = 2$

Tabulka 16 Výpočet testového kritéria

P	O	P-O	(P-O)²	(P-O)²/O
20	17,18	2,82	7,95	0,462
27	32,26	-5,26	27,66	0,857
13	10,55	2,45	6,00	0,568
37	39,81	-2,81	7,90	0,198
80	74,73	5,27	27,77	0,371
22	24,44	-2,44	5,95	0,243

Σ 2,699

Podle statistických tabulek (Chráška, 2007, s. 248) je kritická hodnota testového kritéria chí-kvadrát pro hladinu významnosti 0,05 a 2 stupně volnosti $\chi^2_{0,05(2)} = 5,991$. Získaná hodnota testového kritéria je 2,699. Srovnáním obou hodnot $\chi^2_{0,05(2)} = 5,991 > 2,699$

zjistíme, že vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než kritická hodnota ve statistické tabulce a to znamená, že byla přijata nulová hypotéza. Nebylo prokázáno, že by na účasti v zájmovém a profesním vzdělávání byl mezi ženami a muži statisticky významný rozdíl. Ženy a muži se na zájmovém a profesním vzdělávání účastní stejnou měrou.

Další vyhodnocení dá odpověď na to, zda je u **respondentů** 50-65 let odklon od vzdělávacích potřeb vázaných na profesní vzdělávání k potřebám zájmového vzdělávání.

DVO3: Existuje rozdíl v účasti na zájmovém a profesním vzdělávání u respondentů ve věku 50-65 let?

Hypotéza 3: Ve věku 50-65 let se respondenti účastní zájmového vzdělávání častěji než profesního vzdělávání.

H0: U zkoumaného vzorku respondentů ve věku 50-65 let neexistují statisticky významné rozdíly v účasti na zájmovém a profesním vzdělávání.

HA: U zkoumaného vzorku respondentů ve věku 50-65 let existují statisticky významné rozdíly v účasti na zájmovém a profesním vzdělávání.

Pro přijetí nebo odmítnutí nulové hypotézy byla použita statistická metoda Test dobré shody chí-kvadrát a výpočet podle vzorce: $\chi^2 = \sum \frac{(P-O)^2}{O}$. Pozorované četnosti P byly pro potřebu výpočtu sečteny a uspořádány do tabulky 17 a doplněny výpočtem očekávaných četností O ($O = \frac{199}{3} = 66,3$). Následně byl proveden výpočet testového kritéria (tabulka 17).

Tabulka 17 Účast na profesním a zájmovém vzdělávání respondentů 50-65 let

Oblast vzdělávání	P	O	P-O	(P-O) ²	(P-O) ² /O
Profesní	57	66,3	-9,3	86,49	1,304
Zájmové	107	66,3	40,7	1656,49	24,984
Neúčast	35	66,3	-31,3	979,69	14,776
	Σ 199	Σ 199			Σ 41,064

Zvolená hladina 0,05, stupeň volnosti 2.

Podle statistických tabulek (Chráška, 2007, s. 248) je kritická hodnota testového kritéria chí-kvadrát $\chi^2_{0,05(2)} = 5,991$. Vypočítanou hodnotu testového kritéria χ^2 srovnáme

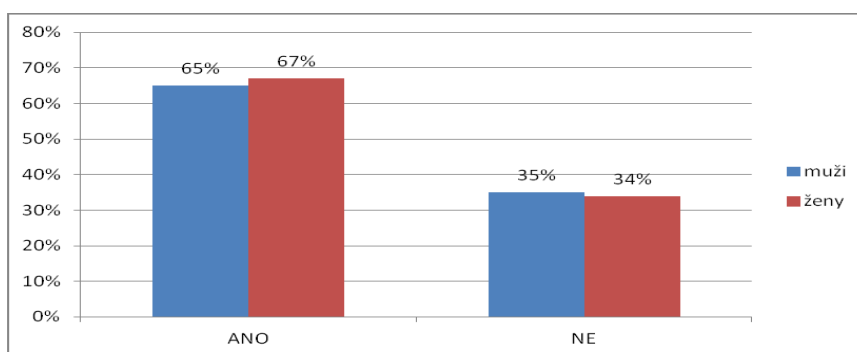
s kritickou hodnotou a zjišťujeme, že vypočítaná hodnota $\chi^2 = 41,064$ je větší než hodnota kritická 5,991, proto odmítneme nulovou hypotézu a přijmeme hypotézu alternativní. To znamená, že u respondentů ve věku 50-65 let existují statisticky významné rozdíly v účasti na zájmovém a profesním vzdělávání. Respondenti se účastní statisticky více zájmového (citové a sociální potřeby) vzdělávání než profesního (výkonové potřeby).

3. Motivace osob starších 50 let k osobnímu rozvoji.

V dalším výzkumu se pozornost obrátila k motivaci. Motivace má vliv na realizaci vzdělávacích potřeb a ovlivňuje, zda osoba do vzdělávacího procesu vstoupí, setrvá v něm nebo ho ukončí. Tato kategorie zkoumá rozdíl v motivaci k osobnímu rozvoji osob starších 50 let v závislosti na **pohlaví**. Problematika byla zkoumána v položce 7 a četnosti odpovědí žen a mužů znázorňuje graf 17.

Otázka 7 Cítíte se v současné chvíli být motivováni k rozvíjení svých znalostí a dovedností prostřednictvím učení/vzdělávání?

Graf 17 Současný pocit motivace žen a mužů k osobnímu rozvoji



Následně byla statisticky ověřena existence rozdílu v pociťované motivaci k osobnímu rozvoji u žen a mužů ve věku 50-65 let.

DVO4: Existuje rozdíl v motivaci k rozvíjení znalostí a dovedností u osob ve věku 50-65 let v závislosti na pohlaví?

Hypotéza 4: Ve věku 50-65 let se ženy v současné době cítí být více motivovány k rozvoji svých znalostí a dovedností než muži.

H0: Mezi ženami a muži ve věku 50-65 let neexistuje statisticky významný rozdíl, mezi pociťovanou motivací k rozvíjení svých znalostí a dovedností.

HA: Mezi ženami a muži ve věku 50-65 let existuje statisticky významný rozdíl, mezi pociťovanou motivací k rozvíjení svých znalostí a dovedností.

Pro přijetí nebo odmítnutí nulové hypotézy byl použit Test nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku a výpočet podle vzorce: $\chi^2 = n \cdot \frac{(ad-bc)^2}{(a+b) \cdot (a+c) \cdot (b+d) \cdot (c+d)}$. Údaje sběru dat

jsou uvedeny v tabulce 18.

Tabulka 18 Četnosti odpovědí pocitu motivace žen a mužů starších 50 let k osobnímu rozvoji

	Motivován	Nemotivován	Σ
Ženy	70	34	104
Muži	26	14	40
Σ	96	48	144

Po dosazení číselných hodnot do vzorce bylo vypočítané testové kritérium

$$\chi^2 = 144 \cdot \frac{(980-884)^2}{104 \cdot 96 \cdot 48 \cdot 40} = 0,069, \text{ zvolená hladina významnosti } 0,05, \text{ stupeň volnosti } f = 1.$$

Kritická hodnota testového kritéria chí-kvadrát pro hladinu významnosti 0,05 a stupně volnosti 1, je podle Chráska (2007, s. 248) $\chi^2_{0,05(1)} = 3,841$. Srovnáním obou hodnot $\chi^2_{0,05(1)} = 3,841 > 0,069$ zjistíme, že vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než kritická hodnota a to znamená, že nelze odmítnout nulovou hypotézu. Nebylo prokázáno, že by mezi ženami a muži ve věku 50-65 let existoval statisticky významný rozdíl mezi pociťovanou motivací k rozvoji svých znalostí a dovedností. Ženy a muži ve věku 50-65 let se cítí být v současnosti stejně motivováni k osobnímu rozvoji prostřednictvím vzdělávání.

4. Faktory pozitivně ovlivňující účast osob 50–65 let na dalším vzdělávání.

Dle výzkumů v ČR se formálního vzdělávání účastní 2 % osob starších 50-65 let a 22 % se účastní vzdělávání neformálního (Rabušic, 2008, s. 275). Proto je vhodné se soustředit na to, které faktory se mohou podílet na podpoře účasti osob 50–65 let na dalších vzdělávacích aktivitách. Účast může být podpořena různými vnějšími i vnitřními faktory

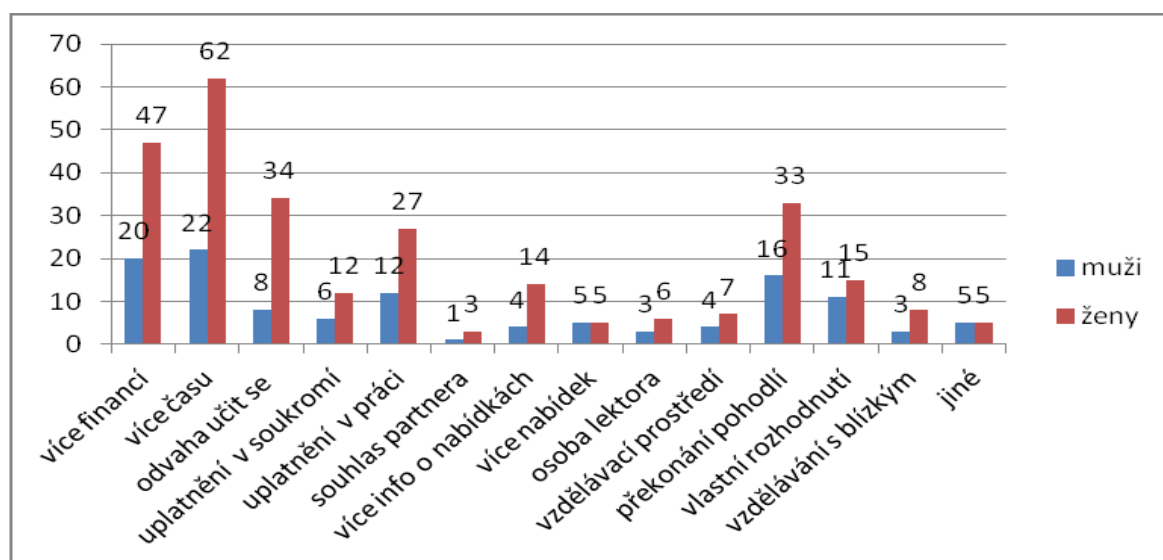
(popsáno v kapitole 3). Vzdělávání je prvek, s jehož pomocí je možné celkově aktivovat starší populaci, která tak bude schopna držet krok s rychlým vývojem společnosti vědění. Jak uvádí Rabušic, „populační stárnutí tím získá podobu stárnutí aktivního“ (Rabušic, 2008, s. 284). Problematika byla zkoumána v položce 11.

Otázka 11 Uveďte, co by Vám nejvíce pomohlo k absolvování dalšího učení/vzdělávání?

Výsledky z dotazníkového šetření nebyly statisticky vyhodnoceny. Byla stanovena pouze deskriptivní výzkumná otázka, která zkoumala odpovědi žen a mužů starších 50+ (graf 18).

DVO5: Jaké faktory mohou přispět k vyšší účasti osob ve věku 50–65 let na dalším vzdělávání z pohledu žen a mužů?

Graf 18 Faktory podporující účast žen a mužů ve věku 50-65 let na učení/vzdělávání



K nejsilnějším uváděným faktorům, které by pomohly ženám i mužům ve věku 50-65 let k účasti na vzdělávacích aktivitách, patří více času a více finančních prostředků. Jedná se o hodnotové faktory. Zajímavé je, že oba zmiňované faktory jsou téměř shodné u žen i mužů. Více času by pomohlo 60 % žen a 55 % mužů, více finančních prostředků 45 % žen a 50 % mužů. Lze usoudit, že nedostatek času je spojen s pracovním vytížením, neboť všichni oslovení respondenti této věkové kategorie byli zaměstnaní. Více finančních prostředků je druhým nejsilnějším faktorem, který by pomohl k vzdělávacím aktivitám respondentů. I z dosavadních výzkumů vyplývá, že jedním ze silných důvodů pro zvýšení účasti na dalším vzdělávání osob 50-65 let jsou vyšší finanční prostředky, tedy vnější impulzy. K tomu Jandourek dodává, že starší osoby mají větší problém vyjít s domácím

rozpočtem (Jandourek, 2003, s. 70), takže se může jednat o faktický důvod. Naproti tomu Rabušicovi uvádějí, že nedostatek peněz může představovat spíše zástupný důvod, než skutečně vážnou překážku (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 110).

Třetím důvodem byl u žen i mužů důvod psychický, tedy vnitřní ovlivňující faktory. U 32 % žen by pomohla větší odvaha učit se a 40 % mužů by pomohlo překonání vlastního pohodlí. Důvod překonání vlastního pohodlí uvedlo 31 % žen až na čtvrtém místě a u 27 % mužů by na čtvrtém místě pomohlo vlastní rozhodnutí. Na pátém místě se u obou pohlaví objevují odlišné, ale opět psychologické důvody. 26 % žen má pocit, že by jejich učení nemělo uplatnění při jejich práci a 20 % mužů postrádá odvahu učit se. Psychické důvody převládají nad hodnotovými faktory.

Z psychických faktorů by oběma pohlavím pomohla větší osobní odvaha a důvěra v sebe sama, větší víra v efektivitu vzdělávání či v tomto věku překonání vlastního pohodlí. Tyto výsledky souvisí s celkovým psychologickým klimatem v naší společnosti. Osoby starší 50 let jsou obecně málo sebevědomé, blížící se důchod je vede k pasivitě, postrádají psychickou i fyzickou aktivitu. Tento pasivní přístup ke stárnutí se v současné době snaží být překonán právě důrazem na aktivní stáří.

Nejmenší význam přikládají ženy 2 % i muži 2 % souhlasu jejich partnera. Pozitivním zjištěním je, že respondenti nemají dojem, že by byl nedostatek nabízených vzdělávacích možností, to uvádí pouze 5 % žen a 5 % mužů. Také osobnost lektora a vzdělávací prostředí se nejvíce jeví jako překážka v dalším vzdělávání osob starších 50 let.

5.2 Diskuse zjištění

Výzkumný vzorek o počtu 144 respondentů naznačuje, že je příliš malý na to, aby bylo možné výsledky tohoto šetření zobecnit.

Přesto toto šetření potvrdilo výsledky některých výzkumů, které také uvádějí, že **osoby** starší 50 let realizují převážnou část učení formou neformálního vzdělávání, které je motivováno mimopracovními důvody (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 109). Formálního vzdělávání se věková skupina nad 50 let účastní jen velmi málo. Přesto toto šetření ukázalo, že se mírně zvýšil podíl participace respondentů na formálním (7 %) a výrazněji na neformálním (61 %) vzdělávání, proti výsledkům šetření publikovaného Rabušicem, který uvádí, že formálního vzdělávání se ve věku 50-65 účastní pouze 2 % a neformálního

22 % (Rabušic, 2008, s. 275). Lze usoudit, že zvyšující se růst zájmu je podmíněn změnami v hodnotovém systému týkajícího se vzdělávání, neboť v tomto výzkumu příkládá vzdělávání hodnotu většina respondentů (95 %) a to stejnou měrou ženy i muži. To může být důsledkem zvyšujícího se růstu zájmu o vzdělávání jako takového, neboť i Rabušic uvádí, že lidé, kteří připisují vzdělání velkou hodnotu, mají 3,3 krát vyšší šanci, že se zapojí do vzdělávacích aktivit ve srovnání s těmi, kteří připisují vzdělávání nízkou hodnotu (Rabušic, 2008, s. 282). Kromě toho z pohledu **pohlaví** šetření ukázalo, že muži jsou ve vzdělávání aktivnější než ženy, ale tento rozdíl není statisticky významný.

U **osob** 50 – 65 let byl zjištěn statisticky významný rozdíl v účasti na zájmovém a profesním vzdělávání. Projevil se odklon od vzdělávacích potřeb zaměřených na profesi. Vzdělávací potřeby jsou soustředěny především na zájmové a v menší míře na občanské vzdělávání. S tím souvisí i vyšší podíl motivace k zájmovým vzdělávacím aktivitám. Vyhodnocení výsledků podle **pohlaví** ukázalo, že muži se věnují profesnímu i zájmovému vzdělávání více než ženy, přesto tento rozdíl není statisticky významný.

Pro každou věkovou skupinu má vzdělávání určitý přínos. Výsledky výzkumu týkající se motivace ukazují, že více jak polovina **respondentů** se účastnila dalšího vzdělávání z vlastní iniciativy. Výsledek je podmíněn tím, že ti, kteří si vzdělávací aktivitu vybrali sami, měli o ni opravdový zájem. U věkové skupiny nad 50 let je motivací jejich touha po uspokojení v osobním životě prostřednictvím zájmového vzdělávání a v menší míře občanského vzdělávání. Přínos lze spatřit i v osobním rozvoji, v udržení si kroku s novými poznatky či v sociálním kontaktu s ostatními. Většina respondentů má tak zájem se dozvědět něco nového a něčemu novému se přiučit. Tato ochota je základním předpokladem, ovlivňující krok k dalšímu vzdělávání. Je to záležitostí osobního rozhodnutí, které je podmíněno některými dalšími charakteristikami, jakými jsou např. časové či finanční možnosti nebo dosažené vzdělání. Z pohledu **pohlaví**, se ženy i muži ve věku 50-65 let cítí být v současnosti stejně motivováni k osobnímu rozvoji prostřednictvím vzdělávání.

V případě vzdělávacích potřeb výsledky ukazují na to, že u respondentů převažují výkonové potřeby, které umožňují dosahovat úspěchů v různých druzích činností, nad ostatními potřebami (poznávacími, citovými a sociálními). Dále šetření ukázalo, že u **respondentů** výrazně převažuje *pocit* učit se v současné době něco nového (79 %) a to stejnou měrou u **žen i mužů**, nad respondenty, který tento pocit potřeby nemají (21 %).

Naproti tomu, u **respondentů** ve věku nad 50 let, kteří se v současné době *potřebují* něco nového naučit, je poměr přibližně stejný s těmi, kteří tuto potřebu nemají. Někteří autoři uvádějí, že určité vzdělávací potřeby má v současné společnosti každý jedinec, v každé fázi života bez ohledu na sociální či jiné postavení (Šedřová, Novotný, 2006). Přesto, jak se ukázalo v tomto šetření, uvedenou potřebu nemá téměř polovina respondentů. Může to být důsledkem toho, že při nedokonalém prvotním vzdělání vzdělávací potřeby nevznikají a proto je nutné vzdělávací potřeby nejprve vyvolat. Lze z toho usoudit, že respondenti sice potřebu mají, ale neuvědomují si ji a z toho důvodu ji nemohou identifikovat. Avšak identifikace vzdělávacích potřeb je důležitá a nutná pro zacílení tvorby vzdělávacích programů. Zajištění vzdělávacích programů dle definovaných vzdělávacích potřeb umožní dosáhnout osobám sociální i pracovní uplatnění.

Ve věkové skupině, která byla předmětem analýz, byly zjišťovány faktory, které se mohou podílet na podpoře účasti osob starších 50 let při vzdělávacích aktivitách. K dvěma nejsilněji uváděným faktorům, které by pomohly **ženám** i **mužům** ve věku 50-65 let k účasti na vzdělávacích aktivitách, patří více času a více finančních prostředků. Mnohým respondentům by usnadnilo cestu k učení/vzdělávání také odbourání dispozičních bariér, které jsou spojeny se sebedůvěrou této věkové skupiny. Dispoziční překážky jsou však nejobtížněji odstranitelné, neboť jsou součástí osobnosti.

Můžeme tedy říci, že více času a finančních prostředků ovlivňuje to, zda a do jaké míry respondenti využijí a zapojí se do vzdělávacích aktivit. Z psychologických faktorů by oběma pohlavím pomohla větší osobní odvaha a důvěra v sebe sama, větší víra v efektivitu vzdělávání či v tomto věku překonání vlastního pohodlí. Pokud známe a zachytíme faktory, které podporují účast osob starších 50 let na vzdělávacích aktivitách, lze je následně ovlivnit tak, aby se staly prostředkem ke zvýšení této účasti.

Jak uvádí Rabušicová (2006, s. 138), systematickému výzkumu v oblasti vzdělávání dospělých nebyla věnována významnější podpora. I Průcha upozorňuje, že není kvantitativní vyhodnocení individuálních přínosů vzdělávání dospělých a také, že vzdělávání dospělých je jen zřídka předmětem andragogického výzkumu (Průcha, 2014, s. 16-21).

5.3 Doporučení pro praxi

Stárnutí populace získá vzděláváním podobu aktivního stárnutí, což ale předpokládá vyšší účast dospělých na vzdělávání. Podle Grusse můžeme rozvoj dalšího vzdělávání podpořit tím, že zajistíme odpovídající příležitosti vzdělávání anebo zviditelníme ty stávající (Gruss, 2009, s. 165). Přesto je zřejmé, že idea učící se společnosti není možná bez rozšíření zájmu o vzdělávání a učení dospělých, protože pokud chybí zájem a motivace, ani sebelepší nabídka vzdělávacích programů dospělou populaci k vzdělávání nenaláká. Proto výrazné rozšíření vzdělávání osob starších 50 let neznamena pouze nabízet nové kurzy (možnosti), ale také podnítit o ně **zájem** a tím vyvolat **poptávku**. Úspěšná realizace vzdělávání je závislá na znalosti **vzdělávacích** potřeb, na projevech těchto potřeb ve vzdělávání a na charakteristice dospělého jedince, která je daná hierarchií jeho potřeb. Jinými slovy, pozitivní efekty vzdělávání dospělých jsou založeny na přesném vyhodnocení potřeb osob ve vztahu k cílům a obsahům zvoleného vzdělávání. Měli bychom také znát, co lidi **motivuje**. Proto je nutné podporovat a posilovat motivaci k dalšímu vzdělávání a učení, neboť prostřednictvím nových informací poskytuje vzdělávání těmto osobám možnost volby, jak si uspořádat vlastní život, jak být psychicky vyrovnanější a odolnější. Kromě motivace je třeba se soustředit na podporu toho, co motivační energii aktivuje a znát faktory, které pozitivně ovlivňují zájem o účast osob starších 50 let na vzdělávacích aktivitách. Existuje také mnoho bariér, které vzdělávacím aktivitám brání, ale podle Grusse jsou překážky ke vzdělávání ovlivnitelné (Gruss, 2009, s. 165).

Doporučením je, pomoci osobám starších 50 let **uvědomit** si svou **vzdělávací potřebu** a dokázat ji **identifikovat**, neboť na základě identifikace vzdělávacích potřeb se mohou vytvořit zacílené vzdělávací programy, u kterých je kladen zřetel na zaměření cíle, obsahu a specifických potřeby jedinců. Je známo, že dospělí dávají ve výběru vzdělávací aktivity přednost těm obsahovým zaměření, které odpovídají jejich zájmům a vlastním vzdělávacím potřebám. V andragogice je nutné akceptovat stávající potřeby vzdělávajících se dospělých. Konkrétní vzdělávací potřeby a programy vyvolávají vzdělávací zájem a poptávku. To znamená, že pokud chceme rozvinout aktivitu k učení tak, abychom dosáhli vyšší participace účastníků a lepších výsledků, pak tato vzdělávací aktivita musí mít pro učícího se dospělého jedince jasně definovaný cíl, který je pro něj osobně významný, přínosný a o jehož dosažení stojí za to usilovat, protože jinak mu nebude věnovat čas ani

námahu. Vzdělávací proces by měl být také přiměřený a adekvátní, a to s ohledem na uspokojení vzdělávací potřeby dospělého účastníka.

Z tohoto pohledu může sehrát výraznou roli poradenství, neboť jeho hlavním úkolem je pomoci dospělému člověku. Dospělí často potřebuje poradit s ujasněním svých potřeb, s jejich uspokojením, cílovým zaměřením a obsahem, ale současně i s metodickými otázkami, např. jak se učit, jak zvládnout podmínky vzdělávání, koncentraci na cíl, tempo učení apod. Poradenství ve vzdělávání je důležité i pro plánování volnočasových aktivit či pro pomoc dospělému se orientovat ve využití jeho volného času pro rozvoj své osobnosti prostřednictvím zájmového vzdělávání. Proto by měl být kladen větší důraz na poradenskou činnost a také na schopnost sebe prezentace nebo podpory sebevědomí osob starších 50 let.

Dalším doporučením je monitorovat vzdělávací potřeby v zájmovém, osobním a občanském vzdělávání a následná aplikace výsledků těchto poznání do andragogické praxe. Ta by se měla orientovat na již zmíněnou **poradenskou** činnost a dále na **konzultační a edukační činnost**. Edukační aktivity by měly být poskytovány všem věkovým skupinám, neměly by být jen speciálním privilegiem pro mladé nebo naopak jen pro staré. Zavádění vzdělávacích programů pro populaci staršího věku by mělo být nejen na rozvíjení **poznávacích potřeb** (znalostí, dovedností), ale také na rozvíjení **výkonových potřeb**, tedy kompetence umožňující občanské aktivity či znalosti a dovednosti v péči o sebe. Věnovat pozornost konkrétním otázkám týkajících se například: finanční připravenosti na důchod; organizaci časových možností či tvorbě efektivního časového harmonogramu; tomu, jak si vhodně připravit byt na dobu pozdní fáze života; s jakými druhy zdravotních potíží je třeba počítat či s prevencí těchto potíží a změn; trénování paměti a kognitivních schopností atd.

Poradenství a edukace by mělo být také zaměřené na **sociální a citové potřeby**, tedy na aktivity uspokojující potřeby společenství a umožňující užívat si radostí života ve věku nad 50 let. Zde je možné uvést například kurzy flexibilního optimismu; nacházení pozitivního postoje k životu; nabídnout možnosti naplně tohoto období života apod. I tato věková skupina má právo žít aktivní a nezávislý život a proto je třeba jim nabídnout širokou paletu vzdělávacích a volnočasových možností. Volnočasové aktivity přinášejí uspokojení, potěšení a obohacení každodenního života člověka. Edukační aktivity mohou zvýšit kvalitu života starších osob, přispět k pocitu životní spokojenosti a také podpořit duševní i fyzické

zdraví této věkové kategorie. Poradenství by mělo být zajištěno přes státní instituce nebo přes neziskové organizace.

Je zřejmé, že osoby starší 50 let mohou získané vědomosti a dovednosti využít nejen pro svůj vlastní prospěch, ale také na trhu práce, pokud k tomu budou mít příležitost. Vzdělávání jim otevírá i široké pole působnosti v oblasti dobrovolných aktivit, vytváří nové možnosti občanské participace a účast ve veřejném dění na lokální úrovni. Je potřeba sociálních kontaktů a setkání s lidmi podobných zájmů a orientací, kteří se nacházejí ve stejné životní fázi. Z pohledu konceptu aktivního stárnutí jsou vzdělávací aktivity ideálním případem náplně volného času a především pro osoby starší 50 let je tato sociální funkce vzdělávání velmi významným důvodem. V kontextu „učení se stárnout“ vzniká potřeba naučit populaci, aby ani ve vyšším věku nepřestala věnovat pozornost svému vzdělávání, ať již profesnímu, zájmovému, občanskému či volnočasovému. Jen to pomůže udržet osoby staršího věku v hlavním proudu rychle se vyvíjející společnosti založené na vědění. Jak uvádí Křivohlavý, ve vyspělých státech se objevily speciální kurzy pro lidi odcházející do důchodu organizované buď samotnými podniky, nebo sociálními či dobrovolnými organizacemi (Křivohlavý, 2010, s. 14). Pokud se podaří tyto podmínky realizovat, pak se skutečně naplní idea celoživotního vzdělávání a učení.

Výsledky ukázaly, že pro participaci na vzdělávacích aktivitách ve věku 50-65 let je nesmírně důležité, aby se dospělí v tomto věku odhodlali pustit znovu do učení, aby zkusili pocit, že se učí novému, získávají nové kompetence a zvládají něco, co dříve neuměli. Je klíčové získat u dospělých zájem pro jejich první vzdělávací aktivitu, neboť pokud se tak stane, je velká šance, že se do dalšího vzdělávání pustí opakovaně. O tom hovoří i dosavadní výsledky výzkumů Rabušicových (2008).

Koncept společnosti vědění předpokládá celoživotní učení opakovanými vzdělávacími aktivitami. Míra účasti na vzdělávacích aktivitách se však s věkem snižuje. Ve věku 50-65 let jsou aktivní zejména osoby s větší motivací a s vyšším dosaženým vzděláním. Z toho lze odvodit závěr, pokud chceme, aby se dále intenzivně vzdělávala starší populace, musíme umožnit mladé české populaci, aby dosáhla co nejvyššího vzdělání. Neboť jak uvádí Rabušic, vlivem posunu mladších a vzdělanějších věkových skupin do vyšších věkových kategorií bude v blízké budoucnosti docházet k vzestupu úrovně vzdělanosti osob starších 50 let, a to zvláště u žen (Rabušic, 2008, s. 272). I výsledky tohoto šetření ukázaly, že u osob starších 50 let nyní převládá u mužů vysokoškolské vzdělání nad

vysokoškolským vzděláním žen. Do budoucna bude z vlivu vzdělanějších mladších věkových skupin profitovat celá společnost. Příprava na budoucnost je součástí strategie současného jednání a z tohoto pohledu lze již dnes rozvíjet aktivity.

ZÁVĚR

Ve znalostní společnosti se nároky na úspěšné zvládnání života osob starších 50 let zvyšují a individualizace vede ve svém důsledku ke zvýšené potřebě dospělých se učit. Společnost vyžaduje univerzální vzdělanou osobu, která musí být schopna aplikovat své znalosti na současnost nebo s jejich využitím dokonce utvářet budoucnost. Změny se dotýkají velmi konkrétně našich osobních životů. Uplatnit osobní svobodu a vlastní vůli, znamená převzít odpovědnost za vlastní rozhodování.

Vzdělávání se obecně podílí na osobním rozvoji člověka. Ze studií vyplývá, že s celoživotním vzděláváním má mnoho dospělých v ČR zkušenosti. V současné době si převážně mnohé profese vyžadují nepřetržité kontinuální vzdělávání v rámci oboru. Mnozí si i v pozdním věku rozšiřují či doplňují své vzdělání a vědí, že ani tento věk jim nebrání v dalším vzdělávání. Před nástupem na vzdělávací aktivitu se v úvodu musejí vyrovnat nejen s obavou z osobního selhání, zda zvládnou nároky výuky po kognitivní stránce, ale především zda zvládnou časově zkoordinovat učební povinnosti s pracovními. Ověřit si, že při silné vůli, správné a silné vnitřní motivaci není pozdní věk zásadní překážkou ke vzdělávání. Je žádoucí, vnímat participaci na svém vzdělávání jako výsledek vlastního rozhodnutí. Vzdělání a další vzdělávání má pro jejich osobní i pracovní život velký smysl a jak ukázal i tento výzkum, vzdělání považují ženy i muži ve věku 50+ za velkou hodnotu.

Vzdělávání dospělých se stává součástí života mnoha lidí, přesto není pro jejich život dominantní, protože dospělí se učí zvládat své problémy většinou sami a bez pomoci. Celoživotní učení se musí stát organizovanou součástí naší každodennosti. Nedokážeme-li totiž aktivovat populaci staršího věku tak, aby byla schopna fungovat v současné dynamické společnosti, v podmínkách společnosti vědění, pak se všechny akce, které mají mírnit demografické stárnutí společnosti, minou svým účinkem. Mezi tyto akce patří právě motivovat osoby staršího věku k předčasným odchodům do důchodu či k práci i po vzniku nároku na důchod a to je nezanedbatelným důvodem, proč je další vzdělávání tak důležitým momentem ve stárnoucí společnosti (Rabušic, 2008, s. 273). Do povědomí české populace se musí dostat fakt, že by měla být připravena se chtít učit po celý život. Stárnoucí populace nemusí být vždy chápána jako problém, ale pokud se dokáže přizpůsobit jednotlivým výzvám, využít svého potenciálu, může mít i pozitivní společenský dopad na společnost.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ALAN, Josef, 1989. *Etapy života očima sociologie*. Praha: Panorama. ISBN 80-7038-044-6.
2. ARMSTRONG, Michael, 1999. *Personální management*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-7169-614-5.
3. BALVÍN, Jaroslav a Marianna ŠRAMKOVÁ, 2013. *Filozofie a sociální práce: Pedagogické, andragogické a filozoficko-etické aspekty sociální práce*. Praha: Hnutí R. ISBN 978-80-86798-44-8.
4. BALVÍN, Jaroslav a Júlia PROKAIOVÁ, 2013. *Pedagogické a filozoficko-etické aspekty sociální práce, sociální pedagogiky a andragogiky*. Praha: Hnutí R. ISBN 978-80-86798-24-0.
5. BARTÁK, Jan, 2008. *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa Nakladatelství. ISBN 978-80-87197-12-7.
6. BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta, 2006. *Kapitoly z andragogiky 1*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1192-X.
7. BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta, 2006. *Kapitoly z andragogiky 2*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1193-8.
8. BENEŠ, Milan, 2003. *Andragogika-teoretické základy*. Praha: Eurolex Bohemia. ISBN 80-86432-23-8.
9. BENEŠ, Milan, 2014. *Andragogika. 2.*, Aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4824-5.
10. BARTÁK, Jan, 2008. *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa Nakladatelství. ISBN 978-0-87197-12-7.
11. CAKIRPALOGLU, Panajotis, 2012. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Geda Publishing. ISBN 978-80-247-4033-1.

12. GRUSS, Peter (ed.), 2009. *Perspektivy stárnutí: z pohledu psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-605-6.
13. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2009. *Psychologický slovník*. Vyd.2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-569-1.
14. CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Vyd.1. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1369-4.
15. JANDOUREK, Jan, 2003. *Úvod do sociologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-749-3.
16. JARVIS, Peter, 2010. *Adult education and lifelong learning: theory and practice*. 4 th.edition. London and New York: Routledge & Taylor Francis Group. ISBN 13: 978-0-415-49481-6 (pbk).
17. KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2011. *Stárnutí z pohledu pozitivní psychologie*. Možnosti, které čekají. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3604-4.
18. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. Vyd. 2., Aktualizované vydání. Vyd.4. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1284-0.
19. NAKONAČNÝ, Milan, 1997. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0592-7.
20. NAKONAČNÝ, Milan, 2014. *Motivace lidského chování*. 3., přepracované vydání. Praha: TRION. ISBN 978-80-7387-830-6.
21. NAKONAČNÝ, Milan, 1996. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0625-7.
22. NOVOTNÝ, P., N.BOSNIČOVÁ a J. BŘENKOVÁ et al., 2014. *AGE Management: Jak rozumět stárnutí a jak na něj reagovat. Možnosti uplatnění AGE Managementu v České republice*. Plzeň: Grafia, s.r.o. ISBN 978-80-904531-7-3.
23. PALÁN, Zdeněk a Tomáš LANGER, 2008. *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. ISBN 978-80-86723-58-7.

24. PETRUSEK, Miloslav, 2006. *Společnosti pozdní doby*. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 978-80-86429-63-2.
25. PLAMÍNEK, Jiří, 2014. *Vzdělávání dospělých. Průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 2., rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4806-1.
26. PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA, 2014. *Andragogický slovník*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4748-4.
27. PRŮCHA, Jan, 2014. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-47-5232-7.
28. PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ, 1995. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-029-4.
29. PRUSÁKOVÁ, Viera, 2005. *Základy andragogiky I*. Bratislava: Gerlach Print. ISBN 80-89142-05-2.
30. RABUŠICOVÁ, Milada, 2006. *Místo vzdělávání dospělých v konceptu celoživotního učení*. In: Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity, řada pedagogická (U), roč. LIV, č. 11, s. 13-26. Brno: © Masarykova univerzita, citace: SPFFBU U 11. ISBN 80-210-4143-9, ISSN 1211-6971.
31. RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC (eds.), 2008. *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita Brno. ISBN 978-80-210-4779-2.
32. ŘÍČAN, Pavel, 2010. *Psychologie osobnosti. Obor v pohybu*. 6., Revidované a doplněné vydání. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3133-9.
33. ŠPATENKOVÁ, Naděžda a Lucie SMÉKALOVÁ, 2015. *Edukace seniorů*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-9917-9.
34. TURECKIOVÁ, Michaela, 2004. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-0405-6.

35. VACÍNOVÁ, M., M. LANGOVÁ a kol., 2005. *Kapitoly z psychologie učení a výchovy*. Praha: Vysoká škola Jana Amose Komenského. ISBN 80-86723-15-1.
36. VETEŠKA, J., T. VACÍNOVÁ a kol., 2011. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých. Andragogika na prahu 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. ISBN 978-80-7452-012-9.
37. VÍZDAL, František, 2009. *Základy psychologie*. Brno: Institut mezioborových studií.

Elektronické zdroje

1. BURCIN, Boris a Tomáš KUČERA, 2010. *Prognóza populačního vývoje České republiky na období 2008-2070* [online]. Textová část. Praha [cit. 2016- 11- 11]. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/8842/Prognoza_2010.pdf
2. CIMBÁLNÍKOVÁ, Lenka et al., 2012. *Age Management pro práci s cílovou skupinou 50+: Metodická příručka* [online]. Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR [cit. 2016-03-09]. ISBN 978-80-904531-5-9. Dostupné z: https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/metodicka_prirucka_-_web.pdf
3. Český statistický úřad, 2014. *Vzdělávání dospělých v České republice v Evropském kontextu: Specifické výstupy z šetření Adult Education Survey 2011* [online]. Praha: Odbor statistik rozvoje společnosti [cit. 2016-10-04]. ISBN 978-80-250-2548.
4. Eurostat 2014. *Unemployment statistics* [online]. Poslední aktualizace: 2. 3. 2017, [cit. 2017- 27-03]. Dostupné z: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Unemployment_statistics
5. *Národní akční plán podporující pozitivní stárnutí pro období let 2013 až 2017*. [online]. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2013 [cit. 2016-10-11]. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/14540/NAP_2013-2017_070114.pdf
6. *Vyhláška č. 176/2009 Sb.* [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, ©2009 [cit. 10. 1. 2017]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/vyhlaska-c-176-2009-sb-kterou-se-stanovi-nalezitosti-zadosti>

7. MŠMT, 2010. *Průvodce dalším vzděláváním v kontextu aktivit Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2016-11-12]. Dostupné z: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:LBdVO6V6YhEJ:www.msmt.cz/file/216_1_1/+&cd=1&hl=cs&ct=clnk
8. OECD, 1998. *Maintaining Prosperity in an Ageing Society* [online]. [cit. 2016-08-10]. Dostupné z: http://biblioteca.cunef.edu/gestion/catalogo/doc_num.php?explnum_id=225
9. PALÁN, Zdeněk, 2002. *Základy andragogiky* [online]. Praha: UJAK [cit. 2016-10-10]. Dostupné z: www.vsjak.cz
10. *Projekce obyvatelstva České republiky do roku 2065* [online]. Praha: Český statistický úřad, zveřejněno dne 19. 5. 2009 [cit. 2016-08-10]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/projekce-obyvatelstva-ceske-republiky-do-roku-2065-n-58t98jgowg>
11. *Projekce obyvatelstva České republiky do roku 2100* [online]. Praha: Český statistický úřad, zveřejněno dne 23. 7. 2013 [cit. 2016-08-10]. Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/2013edicniplan.nsf/publ/4020-13-n_2013
12. PRŮCHA, Jan, 2014. *Výzkum efektivnosti vzdělávání dospělých. Lifelong Learning-celoživotní vzdělávání* [online], roč. 4, č. 1, s. 8-22 [cit. 2016-12-09]. ISSN 1804-526X. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.11118/lifele201404018>
13. *Průvodce dalším vzděláváním* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, ©2010 [cit. 2016-11-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/pruvodce-dalsim-vzdelavanim>
14. *Souhrnná zpráva o vzdělávání dospělých (GRALE)*. VI. Mezinárodní konference o vzdělávání dospělých CONFINTEA. Brazílie, Belém, 1. - 4. 12 2009 [online]. [cit. 2016-08-08]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/vi-mezinarodni-konference-o-vzdelavani>

15. *Strategie celoživotního učení ČR* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007 [cit. 2016- 10-11]. Dostupné z: http://msmt.cz/uploads/Strategie_CZU_schvaleno_vladou.pdf
16. *Struktura systému vzdělávání a odborné přípravy v České republice 2009-2010* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2009/10 [cit. 2016- 12-09]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/system-vzdelavani-v-cr>
17. ŠEĎOVÁ, Klára a Petr NOVOTNÝ, 2006. *Vzdělávací potřeby ve vztahu k účasti na vzdělávání dospělých*. Pedagogika [online], roč. LVI, č. 2 [cit. 2016-11-11]. ISSN 0031-3815. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/wupv/home/veda/sedova-k-novotny-p-vzdelavaci-potreby-ve-vztahu-k-ucasti-na-vzdelavani-dospelych>
18. *Vzdělávání dospělých v ČR. Průzkum vnímání problematiky vzdělávání dospělých u laické a odborné veřejnosti* [online]. Praha: Donath-Burson-Marsteller, 2009 [cit. 2016-10-09]. Dostupné z: <http://www.dbm.cz/pfile/1Vysledna%20zprava%20pruzkum%20vzdelavani.pdf>
19. *Vzdělávání dospělých v různých fázích životního cyklu: priority, příležitosti a možnosti rozvoje* [online]. Projekt MPSV č. 1J 017/04-DP2, 2004-2008 [cit. 2016-11-12]. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/3909/Proj_017.pdf
20. *Zájmy, potřeby a hodnotová orientace člověka* [online]. [cit. 2017-03-27]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/zajmy-a-hodnotove-orientace-cloveka>
21. Zákon č. 179/2006 Sb., o uznávání a ověřování výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání) [online]. [cit. 2016-09-09]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/print/cs/2006-179/zneni-20120401.htm>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

apod.	a podobně
CS	Cílová skupina
ČR	Česká republika
ČSÚ	Český statistický úřad
DV	Další vzdělávání
DVO	Dílčí výzkumná otázka
EAS	Adult Education Survery
EU	Evropská unie
HA	Alternativní hypotéza
HO	Nulová hypotéza
HVO	Hlavní výzkumná otázka
MS	microsoft
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NAP	Národní akční plán
např.	například
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci
OSVČ	Osoba soběstačně výdělečně činná
PC	počítač
tzn.	to znamená
VO	výzkumná otázka
UNESCO	organizace pro vzdělávání, vědu a kulturu (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Pohlaví respondentů	56
Graf 2 Zastoupení respondentů v dotazníkovém šetření.....	57
Graf 3 Dosažené vdělání respondentů ve věku 50-65 let.....	57
Graf 4 Absolvování vzdělávání respondentů po 50. roce života	59
Graf 5 Účast respondentů na učení/vzdělávání po 50. roce života v rámci profese, či vlastních zájmů	60
Graf 6 Hlavní impuls respondentů k učení po 50. roce života.....	61
Graf 7 Současný pocit motivace respondentů k osobnímu rozvoji.....	63
Graf 8 Současná oblast učení/vzdělávání respondentů	64
Graf 9 Respondenti učící/vzdělávající se v souvislosti se zaměstnáním	66
Graf 10 Respondenti učící/vzdělávající se nyní pro zábavu	67
Graf 11 Faktory podporující účast respondentům na učení/vzdělávání.....	68
Graf 12 Pocit potřeby respondentů se učit něco nového.....	70
Graf 13 Potřeba respondentů se v současnosti učit.....	71
Graf 14 Respondenti považují vzdělání za hodnotu	72
Graf 15 Účast žen a mužů na vzdělávání po 50. roce života	73
Graf 16 Účast žena mužů na učení po 50. roce života v rámci profese, či vlastních zájmů	75
Graf 17 Současný pocit motivace žen a mužů k osobnímu rozvoji	78
Graf 18 Faktory podporující účast žen a mužů ve věku 50-65 let na učení/vzdělávání	80

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Dosažené vzdělání mužů a žen	58
Tabulka 2 Absolvování vzdělávání žen a mužů po 50. roce života.....	59
Tabulka 3 Účast žen a mužů na učení/vzdělávání po 50. roce života v rámci profese, či vlastních zájmů	61
Tabulka 4 Hlavní impuls žen a mužů k učení po 50. roce života	62
Tabulka 5 Současný pocit motivace k osobnímu rozvoji u žen i mužů.....	63
Tabulka 6 Současná oblast učení žen a mužů	65
Tabulka 7 Ženy a muži učící se v souvislosti se zaměstnáním	66
Tabulka 8 Ženy a muži učící/vzdělávající se nyní pro zábavu	68
Tabulka 9 Faktory podporující účast žen a mužů ve věku 50-65 let na učení/vzdělávání...	69
Tabulka 10 Pocit potřeby žen a mužů se učit něčemu novému	70
Tabulka 11 Potřeba žen a mužů se v současnosti učit	71
Tabulka 12 Ženy a muži považují vzdělání za hodnotu	72
Tabulka 13 Kontingenční tabulka s výpočtem očekávaných četností.....	74
Tabulka 14 Výpočet testového kritéria	74
Tabulka 15 Kontingenční tabulka s výpočtem očekávaných četností.....	76
Tabulka 16 Výpočet testového kritéria	76
Tabulka 17 Účast na profesním a zájmovém vzdělávání respondentů 50-65 let.....	77
Tabulka 18 Četnosti odpovědí pocitu motivace žen	79

SEZNAM PŘÍLOH

PŘILOHA P 1: REŠERŽE	99
PŘILOHA P 2: DOTAZNÍK V OBLASTI DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ OSOB STARŠÍCH 50 LET	109

PŘILOHA P 1: REŠERŽE

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

I přes to, že kniha nepatří k nejnovějším publikacím, neboť je z roku 1989, je velmi čtivá a hlavně poučná. Autor si všímá a výstižně popisuje dynamické proměny člověka v průběhu jeho života, zabývá se dospělostí a učením. Charakterizuje klíčové etapy života člověka, jeho hrozby, naděje, možná rozcestí, příležitosti i očekávání. Přesvědčivě představuje životní souvislosti, z kterých lze usoudit, že způsobem, jakým své životní situace přijímáme, spoluutváříme svůj vlastní svět. Velmi důležitá je myšlenka, že záleží na nás samotných, jaké budou následující životní etapy, které z velké části můžeme samy ovlivnit.

ARMSTRONG, Michael, 1999. *Personální management*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-7169-614-5.

Přestože kniha přináší mnoho teorie z okruhu personalistiky a řízení lidských zdrojů, je zpracované velmi srozumitelnou formou, poskytuje množství praktických nápadů, návodů a řešení. Personální řízení se považuje za nedílnou součást celkového procesu řízení lidí, a proto lze využít popsané procesy, funkce či strategie i v souvislosti s případným řízením lidí ve vzdělávacím procesu. Velkou pozornost jsem v knize věnovala kapitolám vzdělávání, motivaci a potřebám dospělých osob.

BALVÍN, Jaroslav a Mariana ŠRAMKOVÁ, 2013. *Filozofie a sociální práce: Pedagogické, andragogické a filozoficko-etické aspekty sociální práce*. Praha: Hnutí R. ISBN 978-80-86798-44-8.

Publikace popisuje o vztahu sociální práce, sociální pedagogiky a andragogiky. Zaměřuje se na člověka v určité situaci, který potřebuje pomoc jak od sociálního pracovníka, tak od andragoga. Z filozofického pohledu popisuje symboliku o jeskyni jako symbolu společenských procesů a formování lidské osobnosti. Zdůrazňuje také důležitost schopnosti aplikace filozofie do profesní oblasti sociální a andragogické práce ve vztahu k potřebám osoby, která pomoc potřebuje. Příkladem aplikace vztahu filozofie a sociální práce v psychologii je popsán Rogersův přístup zaměřený na člověka v poradenství. Kniha nabízí rozbor teorie Carla Rogerse, která byla pojmenována jako „třetí revoluce v psychologii“. Jedná se o velmi lidský a humanistický přístup, kdy středem pozornosti je člověk – jedinec

a nikoliv problém. Rogers svoji teorii staví na vztahu, který člověka a jeho osobnost respektuje a oceňuje.

Autoři poukazují na to, že lidé mnohdy vstupují do situací, ve kterých potřebují často pomoc druhých a právě zde mohou pomoci pomáhající profese, do jejichž oblastí patří kromě sociálních pracovníků i andragogové.

BALVÍN, Jaroslav a Júlia PROKAIIOVÁ, 2013. *Pedagogické a filozoficko-etické aspekty sociální práce, sociální pedagogiky a andragogiky*. Praha: Hnutí R. ISBN 978-80-86798-24-0.

Publikace se zaměřuje kromě jiného na otázky andragogických a filozoficko-etických aspektů sociální andragogiky. Zdůrazňuje, že cílem andragogické práce je poskytnout pomoc a podporu člověku, realizovanou jak osvětou, poradenstvím, výchovou, tak například i vzděláváním. Neboť výchova a vzdělávání jsou nerozlučnou součástí života společnosti. Správná výchova a vzdělávání působí na lidi stále pozitivně, bez ohledu na odlišnou sociální vrstvu obyvatelstva. Publikace upozorňuje na některé významné praktické skutečnosti. Například že sociální pracovník učí klienta přebírat za svoje činy osobní i sociální zodpovědnost. Také se nepřímou snází klienta usměrňovat a ulehčovat mu orientaci v rámci rozhodovacího procesu.

Publikace hovoří o profesionalizaci sociální, potažmo andragogické práci, která je spojena se zvýšením odborných vědomostí z filozofie, etiky, pedagogiky a andragogiky, neboť předmětem zájmu těchto oblastí je právě člověk, jako jedinečná a neopakovatelná bytost.

BARTÁK, Jan, 2008. *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa Nakladatelství. ISBN 978-80-87197-12-7.

Kniha je přehledným a srozumitelným manuálem pro lektorskou činnost pro odborníky bez znalosti pedagogiky dospělých. Je mnoho odborníků, ale ne všichni vědí a umí, jak nabídnout myšlenku jasně, srozumitelně a přesvědčivě. Nabízí i praktická cvičení a případové studie včetně jejich řešení. Pro svou práci jsem využila kapitoly, která se týká metodických základů vzdělávání dospělých a kapitoly, kde se hovoří o zvláštích při vzdělávání dospělých.

BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta, 2006. *Kapitoly z andragogiky 1,2*. Vyd.1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1192-X a ISBN 80-244-1193-8

Jedná se o studijní materiál, který nabízí základní teoretické poznatky a vybrané problémy z oboru andragogiky. Tématicky se vymezuje na oblast práce s dospělými a lze čerpat informace hlavně pro teoretické vymezení odborných andragogických pojmů.

BENEŠ, Milan, 2014. *Andragogika: 2. Aktualizované a rozšířené vydání*. Vyd. 2. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4824-5.

Publikace popisuje andragogiku jako multidisciplinární obor v celé jeho šíři. Je proti svému prvnímu vydání rozšířena o části týkající se vývoje vzdělávání dospělých v ČR. Kniha se věnuje i rostoucímu významu dokumentů vzdělávací politiky a jsou zde na stanoviska těchto dokumentů.

V posledních desetiletí se stalo výchozím pojmem andragogiky „učení se dospělého“. Učí se dospělý je předmětem mnoha věd, které se jím zabývají, ale podle autora jen andragogika to činí „na plný úvazek“. Předmětem andragogiky je celoživotní učení dospělých v celé jeho šíři. Vzdělávání dospělých se musí posuzovat i stran socializace, neboť je součástí socializačních procesů člověka. Výzkumy ale poukazují, že s rostoucím věkem je vše individuální. Za rozhodující faktor z hlediska efektivnosti vzdělávání dospělých se považuje motivace účastníka na dalším vzdělávání. Autor popisuje různé druhy motivace a faktory, které motivaci ovlivňují. Uvádí, že motivování a nemotivování není jen otázka vloh a individuální vůle, ale i důsledek sociálních faktorů. Kniha je doplněna o mnoho příkladů k jednotlivým tématům, uvádí např. příklady organizace vzdělávání dospělých, příklady toho, proč se dospělý učí, příklad sebeřízeného učení atd.

Pozornost je věnována i roli státu při vzdělávání dospělých. Autor se zaměřuje na různé dokumenty ke vzdělávání dospělých. Například materiál o hlavních směrech vzdělávací politiky do roku 2020, který zveřejnilo MŠTM v lednu 2013 a je platný v současnosti v ČR. Aktivity státu jsou důležité především pro zákony a předpisy.

V závěru knihy autor popisuje znalostní společnost, která je cílem EU. Popisuje základní myšlenky znalostní společnosti. Kromě jiného uvádí, že znalostní společnost je založena na systematických a vědeckých vědomostech a pouhé zkušenosti nestačí.

CAKIRPALOGLU, Panajotis, 2012. *Úvod do psychologie osobnosti*. Vyd.1. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4033-1.

Publikace svým obsahem pomáhá těm, kteří mají zájem porozumět sobě i druhým lidem. Informuje o významných aspektech psychologie osobnosti, o vývoji osobnosti, dynamice

osobnosti, či o povaze problémového Já. Systematickým a srozumitelným popisem lze lépe porozumět temperamentu, charakteru, morálce, obranným mechanismům osobnosti a poruchám osobnosti. Výklad přispívá k hlubšímu pochopení emocí osobnosti, motivům a motivacím osobnosti, které patří mezi základní pojmy dynamického výkladu člověka.

CIMBÁLNÍKOVÁ, L., J.FUKAN a kol., 2012. *Age Management pro práci s cílovou skupinou 50+*. Vyd. 1. Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR. ISBN 978-80-904531-5-9.

Metodická příručka je jedním z výstupů projektu “ Strategie Age Managementu v ČR“a navazuje na předchozí Komparativní analýzu podmínek a přístupů využívaných v ČR a Finsku. Jsou v ní uvedeny hlavní závěry ze zmíněné analýzy, vyhodnocení vzdělávání, uplatnitelnost koncepce, metody pracovních schopností a metody jejího měření tzv. WAI. Poskytuje základní informace o možnostech využití řízení lidí s ohledem na věk. V příručce jsou uvedeny modely, které mohou být využity při různých vzdělávacích aktivitách. Popisuje demografickou situaci v souvislosti se zaměstnaností starších pracovníků, hovoří o individuálních změnách, které přináší procesy stárnutí, jejich rizika a potenciály. Díky usnadňujícím autorským prvkům se s publikací velmi dobře pracuje, je přehledná a nabízí i místo pro poznámky. Text je doplněn o otázky a cvičení. Kapitoly jsou ukončeny shrnutím, které upozorňuje na podstatné části kapitoly.

GRUSS, Peter (RD), 2009. *Perspektivy stárnutí: z pohledu psychologie celoživotního vývoje*. Vyd.1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-605-6.

Knihla hledá odpovědi na otázky stárnutí a jeho možností z pohledu vývojové psychologie, neurobiologie, evoluční biologie, biochemie, medicíny, gerontologie, politologie nebo andragogiky. Je dílem celosvětově uznávaných expertů z mnichovského Institutu pro vzdělávání Maxe Plancka, vůdčího pracoviště pro tzv. lifespan psychology (psychologii celoživotního vývoje), a přináší vědecky uznávané teorie a náhledy, které překvapivě posouvají zaběhané představy o stárnoucí populaci Evropy a Severní Ameriky. Kniha je určena nejen pro studenty andragogiky, ale také pro zájemce o problematiku stárání a stárnutí v moderních společnostech. Kromě mnoha zajímavých témat uvádí, že ve vyspělých průmyslových zemích roste střední délka života a zamýšlí se nad tím, jaké jsou důsledky, které z toho vyplývají pro stát a jeho občany. Kniha opakovaně upozorňuje, že proces aktivizace stárání je z hlediska společenské a ekonomické budoucnosti zásadní. Hlavním

editorem knihy je prezident Institutu pro vzdělávání Maxe Plancka biolog Peter Gruss, oceněný mnoha vyznamenáními za přínos moderní vědě a garantem vývojový psycholog Paul B. Baltes (1939 2006). (z pohledu psychologie celoživotního vývoje)

HARTL, Pavel a HARTLOVÁ Helena, 2009. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-569-1

Slovník je velmi obsáhlý a dobře přehledný. Vysvětluje velkou škálu pojmů psychologie. Abecedně seřazené pojmy lze snadno vyhledat.

CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. 2007. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.

Kniha poskytuje přístupy v rámci pedagogického výzkumu. Jsou vyjmenované druhy výzkumů, jejich postupy při realizaci a analýza s vyhodnocením. Kniha nabízí názorné příklady.

JANDOUREK, Jan, 2004. *Úvod do sociologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-749-3.

Kniha obsahuje trendy a objevy oboru, které jsou podány přehledně a srozumitelně. Pokouší se proniknout pod povrch každodenního dění, protože společnost je více či méně odlišná od toho co o sobě prohlašuje. Odpovídá na otázky týkající se rozdílů mezi deklarovaným a skutečným stavem společnosti. Pro účel mé práce jsem použila informace z kapitoly „Životní cyklus“. Tímto pojmem se myslí fáze a přechody, kterými musí jedinec projít během svého života. Důležité byly body socializačního procesu stran sociálních změn u osob starších 50+.

JARVIS, Peter, 2010. *Adult education and lifelong learning: theory and practice*. 4th ed. Abingdon: Routledge. ISBN 13: 978-0-415-49481-6.

Kniha podává detailní informace o celoživotním učení, o změnách vztahující se ke globalizaci a o technologických změnách, které ovlivňují cestu lidí k učení. Klade zvýšený důraz na sociální změny, které vedou k znalostní společnosti. Kniha je jak pro studenty, kteří v ní najdou neocenitelné znalosti pro výuku, ale i pro praktiky, kteří se zabývají výzkumem dospělých v rámci celoživotního učení.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2011. *Stárnutí z pohledu pozitivní psychologie*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3604-4.

Publikace je zaměřena nejen na kladné rysy stárnutí z pohledu pozitivní psychologie, ale popisuje i negativní jevy tohoto životního období. Popisuje vnitřní postoje těchto lidí jak k sobě, tak i okolnímu světu, vztahům mezi lidmi a to, jak se vyrovnávají se změnami, které jsou s přibývajícím věkem spojeny. Autor výstižně popisuje zvládání změn, řešení problémů a těžkostí s tímto věkem spojených, jako například nemoci, bolesti atd. Myšlenky z této publikace jsem využila v kapitole pojednávané o aktivním stárnutí. Kromě přehledného a přínosného obsahu kniha nabízí mnoho výstižných citátů, které jsem také ve své bakalářské práci použila. Kniha je velmi přínosná pro pracovníky z řad pomáhajících profesí, tedy i pro andragogy.

NAKONAČNÝ, Milan, 2014. *Motivace chování*. Praha: TRITON. ISBN 978-80-7387-830-6.

Kniha se kromě jiného zabývá velmi atraktivním a pro život potřebným tématem „motivace“, která je klíčem k pochopení lidského chování v jakémkoli směru. Z její znalosti vychází pochopení chování a jednání lidí a případná účinná pomoc člověku. Problematika motivace chování a její úspěšná aplikace na kteroukoli lidskou činnost není možná bez jejího důkladného poznání. Jakákoli pomoc člověku vychází z poznatků o motivaci lidského chování. Pro svou práci jsem využila především informace o identifikaci potřeb a motivů lidského jednání a to s ohledem na motivaci dalšího vzdělávání osob ve starším věku.

NAKONEČNÝ, Milan, 1997. *Encyklopedie obecné psychologie*. Vyd. 2., rozšířené Praha: Academia. ISBN 80-200-0625-7.

Kniha poskytuje ucelený souhrn znalostí z oboru obecné psychologie, shrnuje klíčové pojmy tohoto oboru v širších souvislostech, než nabízejí klasické odborné slovníky. Encyklopedie má mimořádný rozsah a tím je praktickou a mnohostranně použitelnou příručkou zejména pro ty, kteří studují psychologii jako pomocný obor- př. andragogy.

NOVOTNÝ, P., N. BOSNIČOVÁ a J. BŘEZINOVÁ, et al., 2014. *Age Management: Jak rozumět stárnutí a jak na něj reagovat. Možnosti uplatnění AGE Managementu v České republice*. Vyd.1. Plzeň: Grafton. ISBN 978-80-904531-7-3.

Autor a jeho kolektiv popisují důležité body týkající se Age Managementu. Účelem je zaměřit se na konkrétní možnosti uplatnění age managementu v České republice a využít zkušeností zahraničního partnera se zaváděním principů age managementu a metody Work

Ability Index (WAI) v Nizozemsku. Publikaci jsem využila ve své práci pro informace stran demografického vývoje společnosti. Z analytických poznatků vyplývá, že evropská i česká populace bude nadále stárnout, bude se zvyšovat průměrný věk a měnit věková struktura populace. Proto bude třeba zaměřit pozornost na zvýšení zaměstnanosti vyšších věkových kategorií zaměstnanců. Důraz bude kladen na trend směrem k aktivnímu stárnutí s důrazem na zdravý životní styl a udržování fyzické i duševní kondice. Pozornost je věnována pojmu stárnutí, stáří, představám o aktivním stárnutí a limitům, které aktivní stárnutí může mít. Upozorňuje na novou terminologii, kdy se místo pojmu „starý“ častěji používá slovo „senior“, avšak „starší“ evokuje zdraví a sociální aktivitu. V současnosti je stárnutí v souvislosti se zvyšujícím se věkem chápáno jako proces a ne jako stav. Autoři dávají do příměru teorii aktivity, která je prostředkem k odolání společenského tlaku a izolace. V úvahách o stárnutí se nově objevuje koncept vitality, která obecně znamená životní sílu a životaschopnost. Vitalitu můžeme považovat za rovnováhu mezi zdravím a vlastní aktivitou.

Zajímavá kapitola je věnována zdraví. Pro práci se stárnoucí pracovní silou je nezbytné popsat co nejpřesněji její míru pracovní schopnosti. Autoři také popisují mýty spojené se starším věkem a hned v návaznosti tyto mýty vyvracejí.

PETRUSEK, Miloslav, 2006. *Společnosti pozdní doby*. Praha: SOCIOLOGICKÉ NAKLADATELSTVÍ. ISBN 978-80-86429-63-2.

Informace z knihy jsem čerpala již při přípravě na předmět sociologie. Kniha pojednává o společnostech, jak je vidí sociologie. Je psána netradičním, ale velmi přehledným způsobem. Je v ní snadná orientace stran jednotlivých témat. Kniha nabízí mnoho diskutovaných témat. Pro svou bakalářskou práci mě zaujaly postřehy z kapitol „společnost diplomů“ a „společnost vědění“, které jsem použila v souvislosti s mým tématem bakalářské práce.

PLAMÍNEK, Jiří, 2014. *Vzdělávání dospělých. Průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 2., rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4806-1.

Kniha je kromě teorie doplněna mnoha praktickými doporučeními a příklady. Popisuje moderní metody výuky, učení a vzdělávání, najdeme v ní podrobný návod. Ukazuje, jak určovat témata a cíle vzdělávání, jak z různých prvků sestavovat vzdělávací programy, podle čeho volit styl výuky a jak zvládat případné problémové účastníky a potíže, které

mohou při výuce či učení vzniknout. Informací z knihy se dá do budoucna velmi dobře využít v praktickém životě při andragogické jak lektorské, tak poradenské činnosti.

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA, 2014. *Andragogický slovník*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4748-4.

Publikace se zabývá teorií, výzkumem a praxí vzdělávání dospělých, rozebírá formy a metody vzdělávání, obsahuje základní pojmy andragogiky a jejich příbuzných věd. Věnuje se psychologickým a sociálním aspektům vzdělávání, učení, vzdělávání dospělých a rozvoji lidských zdrojů.

PRŮCHA, J., E. Walterová a J.Mareš, 1995. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-029-4.

Odborný slovník pokrývající kromě obsahu školství a teorie pedagogiky i pedagogickou psychologii a sociologii výchovy. Pojmy vyjadřují terminologii oboru, přesto jejich výklad je odlehčený pro dobrou srozumitelnost. Slovník je určen širšímu okruhu uživatelů.

PRŮCHA, Jan, 2014. *Andragogický výzkum*. Vyd.1. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5232-7.

Publikace má praktický účel nejen pro studenta andragogiky. Objasňuje, co je předmětem andragogického výzkumu a popisuje, které přístupy a metody jsou k tomu vhodné. Tím poskytuje návod a pomoc těm, kteří plánují provádět nějaký andragogický výzkum ve vzdělávání dospělých rámci například bakalářské práce. Kniha rozšiřuje informace z metodologie od Chrásky a zájemcům o andragogický výzkum podává užitečné znalosti o jeho teorii a aplikovaných metodách, o tom, jak se má výzkum dělat, popisuje přístupy, metody a pravidla.

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

Publikace přehledně a systematicky seznamuje se základy andragogiky a především s úzkým propojením teorie a praxe andragogiky. Vysvětluje základní pojmy a souvislosti, zdůrazňuje význam edukace, seznamuje s andragogickým úskalím, ale i s pozitivními stránkami.

RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC, et al., 2008. *Učíme se po celý život?: O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita Brno. ISBN 978-80-210-5859-0.

Publikace vznikla v rámci projektu „*Vzdělávání dospělých v různých fázích životního cyklu: priority, příležitosti a možnosti rozvoje*“ a je jedním z výstupů výzkumného projektu. Je to velmi přínosná publikace, v níž autoři přináší výsledky výzkumu z oblasti vzdělávání dospělých a detailní pohled do problematiky vzdělávání dospělých v České republice, základní údaje o zapojení dospělých do různých forem vzdělávání a učení a také podnětné poznatky a informace k rozvíjení vzdělávání dospělých v rámci všech oblastí celoživotního učení.

Dále autoři vysvětlují význam motivace dospělých ke vzdělávání, analyzují jednotlivé oblasti vzdělávání dospělých z hlediska formy a z hlediska obsahového zaměření a v neposlední řadě se věnují poradenství pro vzdělávání dospělých v celoživotním učení.

ŘÍČAN, Pavel, 2010. *Psychologie osobnosti. Obor v pohybu. 6., revidované a doplněné vydání*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3133-9

Monografie učebnicového typu pojednává o jednotlivých složkách osobnosti a popisuje individuální rozdíly. Odpovídá na otázky týkající se psychologie osobnosti ve snaze porozumět sobě, vlastnímu nitru, svým nejbližším, lidem ve společenských a interpersonálních vztazích. Seznamuje s metodami psychodiagnostickými i humanisticko-psychologickými, poznatky jsou předloženy přehledně a srozumitelnou formou. Poznatky z tohoto oboru a publikace lze využít i v pomáhajících profesích.

ŠPATENKOVÁ, Naděžda a Lucie SMÉKALOVÁ, 2015. *Edukace seniorů*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-9917-9.

Autorky dávají odpověď na mnoho aktuálních otázek současné doby, které vyvstávají z faktu, že stárnutí populace je jedním z významných trendů současnosti. Tato demografická situace se promítá kromě jiných oblastí života i do vzdělávání. Pro svou bakalářskou práci mě zaujaly kapitoly o tom, jaké jsou specifika vzdělávání starší populace, jaké jsou cíle, funkce a prostředky vzdělávání starších osob. Publikace mě oslovila jako budoucího vzdělávatele, organizátora a realizátora různých forem celoživotního vzdělávání.

TURECKIOVÁ, Michaela, 2004. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-0405-6.

Publikace se zaměřuje na mezioborovou problematiku řízení a rozvoje lidí v organizacích. Vysvětluje význam člověka jako zdroje výkonnosti a bohatství pro organizaci. Text je kromě jiného věnovaný tématu komunikace, motivace, sociálně-psychologickým faktorům řízení, či rozvoje lidského potenciálu.

VACÍNOVÁ, M., M. LANGOVÁ a kol. *Kapitoly z psychologie učení a výchovy*. Vyd.1. Praha: Vysoká škola Jana Amose Komenského, 2005. 114 s. ISBN 80-86723-15-1.

Učební text je určen těm, kteří při své práci přicházejí do styku s druhými lidmi, řídí je a spolupodílí se na jejich pozitivním vývoji. Text není určen jen pro výuku žáků a studentů, protože učení a vzdělávání se týká každého z nás v kterémkoliv věku a v jakékoliv životní etapě. Protože někdy nechtěně i záměrně ovlivňujeme učení a vzdělávání druhých lidí, je dobré se seznámit se základními psychologickými poznatky procesu učení včetně učení sociálního. Každý z nás totiž může stimulovat druhé lidi k rozvoji jejich osobnosti prostřednictvím vzdělávání se a taky každý z nás může být učícím se. Tím se můžeme stát v jistém slova smyslu pedagogy či žáky.

VETEŠKA, J., T. VACÍNOVÁ a kol., 2011. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých. Andragogika na prahu 21. století*. Vyd. 1., Praha: Universita Jana Amose Komenského Praha. ISBN 978-80-7452-012-9.

Jednotlivé kapitoly publikace pojednávají o současných trendech v andragogice a v teorii vzdělávání dospělých. Opět se zdůrazňují již zmiňovaná tvrzení mnoha autorů, o důležitosti multidisciplinárních propojení a přístupů. Multidisciplinární uchopení jednotlivých témat vyžaduje propojení teoretických a praktických vědních oborů – andragogiky, psychologie, sociologie, pedagogiky, gerontagogiky a dalších. Je to nezbytné pro osobní rozvoj, uplatnění se na trhu práce či v rámci sociálních rolí. Poukazuje na motivaci jedince ke společenskému uplatnění, protože vztah jedince a společnosti stejně jako vědomosti a znalosti jsou prioritou počátku tohoto století. Pro svou práci jsem čerpala z kapitoly, která pojednává o celoživotním vzdělávání a učení v andragogickém kontextu, dále z kapitoly která pojednává o psychologických aspektech vzdělávání dospělých s ohledem na motivaci dospělého ke vzdělávání a v neposlední řadě geragogické možnosti, které ovlivňují edukační možnosti starších osob.

PŘILOHA P 2: DOTAZNÍK V OBLASTI DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ OSOB STARŠÍCH 50 LET

Vážená paní, pane.

Jmenuji se Zdeňka Čermáková a studuji na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně obor, který se zabývá vzděláváním dospělých. Pro studijní potřeby jsem připravila tento krátký dotazník a obracím se na Vás s prosbou o jeho vyplnění. Výsledky použiji pouze pro moji bakalářskou práci. Vyplnění dotazníku je dobrovolné a anonymní, proto jej prosím nepodepisujte.

Zakroužkujte prosím vyhovující variantu odpovědi. Pokud platí více odpovědí z nabízených možností, tak je také označte zakroužkováním. U jiných otázek vepište svou odpověď na vyznačené místo.

-
1. Pohlaví:
 - a) žena
 - b) muž
 2. Kolik je Vám let
 3. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?
 - a) základní
 - b) vyučen
 - c) středoškolské
 - d) vysokoškolské
 4. Absolvoval/a jste po 50. roce života některou z níže uvedených aktivit?
 - a) ano, školu k získání výučního listu, maturitního vysvědčení, vysokou školu či jinou školu
 - b) ano, kurz, seminář, školení, přednášku, poradenskou pomoc
 - c) ne, po 50. roce života jsem neabsolvoval/neabsolvovala žádnou z uvedených aktivit

5. Účastnil/a jste se po 50. roce života učení /vzdělávání se? Pokud platí více odpovědí z nabízených možností, tak je prosím zakroužkujte.
- a) ano, v rámci profese (zvyšování kvalifikace, rozvoj v profesním životě)
 - b) ano, v rámci svých zájmů (kurz, přednášky, poradenství)
 - c) ne, neúčastnil/a
6. Co bylo hlavním impulzem k účasti na učení /vzdělávání se po 50. roce života?
- a) Vy sám, sama
 - b) zaměstnavatel
 - c) někdo jiný
7. Cítíte se v současné chvíli být motivováni k rozvíjení svých znalostí a dovedností prostřednictvím vzdělávání?
- a) ano
 - b) ne
8. Učíte/vzděláváte se nyní v některé z uvedených oblastí? Pokud platí více odpovědí z nabízených možností, tak je prosím zakroužkujte.
- a) cizí jazyk
 - b) práce s počítačem
 - c) sport, cvičení, tělovýchova, zdravý způsob života, zdraví obecně
 - d) politické a jiné veřejné dění, oblast státní správy či samosprávy
 - e) kurz vztahující se ke koníčkům (př. rybaření, lesnictví, včelařství, zahradnictví, fotografování, tanec, hudba, kresba, činnost v dramatickém kroužku)
 - f) zvyšování kvalifikace v zaměstnání nebo rozvoj v profesním životě
 - g) jiné
 - h) ne, neučím

9. Učíte/vzděláváte se nyní v souvislosti se svým zaměstnáním?

- a) ano
- b) ne

10. Učíte/vzděláváte se nyní kvůli svým zájmům, koníčkům, či jen tak pro zábavu?

- a) ano
- b) ne

11. Uved'te, co by Vám NEJVÍCE pomohlo k absolvování dalšího učení/vzdělávání?

Pokud platí více odpovědí z nabízených možností, tak je prosím zakroužkujte.

- a) více finančních zdrojů
- b) více volného času
- c) odvaha se dále učit novému, větší sebedůvěra
- d) uplatnění nových znalostí v soukromém životě
- e) uplatnění nových znalostí v pracovním životě
- f) souhlas rodiny či partnera
- g) více nabídek k vzdělávání
- h) osobnost lektora
- i) vzdělávací prostředí (prostředí školy, instituce, kde učení probíhá)
- j) více informací o vzdělávacích nabídkách
- k) překonání svého pohodlí
- l) vlastní rozhodnutí a chuť se učit stále něco nového
- m) pokud by se mnou vzdělávání či učení navštěvoval někdo blízký
- n) jiné

12. Cítíte potřebu se nyní něčemu novému naučit?

- a) ano
- b) ne

13. Potřebujete se nyní něčemu novému naučit?

a) ano

b) ne

14. Považujete vzdělání za hodnotu?

a) ano

b) ne

Děkuji Vám za Váš čas, ochotu a spolupráci.

Zdena Čermáková

