

Význam celoživotního učení pro jednotlivce i celou společnost

Bc. Pavla Grimová

Diplomová práce
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií


INSTITUT
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Institut mezioborových studií

akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Pavla Grimová**

Osobní číslo: **H138171**

Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Význam celoživotního učení pro jednotlivce i celou společnost**

Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů obsažených v SR UTB ve Zlíně č. 7/2014, včetně příloh, případně podle dalších materiálů. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovedního výzkumu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím diplomové práce.

S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím bude práce zaměřena:

- na výklad pojmu celoživotní učení a celoživotní vzdělávání;
- na analýzu dokumentů zabývajících se celoživotním učením;
- na vymezení jednotlivých etap a základních kategorií celoživotního učení;
- na definování úlohy motivace v procesu celoživotního učení;
- na posouzení významu celoživotního učení pro jednotlivce i celou společnost.

Součástí práce bude empirické šetření event. realizovaný výzkum (kvantitativní) zaměřený na postoj společnosti k celoživotnímu učení.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

BARTÁK, J. Jak vzdělávat dospělé. Vyd. 1. Praha: Alfa Nakladatelství, 2008.

BENEŠ, M. Andragogika. Praha: Eurolex Bohemia, 2003.

KOMENSKÝ, J. A. Veliká didaktika a Informatorium školy mateřské. Praha: Dědictví Komenského, 1908.

KRAUS, B. Základy sociální pedagogiky. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008.

VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie dětství, dospělost, stáří. Praha: Portál, 2000.

Další literatura bude obsažena v Projektu diplomové práce a průběžně doplňována během práce na tomto textu.

Vedoucí diplomové práce: **PaedDr. Libuše Mazánková, Dr.**
Institut mezioborových studií

Datum zadání diplomové práce: **4. listopadu 2014**

Termín odevzdání diplomové práce: **31. března 2015**

V Brně dne 4. listopadu 2014


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




doc. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.
ředitel ústavu


Prohlašuji, že

- beru na vědomí, že odevzdáním diplomové 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;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí, že jeden výtisk diplomové práce bude uložen v příruční knihovně Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a jeden výtisk bude uložen u vedoucího práce;
- byl/a jsem seznámen/a s tím, že na moji diplomovou 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;
- beru na vědomí, že podle § 60 odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- beru na vědomí, že podle § 60 odst. 2 a 3 autorského zákona mohu užít své dílo – diplomovou práci nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen připouští-li tak licenční smlouva uzavřená mezi mnou a Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně s tím, že vyrovnání případného přiměřeného příspěvku na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše) bude rovněž předmětem této licenční smlouvy;
- beru na vědomí, že pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tedy pouze k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům;
- beru na vědomí, že pokud je výstupem diplomové práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá. Neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji,

- že jsem na diplomové práci pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.
- že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

V Brně 21. 11. 2014

PAVLA GRIMOVA' 
.....
Jméno, příjmení a podpis diplomanta

ABSTRAKT

Diplomová práce je zaměřena na význam celoživotního učení, a to nejen pro každého jednotlivce individuálně, ale také pro celou společnost komplexně. V teoretické části je charakterizováno celoživotní učení a jeho tři základní kategorie – formální vzdělávání, neformální vzdělávání a informální učení, které prostupují počátečním vzděláváním, vzděláváním dospělých a vzděláváním seniorů. Je zdůrazněna úloha motivace v procesu celoživotního učení, jsou identifikovány bariéry, které účasti na vzdělávání brání, a naznačena vhodná opatření k jejich překonání. Praktická část zahrnuje analýzu postojů respondentů k celoživotnímu učení a kvantitativní výzkum na toto téma. Jeho cílem je zodpovědět otázky, zda respondenti vnímají význam celoživotního učení pro jednotlivce i celou společnost a aktivně na celoživotním učení participují či nikoli.

Klíčová slova:

celoživotní učení, formální vzdělávání, neformální vzdělávání, informální učení, počáteční vzdělávání, vzdělávání dospělých, profesní vzdělávání, zájmové vzdělávání, občanské vzdělávání, vzdělávání seniorů, motivace, jednatlivec, společnost

ABSTRACT

The diploma work looks at the meaning of lifelong learning not only for each individual but for society as a whole. In the theoretical section lifelong learning is defined, as are its three basic categories – formal education, nonformal education and informal learning which are interwoven with the beginning of education, adult education and senior citizen education. The role played by motivation in the lifelong learning process is highlighted as well as the barriers that hinder participation and the most effective means of overcoming those barriers. The practical section comprises an analysis of respondents' attitude to lifelong learning and presents quantitative research on this theme. Its aim is to reply to the questions of whether or not respondents are aware of the meaning of lifelong learning for individuals and society and if they actively participate in it.

Keywords:

lifelong learning, formal education, informal education, informal learning, initial education, adult education, professional education, self-guided education, civil education, senior citizen education, motivation, the individual, society

Poděkování

Děkuji paní PaedDr. Libuši Mazánkové, Dr. za velmi milý a vstřícný přístup a užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytla při zpracování mé diplomové práce.

Také bych chtěla poděkovat své rodině, spolupracovníkům a spolužákům za poskytnutou pomoc a podporu nejen při zpracování mé diplomové práce, ale i v průběhu celého studia.

Bc. Pavla Grimová

Motto: „*Učení je naším celoživotním osudem.*“

Jiří Plamínek

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 VYMEZENÍ A VÝKLAD ZÁKLADNÍ TERMINOLOGIE.....	13
1.1 CELOŽIVOTNÍ UČENÍ.....	15
1.2 CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	19
1.3 DOKUMENTY ZABÝVAJÍCÍ SE CELOŽIVOTNÍM UČENÍM A VZDĚLÁVÁNÍM.....	21
1.4 DÍLČÍ ZÁVĚR	24
2 ETAPY CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	26
2.1 POČÁTEČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	27
2.2 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	34
2.3 VZDĚLÁVÁNÍ SENIORŮ	39
2.4 DÍLČÍ ZÁVĚR	43
3 TŘI ZÁKLADNÍ KATEGORIE CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ.....	45
3.1 FORMÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	46
3.2 NEFORMÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	48
3.3 INFORMÁLNÍ UČENÍ	51
3.4 DÍLČÍ ZÁVĚR	54
4 MOTIVACE K CELOŽIVOTNÍMU UČENÍ A JEHO VÝZNAM	56
4.1 MOTIVACE K CELOŽIVOTNÍMU UČENÍ.....	57
4.2 VÝZNAM CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ PRO JEDNOTLIVCE	61
4.3 VÝZNAM CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ PRO SPOLEČNOST.....	64
4.4 DÍLČÍ ZÁVĚR	66
II PRAKTICKÁ ČÁST	69
5 VÝZKUM VÝZNAMU CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ PRO JEDNOTLIVCE I CELOU SPOLEČNOST	70
5.1 CÍL VÝZKUMU, HYPOTÉZY	70
5.2 VÝZKUMNÁ METODA A VÝZKUMNÁ TECHNIKA	71
5.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR A VÝZKUMNÁ JEDNOTKA	71
6 ANALÝZA VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE.....	73
6.1 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU	73
6.2 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	103
ZÁVĚR	108
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	111
SEZNAM GRAFŮ	119
SEZNAM OBRÁZKŮ	120
SEZNAM TABULEK.....	121
SEZNAM PŘÍLOH.....	122

ÚVOD

Výběr tématu diplomové práce byl ovlivněn nejen mými osobními zkušenostmi, ale také svou aktuálností, protože celoživotní učení je v současné době jedním z nejvíce řešených témat (minimálně v teoretické rovině).

V důsledku rychle se měnícího technologického, ekonomického a politického prostředí jsme vystaveni neustále se zvyšujícím nárokům na naše vzdělání. Ukazuje se, že rozvoj jedince nekončí absolvováním primárního, sekundárního či terciárního vzdělávání, nýbrž musí pokračovat i v pozdějších stádiích života, dokonce i ve stáří. Mimo formální vzdělávání máme k dispozici neformální vzdělávání a informální učení, což každému umožňuje vybrat si vlastní vzdělávací cestu a v průběhu života ji podle potřeb, zájmů, finanční dostupnosti, časových možností či pestrosti nabídky měnit. Nezbytnou součástí našeho života by mělo být učení a vzdělávání nejen profesní, ale také zájmové a občanské. Čím větší bude naše vědomostní a dovednostní základna, tím snadněji budeme nalézat vlastní identitu, své místo v nepřehledných společenských vztazích, staneme se uplatnitelnějšími na trhu práce, snadněji budeme hledat řešení problémů a náš život bude spokojenější. To má obrovský význam nejen pro každého jednotlivce individuálně, ale také pro celou společnost komplexně. Snižuje se tak riziko sociální izolace, nezaměstnanosti, chudoby, podstatně klesají náklady na různé dávky, sociální výpomoc a dochází k hospodářskému i společenskému rozvoji.

Celoživotní učení lze považovat nejen za prostředek řešení individuálních a společenských problémů, ale také za způsob, jak jim efektivně předcházet. Má tedy významnou spojitost se sociální pedagogikou. „*Sociální pedagogika má jakési dvě základní funkce – preventivní (profylaktickou) a terapeutickou (kompenzační)*“¹ a v nich obou lze celoživotní učení účelně využít.

Práce má teoreticko–empirický charakter a je rozdělena do dvou částí.

Teoretická část práce obsahuje čtyři kapitoly. Zaměřuje se na výklad celoživotního učení a souvisejících pojmů. Seznamuje s dokumenty zabývajícími se celoživotním učením a vzděláváním. Vymezuje etapy celoživotního vzdělávání (počáteční vzdělávání, vzdělávání dospělých a vzdělávání seniorů). Charakterizuje základní kategorie celoživotního učení (formální vzdělávání, neformální vzdělávání a informální učení). Definuje úlohu motivace v procesu celoživotního učení, identifikuje bariéry, které účasti

¹ KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*, s. 46

na vzdělávání brání, a nastiňuje vhodná opatření k jejich překonání. Posuzuje význam celoživotního učení pro jednotlivce i celou společnost. Poukazuje na nutnost zajistit pro celou populaci spravedlivý přístup ke vzdělávání, aby měl každý možnost najít si vlastní vzdělávací cestu.

V praktické části kvantitativní výzkumnou metodou prostřednictvím dotazníkového šetření mezi respondenty různých věkových kategorií zjišťuji, zda považují celoživotní učení za nutnou součást svého života, zda vnímají jeho individuální i celospolečenský význam. Středem mého zájmu jsou zejména postoje k účasti na formálním vzdělávání, neformálním vzdělávání a informálním učení, zjištění motivů k participaci a identifikace překážek, které účasti brání.

Hlavním cílem diplomové práce je prostřednictvím dílčích cílů nastínit koncept celoživotního učení, zhodnotit postoj respondentů k celoživotnímu učení a zjistit, zda vnímají význam celoživotního učení pro jednotlivce i celou společnost.

Dílčí cíle v teoretické části:

- *analyzovat poznatky z odborné literatury věnující se celoživotnímu učení a celoživotnímu vzdělávání;*
- *zmapovat etapy celoživotního vzdělávání – počáteční vzdělávání, vzdělávání dospělých, vzdělávání seniorů;*
- *charakterizovat kategorie celoživotního učení – formální vzdělávání, neformální vzdělávání, informální učení;*
- *definovat úlohu motivace v procesu celoživotního učení a identifikovat bariéry bránící participaci na celoživotním učení;*
- *posoudit význam celoživotního učení pro jednotlivce i celou společnost.*

Dílčí cíle v praktické části:

- *zhodnotit postoj respondentů k vlastnímu učení a vzdělávání;*
- *analyzovat participaci respondentů na formálním vzdělávání, neformálním vzdělávání a informálním učení;*
- *identifikovat, co je motivem k účasti na celoživotním učení a co naopak účasti na celoživotním učení brání;*
- *zjistit, zda respondenti považují celoživotní učení za důležité z celospolečenského hlediska.*

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ A VÝKLAD ZÁKLADNÍ TERMINOLOGIE

„Zeptal se Neúspěch Úspěchu:

„Proč právě ty – ne já – jsi Úspěchem?“

„Znám teorii vitality,“ zněla odpověď.

„Jsem užitečný, efektivní, stabilní a dynamický.“

„Co ta slova znamenají?“ vyzvídal Neúspěch.

„Dělám, co je dobré, dělám to dobře,

učím se a učím ostatní,“ řekl Úspěch.

„Já umím jen to poslední,“

povzdechl si smutně Neúspěch,

„ale učím jako nikdo jiný!“

„Učitel jsi nedostižný,“ souhlasil Úspěch,

„všichni mí nejlepší žáci začínali u tebe.“²

Svět kolem nás se v posledních letech výrazně mění. Rozvoj informačních a komunikačních technologií, ekonomické, politické, kulturní a sociální změny či vliv řady dalších faktorů mají velký dopad na společnost a její rozvoj. Současná společnost směřuje k tzv. „učící se společnosti“, tedy k takové společnosti, kde je za základní hodnotu považován pokrok jedince ve vzdělávání, kde má každý bez jakékoli diskriminace právo na zdokonalování se a přístup ke vzdělávání, kde jsou lidé k učení motivováni a jejich účast ve vzdělávání je všestranně podporována.

Na významu začíná stále více nabývat celoživotní učení, což prokazuje mimo jiné řada strategických dokumentů České republiky i Evropské unie, které se danou problematikou zabývají. Celoživotní učení, jehož neoddělitelnou součástí je vzdělávání, je proces probíhající nepřetržitě „od kolébky až do hrobu“. Je jedním z nástrojů, který nám pomáhá být stabilní, zvládat nároky života, efektivně se vyrovnávat s permanentními změnami nejrozličnějšího charakteru, dynamicky se přizpůsobovat nově vzniklým podmínkám, překonávat překážky, neúspěch, posouvat se dále a být pro společnost užiteční.

²PLAMÍNEK, J. *Vedení lidí, týmů a firem*, s. 115

Mnohdy bývají pojmy učení a vzdělávání považovány za synonyma. Je ale nutno mít na paměti jejich obsah, cíle i pojetí v nejrůznějších souvislostech. Dojde-li k nahrazení jednoho termínu druhým na nevhodných místech, dochází k úniku obsahových i koncepčních aspektů. Vzhledem k tomu, že se tak často děje a dochází k jejich prolínání i záměně, považuji za nutné vysvětlit rozdíl mezi nimi.

Učení (se)

Učení (se) – proces změny, který zahrnuje nové vědění i nové konání. Probíhá nejen organizovaně, ale i spontánně – aniž o tom víme. Učení je širší pojem než vzdělávání. Proto například mluvíme o učící se, nikoli o vzdělávající se organizaci, i když mnoho lidí si pod pojmem učící se organizace představuje právě větší koncentraci vzdělávání.³

Vzdělávání

Vzdělávání – proces, v němž si jedinec vnitřním zpracováním – učením – přetváří osvojené poznatky a činnosti z vyučování ve znalosti, vědomosti, dovednosti a návyky. Vzdělávání se odehrává mezi dvěma činiteli: mezi vzdělavatelem (lektor, učitel) a vzdělávaným (žák, student, účastník). Z pohledu vzdělavatele se jedná o vyučování, zatímco z pohledu vzdělávaného jde o učení.⁴

Prostřednictvím celoživotního učení a vzdělávání dochází ke zdokonalování klíčových kompetencí a prohlubování kvalifikace. Definování těchto pojmů není i přes jejich důležitost a časté používání v odborné literatuře a různých vědních oborech jednotné. „*Jeden směr vidí kvalifikaci jako souhrn kompetencí, druhý směr definuje kompetence jako pojem širšího rozsahu než kvalifikace.*“⁵ Oba termíny se každopádně váží k profesionálnímu výkonu pracovních činností i vzdělávacímu procesu.

³HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*, s. 31

⁴VETEŠKA, J. a M. TURECKIOVÁ. *Vzdělání a rozvoj podle kompetencí. Kompetence v andragogice, pedagogice a řízení*, s. 7

⁵BENEŠ, M. *Andragogika*, s. 17

- **Kvalifikace** (statická stránka profesionality)

Kvalifikace je soubor znalostí a dovedností zprostředkovaný školským systémem a následně rozvíjený v systému dalšího profesního vzdělávání, doplňovaný osobními i profesními zkušenostmi každého jedince.⁶

Podle Beneše je kvalifikace pojem vyjadřující vztah člověka a práce, tedy vztah mezi individuálními předpoklady pracovní síly a technicko-organizačními pracovními podmínkami.⁷

- **Kompetence** (dynamická stránka profesionality)

Kompetence je jedinečná schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů získávaných v průběhu celého života jedince prostřednictvím různých typů učení.⁸

Prívlastek „klíčová“ kompetence, tj. základní či podstatná, znamená, že tato kompetence musí být pro každého jedince i celou společnost prospěšná a nezbytná. Musí jedinci umožnit úspěšné začlenění do společnosti, jeho efektivní fungování ve známém prostředí stejně jako v nových a nepředvídatelných situacích. Musí lidem umožnit, aby své znalosti a dovednosti neustále aktualizovali a zvládali držet krok s nejnovějším vývojem. Patří mezi ně např. komunikace v mateřském a cizím jazyce, informační a komunikační technologie, všeobecný kulturní rozhled apod.⁹

1.1 Celoživotní učení

Jak již ze samotného názvu vyplývá, jedná se o veškeré učení v průběhu života, jehož cílem je zlepšení vědomostí, dovedností a schopností z osobních, společenských či profesních důvodů.

Obecně lze říci, že učení je snahou o rozvoj. „*Je to aktivní a tvořivý proces, který rozšiřuje vrozený genetický program a rozšiřuje možnosti jedince. Jeho smyslem je přizpůsobování*

⁶TURECKIOVÁ, M. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*, s. 31

⁷BENEŠ, M. *Andragogika*, s. 17

⁸VETEŠKA, J. a M. TURECKIOVÁ. *Vzdělání a rozvoj podle kompetencí. Kompetence v andragogice, pedagogice a řízení*, s. 123

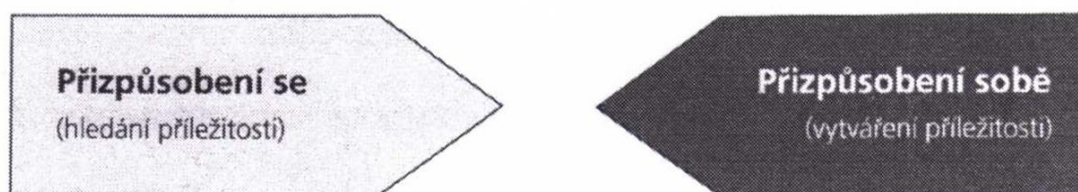
⁹SAK, P. et al. *Člověk a vzdělání v informační společnosti: vzdělávání a život v komputerizovaném světě*, s. 100–101

*se novým situacím. Učení je schopnost a jako schopnost ji lze přiměřenou zátěží rozvíjet, jinak zakrní nebo ustrne.*¹⁰

Plamínek říká, že „učení rozšiřuje zděděné spektrum našeho chování a naše osobnost košatí. Díky učení jsme schopni snáze předvídat potíže a hrozby, předcházet jim, překonávat je, případně je začít využívat ke svému prospěchu. Díky učení můžeme vybírat ze stále širší zásoby vzorců chování a dobře reagovat na stále větší množství životních situací, čímž se stáváme v životě úspěšnějšími.“¹¹

Podle Hroníka učení zahrnuje nejen vědění, ale i konání. Vychází z neustálé potřeby se lépe orientovat ve světě, lépe se v něm „pohybovat“. Zabezpečuje interakci mezi člověkem a permanentně se měnícím prostředím. Spočívá v přizpůsobení se, které je spíše reaktivní, a přizpůsobení sobě, které je spíše iniciativní.¹²

Obr. 1. Funkce učení



Zdroj: HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*, s. 30

Z důvodu vyššího tempa technologického pokroku a globalizace začíná stále více nabývat na významu koncept celoživotního učení. Myšlenky o jeho nutnosti a přínosu nejsou v naší společnosti samozřejmě nové. „*Setkáváme se s nimi již v antice u Platóna.*“¹³ Významným propagátorem této myšlenky je také zakladatel moderní pedagogiky J. A. Komenský, který kladl důraz na celoživotní rozvoj člověka od prenatálního života až po smrt. Ve svém díle *Pampaedie (Vševýchova)* navrhl rozšířit stupně škol tak, aby měl člověk možnost vzdělávat se celý život, neboť osobností se člověk stává díky správné výchově v dětství

¹⁰HARTL, P. a H. HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*, s. 637

¹¹PLAMÍNEK, J. *Vzdělávání dospělých. Průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*, s. 18

¹²HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*, s. 30

¹³SKARUPSKÁ, H. *Sociální psychologie (Základy sociální práce ve vztahu ke klientovi)*, s. 55

a vlastní sebevýchově v dospělosti a ve stáří.¹⁴ K realizaci celoživotního vzdělávání ovšem dochází až v druhé polovině 20. století. Jedná se o důsledek celkové proměny vyspělé, nejen již průmyslové, ale technologické a informační společnosti, která vyžaduje stálé doučování se novým postupům v již získaných profesích, pružnost, flexibilitu..., tedy schopnost celoživotně se učit.¹⁵

Palán celoživotní učení chápe jako zásadní změnu pojetí celého vzdělávání, kdy všechny možnosti učení – ať v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému či mimo ně – jsou vnímány 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.¹⁶

V minulosti bylo celoživotní učení chápáno pouze v časové dimenzi. V současné době se jeho pojetí rozšiřuje na učení „v celé šíři života“, s tím souvisí zavedení nového pojmu „lifewide learning“. Je tedy pojímáno jako proces probíhající bez ohledu na čas, místo či formu. Přitom všechny typy učení (formální, neformální a informální) je nutné vnímat jako homogenní celek, který by měl umožnit získat různým způsobem patřičné kompetence a kvalifikace kdykoli během života.¹⁷

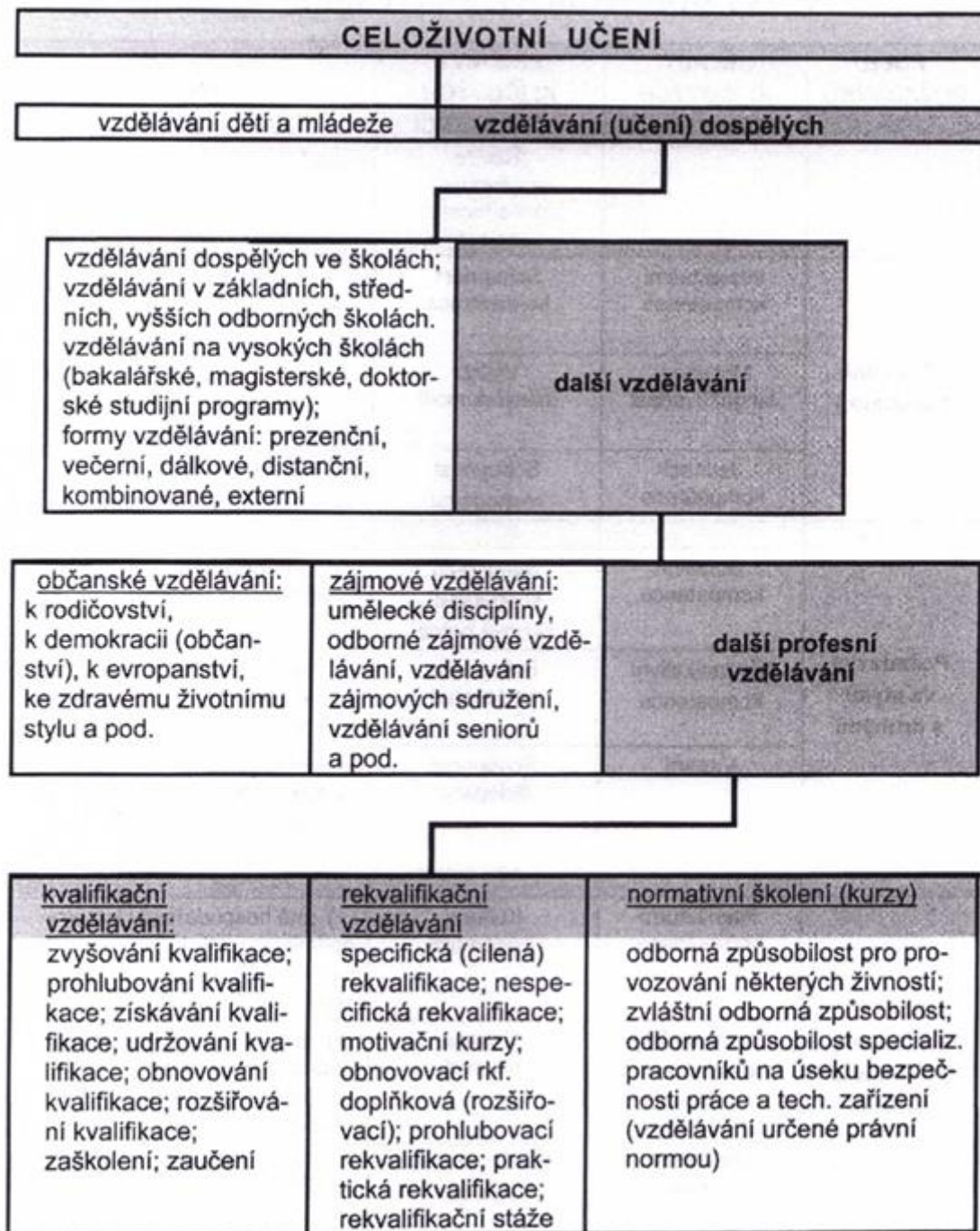
¹⁴KLEVETOVÁ, D. a I. DLABALOVÁ. *Motivační prvky při práci se seniory*, s. 27

¹⁵SKARUPSKÁ, H. *Sociální psychologie (Základy sociální práce ve vztahu ke klientovi)*, s. 55–56

¹⁶PALÁN, Z. *Základy andragogiky*, s. 22

¹⁷ŠERÁK, M. *Zájemové vzdělávání dospělých*, s. 16

Obr. 2. Graf celoživotního učení

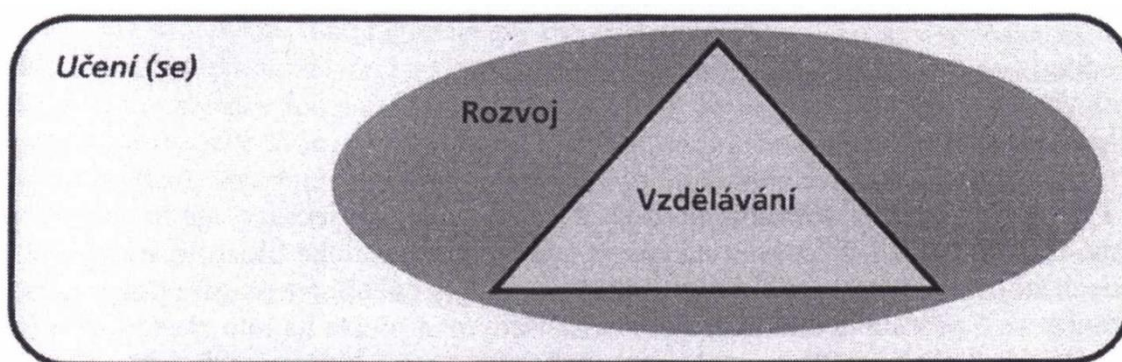


Zdroj: MŠMT. *Informace o dalším vzdělávání. Graf ČŽU* [online]

1.2 Celoživotní vzdělávání

Dáme-li učení určitý řád a stanovíme určitá pravidla, můžeme hovořit o vzdělávání. Většinou probíhá institucionálně a bývá zakončeno certifikací. Je to užší pojem než učení, symbolicky by se dalo vyjádřit, že se jedná o jeho podmnožinu.

Obr. 3. Vztah učení, rozvoje a vzdělávání



Zdroj: HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*, s. 31

Vzdělávání je proces, v jehož průběhu dochází k osvojování poznatků a činností, jejich vnitřnímu zpracování (zejména internacionalizací) – učením – a přeformování ve vědomosti, dovednosti a návyky. Děje se tak prostřednictvím vyučování a učení v jednotlivých složkách školského systému (základní, středoškolské, vyšší odborné, vysokoškolské – univerzitní).¹⁸

Každý dosažený stupeň vzdělání je ale pouze předběžný. Člověk má možnost, a dokonce i povinnost se po celý život zdokonalovat. V realitě se proto čím dál více prosazuje již dávno vyslovená myšlenka, že vzdělávání je proces, který by měl člověka doprovázet po celý jeho život. „Ve společnosti vědění se vzdělávání stává trvalou potřebou. Kdo si chce udržet či zvýšit svou životní úroveň, musí se celoživotně vzdělávat, aby tak stihl sledovat rychlé změny, kterými svět prochází.“¹⁹ Individuální úspěch či propad závisí totiž na míře osobního úsilí a podnikavosti každého jedince.“

¹⁸MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika*, s. 24–26

¹⁹KALOUS, J. a A. VESELÝ. *Vzdělávací politika České republiky v globálním kontextu*, s. 30

Podle Palána má celoživotní vzdělávání člověku poskytovat možnost vzdělávat se v různých stádiích svého rozvoje až do úrovně svých možností v souladu s vlastními zájmy, úkoly a potřebami. Má svou polohu:

- horizontální (stranu poptávky), jejíž základní charakteristikou je zajistit možnost učení a přístupnost ke vzdělávání po celý život;
- vertikální (stranu nabídky), jejíž základní charakteristikou je zajištění možnosti učení se, nabídka a zpřístupnění vzdělávání až do úrovně osobnostních možností (do úrovně kritického růstového momentu, stropu intelektových předpokladů, do maxima osobnostních dispozic).²⁰

Celoživotní vzdělávání je významnou součástí životní a odborné přípravy každého jedince, má přispívat k optimálnímu rozvoji jeho osobního potenciálu i stanovení sociální prestiže a pozice ve společnosti. Každý jedinec se musí naučit přejímat odpovědnost za společenské, ekonomické, kulturní i politické poměry ve společnosti. Jednou z hlavních funkcí vzdělávání je proto dosažení takové úrovně vzdělání ve společnosti, že lidstvo samo bude schopno vzít svůj osud do vlastních rukou, převzít kontrolu nad vlastním rozvojem, aktivně a zodpovědně se účastnit společenského života a přispívat k pokroku společnosti, ve které žije.

„Celá strategie a projekt společnosti vědění je postaven na předpokladu, že s přechodem ekonomiky z industriální fáze do fáze služeb prudce vzrůstá význam vzdělání jak pro celkový výkon ekonomiky země v konkurenci s druhými zeměmi, tak také pro každého člena společnosti jednotlivě.“²¹

Nutno říci, že procesy spojené se vzděláváním se neustále zrychlují, do vzdělávání stále více pronikají informační a komunikační technologie a celkově dochází k modernizaci vzdělávacího systému, který se stává mnohem otevřenější novým poznatkům. Životní fáze věnovaná vzdělávání zabírá stále větší část života, zvyšuje se podíl vzdělávající se populace a celkově roste význam vzdělanosti, neboť ta rozhoduje a bude rozhodovat o budoucnosti jednotlivce i celé společnosti. Vodák a Kucharčíková poukazují na to, že *„nezbytnost celoživotního vzdělávání je dána především rychlými změnami na trzích způsobenými globalizačními tlaky a s tím souvisejícím vznikem nových oblastí*

²⁰PALÁN, Z. *Základy andragogiky*, s. 29

²¹KELLER, J. a L. TVRDÝ. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*, s. 85

podnikání (vyžadujících nové vědomosti a dovednosti personálu), rozvojem nových technologií a nových pracovních činností.“²²

Slovo vzdělávání v nás asociuje změnu. Symbolizuje směřování – od horšího k lepšímu, od nižšího k vyššímu či od menšího k většímu. Ve světě permanentních změn a zvyšujících se nároků, kde věda přináší stále nové poznatky a technika je neodmyslitelnou součástí každodenního života, by se učení a vzdělávání po skončení školní docházky mělo stát nutností. Mělo by být považováno za zcela běžnou a nezbytnou činnost každého jedince, neboť v sobě zahrnuje možnosti obnovovat, doplňovat a používat dříve osvojené znalosti a dovednosti, rozvíjí zájem, zvyšuje flexibilitu, vede k tvořivosti, samostatnému kritickému myšlení, ovlivňuje různorodé stránky jeho osobnosti (včetně morální), zvyšuje kulturní úroveň a celkově ho zdokonaluje.

1.3 Dokumenty zabývající se celoživotním učením a vzděláváním

Výsledkem snahy o komplexní řešení problému celoživotního učení a vzdělávání jakožto přípravy člověka na život ve společnosti, rozvoj schopnosti přizpůsobovat se životním změnám, účinně bojovat proti nezaměstnanosti, sociální exkluzi a celkově přispívat k ekonomickému rozvoji je série oficiálních dokumentů a prohlášení.

Jako přelomový se ukázal rok 1970, kdy UNESCO zveřejnilo koncept celoživotního vzdělávání. Ten byl následně pod vedením Edgara Faureho rozpracován ve zprávě Mezinárodní komise pro rozvoj vzdělání UNESCO a pojmenován Learning to be: The world of education today and tomorrow (1972).²³ Obsahoval řadu doporučení pro vzdělávání dospělých a díky tomu si získal celosvětovou popularitu. Jedna ze základních myšlenek zněla: „Každému jedinci musí být umožněno pokračovat ve vzdělávání během celého života. Myšlenka celoživotního vzdělávání je základním kamenem společnosti, která se učí.“²⁴

Mezi další významné dokumenty patřil např. koncept permanentního vzdělávání (éducation permanente) Rady Evropy nebo cyklického vzdělávání (recurrent education) OECD.²⁵

²²VODÁK, J. a A. KUCHARČÍKOVÁ. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*, s. 61

²³ŠERÁK, M. *Zájemové vzdělávání dospělých*, s. 14

²⁴MŠMT. *Dokumenty o dalším vzdělávání a celoživotním učení. Learning to be.*[online]

²⁵ŠERÁK, M. *Zájemové vzdělávání dospělých*, s. 14

V 90. letech dochází ke změně úhlu pohledu a koncept celoživotního vzdělávání získává zcela novou dimenzi. Začíná se hovořit o celoživotním učení. Změna pojetí tkví ve vnímání všech možností učení (v tradičních vzdělávacích institucích i mimo ně) jako jeden propojený celek, který představuje nepřerušenu kontinuitu a stává se nedílnou součástí našich životů. Přičemž důraz je kladen na nutnost aktivního přístupu každého jedince k procesu učení.²⁶

Zásadní byla zpráva Mezinárodní komise pro vzdělávání UNESCO Learning: the treasure within, známá jako tzv. Delorosa zpráva (1996), podle níž jsou z hlediska širšího konceptuálního porozumění kvality vzdělání důležité čtyři pilíře:

1. učení vědět,
2. učení dělat,
3. učení žít společně,
4. učení být.²⁷

Ve stejném roce také OECD prezentovala svůj koncept celoživotního učení Lifelong learning for all (Celoživotní učení pro všechny). Na rozdíl od obecnější a humanisticky zaměřené Delorosovy zprávy je tento dokument orientován spíše ekonomicky s cílem dosáhnout hospodářského rozvoje, vyšší zaměstnanosti, prohloubení politické soudržnosti a demokracie.²⁸

Vývrcholením snah o celoživotní učení bylo pak vyhlášení toho samého roku Evropským rokem celoživotního učení, přičemž aktivity s tím spojené doprovázela Bílá kniha o vzdělávání a odborné přípravě.²⁹

Klíčovou roli má celoživotní učení také v tzv. Lisabonské strategii Evropské unie (2000). Cílem tohoto dokumentu bylo vytvořit z Evropské unie nejdynamičtější a nejvíce konkurenceschopnou ekonomiku světa založenou na znalostech, vytváření více kvalitních pracovních příležitostí a umožňující sociální soudržnost a trvalý hospodářský růst.³⁰

²⁶ŠERÁK, M. *Zájmové vzdělávání dospělých*, s. 15

²⁷JÍLEK, D., et al. *Cesty ke škole respektující a naplňující práva dítěte. Sub-projekt PF 098: Práva dítěte ve školní praxi*, s. 45-46

²⁸ŠERÁK, M. *Zájmové vzdělávání dospělých*, s. 15

²⁹ŠERÁK, M. *Zájmové vzdělávání dospělých*, s. 15–17

³⁰*Strategie celoživotního učení ČR*, s. 12–13

Myšlenky týkající se celoživotního učení našly prozatím své vyvrcholení ve formě dnes již všeobecně přijímaného Memoranda o celoživotním učení (2000). Tento významný dokument hovoří o všeživotním učení („lifewide learning“), které obrací pozornost na rozšíření učení tak, aby probíhalo bez ohledu na životní etapu, místo a formu učení. Dále vymezuje tři základní kategorie učení: formální, neformální a informální. Přináší také šest základních idejí, na jejichž základě by mělo celoživotní učení probíhat. Jedná se o následující východiska:

1. více investic do lidských zdrojů,
2. nové základní dovednosti pro všechny,
3. oceňování učení,
4. inovace ve vyučování a učení,
5. přiblížení učení domovu,
6. přehodnocení poradenství.³¹

Mezi významné strategické dokumenty v České republice patří Národní program rozvoje vzdělávání v ČR – Bílá kniha (2001), který se zaměřuje zejména na rozvoj vzdělávací soustavy, avšak se zřetelem k celoživotnímu učení. Zdůrazňuje úsilí o zajištění práva na hodnotné vzdělávání každého jedince, své těžiště vidí především ve vzdělávání pro život a všechny možnosti učení – ať už v tradičních vzdělávacích institucích či mimo ně – vnímá jako jediný celek.³²

Z hlediska komplexnosti pojetí rozvoje systému celoživotního učení je komplexním dokumentem Strategie rozvoje lidských zdrojů (2003). Obsahuje řadu doporučení, jak na národní i regionální úrovni rozvíjet celoživotní učení. Podle tohoto dokumentu je nutné realizovat celoživotní učení jako běžnou, všeobecně pochopenou a přijatou praxi. Přitom důraz musí být kladen na odpovědnost a vlastní aktivitu každého jednotlivce, svobodnou volbu vzdělávání a využití informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání.³³

³¹ŠERÁK, M. *Zájmové vzdělávání dospělých*, s. 15–17

³²JŮVA, V. a V. JŮVA. *Stručné dějiny pedagogiky*, s. 82–83

³³*Strategie celoživotního učení ČR*, s. 21

Nutnost rozvoje celoživotního učení jako podmínky ekonomického a společenského rozvoje je pevně zakotvena v Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice (2007), v němž je celoživotní učení vnímáno jako nadřazený pojem pro počáteční i další vzdělávání. V oblasti dalšího vzdělávání klade důraz na podporu tvorby Národní soustavy kvalifikací a zákona o ověřování a uznání výsledků dalšího vzdělávání.³⁴

Základním dokumentem pro ostatní průřezové a dílčí koncepce a politiky v této oblasti je Strategie celoživotního učení ČR (2007). Vychází z analýzy základních strategických dokumentů ČR i EU. Jejím hlavním cílem je posloužit jako plnohodnotný zdroj informací jak pro odbornou, tak pro širší veřejnost. Je rozdělena do čtyř částí. V úvodu je definováno samotné pojetí celoživotního učení, na které navazuje část analytická. Nejvýznamnější je část strategická, kde jsou již stanoveny potřebné kroky a úkoly, které by měly vést ke zlepšení stávající situace. S tímto úzce souvisí poslední kapitola, která se zabývá provázaností vytyčených strategických směrů a návrhů opatření Strategie celoživotního učení s operačními programy ČR pro období 2007-2013.³⁵

V roce 2008 MŠMT ve spolupráci s dalšími rezorty a zainteresovanými partnery připravilo Implementační plán Strategie celoživotního učení. V něm byla Strategie celoživotního učení ČR doplněna o řadu konkrétních prováděcích opatření, kterými budou její cíle v období 2009–2015 naplňovány. Tento dokument byl 5. 1. 2009 schválen vládou.³⁶

1.4 Dílčí závěr

„Pozice člověka v přirozeném světě se proměňuje poznáním, které je výsledkem reflektované zkušenosti a učení.“³⁷ Prostřednictvím učení usilujeme o dosažení určité rovnováhy. Ta ale přes všechnu snahu není udržitelná a stává se paradoxně výzvou. Je zřejmé, že důležité věci pro život, jako je komunikace, vytváření vztahů, hygienické návyky apod. se učíme spontánně – aniž o tom víme. Tedy díky své zvědavosti,

³⁴Strategie celoživotního učení ČR, s. 23

³⁵MŠMT. *Dokumenty o dalším vzdělávání a celoživotním učení. Strategie celoživotního učení ČR* [online]

³⁶MŠMT. *Dokumenty o dalším vzdělávání a celoživotním učení. Implementační plán Strategie celoživotního učení ČR* [online]

³⁷SAK, P. et al. *Člověk a vzdělání v informační společnosti: vzdělávání a život v komputerovaném světě*, s. 118

odvaze čelit další negativní zkušenosti, touze po úspěchu, ale také z nutnosti. V podstatě není možné se neučit. V průběhu celé životní dráhy se objevují nové a nové věci, kterým se učíme. Na svět přicházíme čistí, nepopsaní, jako „nicneumějící bytosti“, z kterých se prostřednictvím učení a vzdělávání stávají osobnosti. Nutností ovšem je, aby každý jedinec přistupoval k učení a vzdělávání pozitivně, co nejvíce využíval svůj potenciál, zdokonaloval klíčové kompetence potřebné pro uplatnění ve společnosti, stejně tak jako rozvíjel svoji kvalifikaci potřebnou pro udržitelnost na trhu práce a osobní růst a dospěl k tomu, že celoživotní učení se stane běžnou součástí jeho života. Protože „*učení je vlastně hledání lepších způsobů, jak to, co dělám, dělat lépe a efektivněji*“³⁸ a vede k pravému poznání. Na to poukazuje řada strategických dokumentů České republiky a Evropské unie, které se problematikou celoživotního vzdělávání a celoživotního učení zabývají.

³⁸MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika*, s. 58

2 ETAPY CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

„Chtěl bych být v týmu, kde všichni mají stejný cíl

a stejné schopnosti,“ zasnil se Neúspěch.

„Tam už přece jsi,“ usmál se Úspěch.

„To jen v týmu, kde všichni chtějí totéž,

ale umí různé věci, pro tebe není místo.“³⁹

V důsledku globalizace, rozmachu informačních a komunikačních technologií, rozvoje odborných poznatků a obtížnější uplatnitelnosti na trhu práce jsme vystaveni neustále se zvyšujícím nárokům na naše vzdělání. Ukazuje se, že vzdělávání jedince nekončí absolvováním primárního, sekundárního či terciárního vzdělávání, nýbrž se musí rozvíjet i v pozdějších stadiích života, a to dokonce i ve stáří. Protože *„právě vzdělávání – ovšem s využitím vhodných metod a stanovením adekvátních cílů – je pro motivované jedince cestou k úspěchu. A to nejen v rámci profese, ale i v rozmanitých sociálních rolích.“⁴⁰*

Nutností ovšem je, aby počáteční vzdělávání, které od nejtútlejšího dětství poskytuje základní, všeobecné či odborné vzdělání, bylo vysoce kvalitní a vytvořilo pevnou základnu, na které lze celý život stavět. Mělo by zajistit, že lidé budou k učení zaujímat pozitivní postoj, budou je vnímat jako potřebu, nedílnou součást svého dalšího života, naučí se „učit se“ a budou umět různé věci. Cílem vzdělávání totiž není, nebo by neměla být, pouhá změna ve smyslu osvojení si nových znalostí a dovedností, nýbrž dosažení změn v myšlení a chování. *„Funkcí základního vzdělávání je poskytnout solidní a pevný všeobecný základ, který vede k všestrannému rozvoji žáka a tvoří předpoklady pro další vzdělávání a sebevzdělávání veškeré populace.“⁴¹*

V současné době nestačí pochopit minulost ani rozumět přítomnosti, ale nutností se stává naučit se předvídat budoucí vývoj a být připraven se celoživotně učit a vzdělávat. *„Protože*

³⁹PLAMÍNEK, J. *Vedení lidí, týmů a firem*, s. 85

⁴⁰VETEŠKA, J. *Celoživotní učení pro všechny – výzva 21. století*, s. 8

⁴¹SAK, P. et al. *Člověk a vzdělání v informační společnosti: vzdělávání a život v komputerizovaném světě*, s. 97

*jedině lidé, kteří se budou chtít učit, si efektivně plánují odpovídající učební aktivity v průběhu svého života a sami se tak stávají tvůrci vlastní životní dráhy.*⁴²

Neopomenutelná je také výzva, aby se vzdělávání permanentně prolínalo s prací a zájmovými aktivitami. *„Tím bude docházet k věkové integraci, kdy období vzdělávání, práce a volného času nebudou řazena v posloupnosti za sebou, ale průběžně vedle sebe, což by mělo vést k prosazení představy o celoživotním vzdělávání, které je propojeno s celoživotní prací a celoživotním provozováním zájmových činností.*⁴³

2.1 Počáteční vzdělávání

*„Z hlediska celoživotního učení je podstatné, aby počáteční vzdělávání vytvořilo základy k dalšímu vzdělávání, tzn. aby žáky vybavilo funkční gramotností a klíčovými kompetencemi (komunikace, týmová práce, schopnost učit se, schopnost řešit problémy, ICT apod.), které jsou nezbytné pro uplatnění v osobním i pracovním životě.*⁴⁴

Počáteční vzdělávání zahrnuje:

1. základní vzdělávání (primární a nižší sekundární stupeň), které má všeobecný charakter a kryje se zpravidla s dobou plnění povinné školní docházky;
2. střední vzdělávání (vyšší sekundární stupeň), které má všeobecný nebo odborný charakter, je ukončeno maturitní zkouškou, výučním listem nebo závěrečnou zkouškou;
3. terciární vzdělávání, které zahrnuje široký sektor vzdělávací nabídky následující zpravidla po vykonání maturitní zkoušky. Poskytuje specializované vzdělání odborné nebo umělecké. Náleží k němu vysokoškolské vzdělávání uskutečňované vysokými školami, vyšší odborné vzdělávání uskutečňované vyššími odbornými školami a částečně i vyšší odborné vzdělávání v konzervatořích.⁴⁵

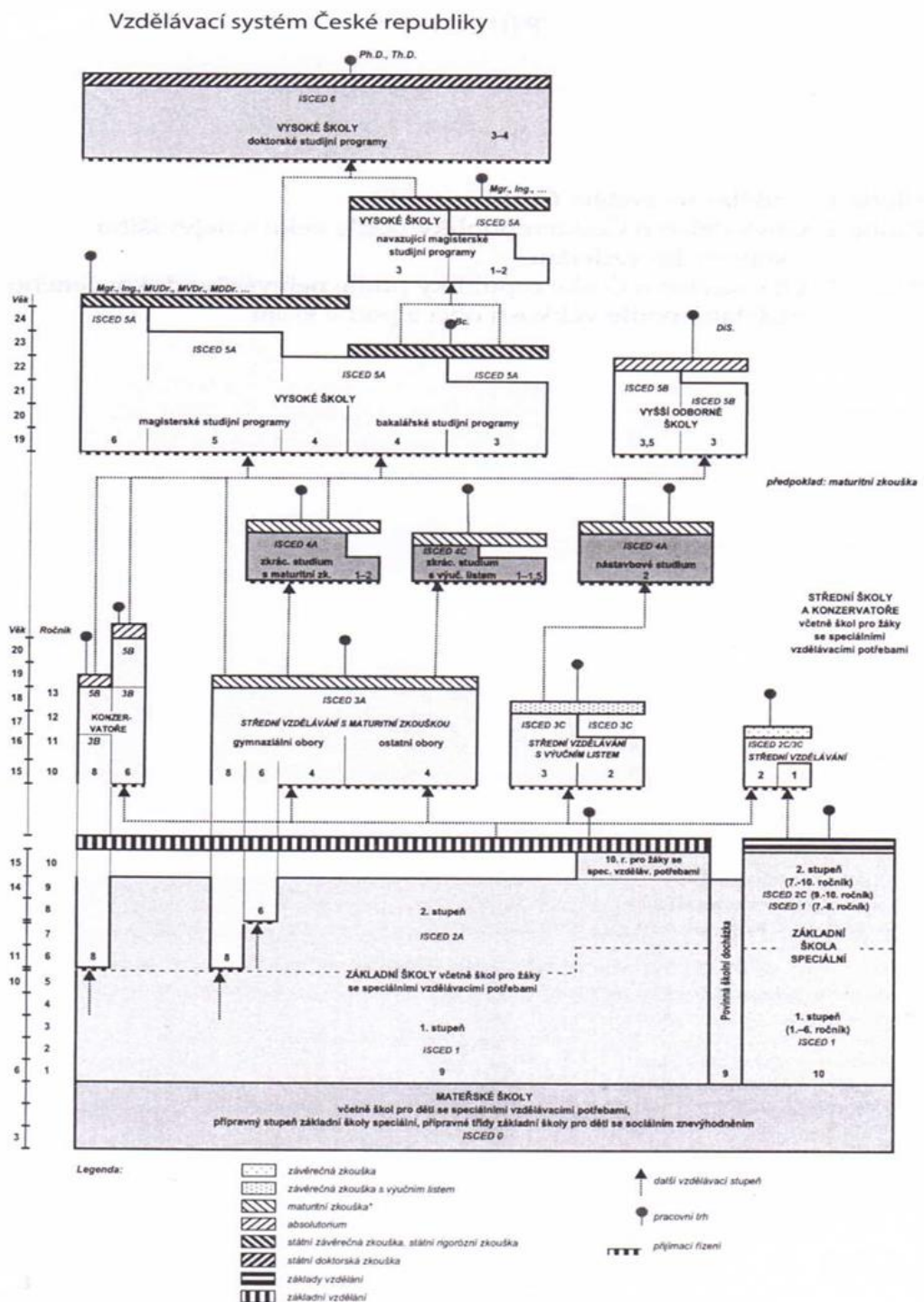
⁴²VETEŠKA, J. *Proměny školního vzdělávání v biodromálním kontextu*, s. 129

⁴³RABUŠICOVÁ, M. a L. RABUŠIC (eds.). *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*, s. 274

⁴⁴ *Strategie celoživotního učení ČR*, s. 34

⁴⁵Tamtéž, s. 9–10

Obr. 4. Vzdělávací systém České republiky



Zdroj: PRŮCHA, J. Česká vzdělanost: multidisciplinární pohled na fenomén národní kultury, s. 188

Základní vzdělávání

Základní vzdělávání se skládá ze dvou částí, a to primárního vzdělávání a nižšího sekundárního vzdělávání.

Primární vzdělávání (první stupeň základního vzdělávání) – úroveň ISCED 1

Primárním vzděláváním začíná povinná vzdělávací dráha lidí. Obsahově je zaměřeno na vytváření základních složek gramotnosti (čtení, psaní, počítání), rozvoj základních postojů, vědomostí o světě apod. Podle sítě Eurydice, která poskytuje informace a analýzy evropských vzdělávacích systémů, je jeho obvyklá délka čtyři až šest let, přičemž časové období zahájení se v jednotlivých zemích výrazně liší (viz PŘÍLOHA P II). Tyto rozdíly spočívají ve specifických koncepcích a rozhodnutích vzdělávací politiky s přihlédnutím k hospodářskému stavu země.⁴⁶

Nižší sekundární vzdělávání (druhý stupeň základního vzdělávání) – úroveň ISCED 2

Obsah vzdělávání této úrovně je obvykle určen k dokončení základního vzdělávání, které začalo úrovní ISCED 1. Vede k plnému vytváření základních dovedností a základů pro celoživotní učení. Typická délka vzdělávání této úrovně je dva až čtyři roky. (Jsou ale země s kratší či delší dobou nižšího sekundárního vzdělávání. Např. v Belgii jsou mu vyčleněny pouhé dva roky, zatímco v Německu šest let.)⁴⁷

Primární vzdělávání a navazující nižší sekundární vzdělávání je pro každého jedince natolik nezbytné, že je ve všech vyspělých státech legislativně stanoveno jako tzv. povinné vzdělávání. Délka povinného vzdělávání v jednotlivých zemích se výrazně liší. V některých zemích (např. Česká republika, skandinávské země) je realizováno v ucelené školské instituci nazývané v jednotlivých jazycích „základní škola“ (např. polská *szkola podstawowa*, dánská *grundskole*), zatímco v jiných zemích (např. Slovensko, Francie, Itálie) povinné školní vzdělávání délku základního vzdělávání přesahuje.⁴⁸

Prioritní závažnost ve vzdělávání mají obsahové vlastnosti – tedy co se vyučuje a co se žáci v průběhu tohoto vzdělávání učí. Například vzdělávací obsah základního

⁴⁶ EACEA: EURYDICE. *Facts and figures. Compulsory education in Europe 2014/2015*[online]

⁴⁷ PRŮCHA, J. *Srovnávací pedagogika*, s. 319

⁴⁸ Tamtéž, s. 91–98

vzdělávání v České republice je podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí, které jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory:

1. *Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk)*
2. *Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace)*
3. *Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie)*
4. *Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět)*
5. *Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství)*
6. *Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)*
7. *Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)*
8. *Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)*
9. *Člověk a svět práce (Člověk a svět práce)⁴⁹*

Vzhledem k tomu, že jako součást celoživotního vzdělávání lze bezpochyby vnímat i preprimární vzdělávání, považuji za nutné je ve své diplomové práci zmínit.

Preprimární vzdělávání (předškolní výchova) – úroveň ISCED 0

Preprimární vzdělávání je institucionálně zajišťováno mateřskými školami, popř. je realizováno v přípravných třídách základních škol. Organizuje se pro děti ve věku zpravidla od tří do šesti (sedmi) let. Koncepce předškolního vzdělávání je založena na týchž zásadách jako ostatní obory a úrovně vzdělávání a řídí se s nimi společnými cíli: orientuje se na to, aby si dítě od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí a získávalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání, umožňující mu snáze a spolehlivěji se uplatnit ve společnosti znalostí.⁵⁰

Střední vzdělávání (vyšší sekundární vzdělávání) – úroveň ISCED 3, 4

Vyšší sekundární vzdělávání následuje po ukončení nižšího sekundárního vzdělávání. Rozvíjí doposud získané vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty žáka. Přípravuje ho na další studium na vysokých a vyšších odborných školách nebo na kvalifikovaný výkon povolání a pracovních činností. Z hlediska obsahu se dělí na všeobecné a odborné vzdělávání. Je ukončeno maturitní zkouškou, výučním listem

⁴⁹NÚV. *Rámcové vzdělávací programy. Upravený RVPZV se zpracovanými změnami*, s. 15 [online]

⁵⁰NÚV. *Rámcové vzdělávací programy. RVP PV*, s. 7 [online]

nebo závěrečnou zkouškou. Uskutečňuje se v gymnáziích, ve středních odborných školách, středních odborných učilištích a v konzervatořích. V České republice se do této úrovně vzdělávání zahrnuje i tzv. nástavbové studium pro absolventy středního vzdělávání s výučním listem ukončené maturitní zkouškou (ISCED 4).⁵¹

Současné trendy i široká nabídka středních škol vedou k postojí, že dosáhnout středoškolského vzdělání je zcela nezbytné. Ve většině evropských zemí je pojímáno jako součást komplexního vzdělávacího procesu a značná část dospívajících jím projde. Nejinak je tomu i u nás. Podle výzkumu provedeného skupinou pracovníků Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze je česká veřejnost silně orientovaná na dosahování vysokého vzdělání. Velká část populace považuje za optimální, aby mladá generace získala střední vzdělání s maturitou a poté absolvovala studium na vysoké škole nebo alespoň na vyšší odborné škole. To je pozitivní, neboť značně vysoké vzdělanostní aspirace českého národa a chápání vzdělání jako prioritního faktoru životního úspěchu by se mohly projevit ve zvyšování národní vzdělanosti, která je nezbytným a rozhodujícím základem rozvoje společnosti a hospodářské prosperity.⁵² Podle Možného „*lidé vědí, že vzdělání jejich dětí je prostorem, který si vytvářejí pro svou vlastní budoucnost.*“⁵³ Vědí, že motorem společenského vývoje bude neustálý pokrok lidského vědění, které pramení právě ze vzdělávání.

Terciární vzdělávání (vyšší sekundární vzdělávání) – úroveň ISCED 5, 6

Terciární vzdělávání představuje nejvyšší stupeň vzdělávacího systému, který lidská civilizace pro své potřeby vytvořila. Často bývá zaměňováno s termínem „vysokoškolské vzdělávání“, což není správné, protože terciární vzdělávání může být realizováno nejen na vysoké škole, ale i v jiných vzdělávacích institucích. Člení se na:

1. Vyšší odborné vzdělávání – úroveň ISCED 5B

Podle školského zákona vyšší odborné vzdělávání rozvíjí a prohlubuje znalosti a dovednosti studenta získané ve středním vzdělávání a poskytuje všeobecné

⁵¹NÚV. *Střední vzdělávání. Základní informace* [online]

⁵²PRŮCHA, J. *Česká vzdělanost: multidisciplinární pohled na fenomén národní kultury*, s. 124–133

⁵³MOŽNÝ, I. *Česká společnost: nejdůležitější fakta o kvalitě našeho života*, s. 76

a odborné vzdělání a praktickou přípravu pro výkon náročných činností.⁵⁴ Podle autorů Bílé knihy terciárního vzdělávání absolventi vyšších odborných škol dnes patří k nejúspěšnějším na trhu práce. A to díky tomu, že vyšší odborné školy se velmi rychle a efektivně naučily spolupracovat se zaměstnavateli a orientovat se především praktickou přípravou na kvalifikované zaměstnání.⁵⁵

2. Vysokoškolské vzdělávání – úroveň ISCED 5A, 6

Zákon o vysokých školách rozlišuje podle typu poskytovaných studijních programů vysoké školy univerzitní a neuniverzitní.

- Vysoká škola univerzitní

Může uskutečňovat všechny typy studijních programů (tj. bakalářský, magisterský studijní program – úroveň ISCED 5A a doktorský studijní program – úroveň ISCED 6) a v souvislosti s tím vědeckou, výzkumnou, vývojovou, uměleckou nebo další tvůrčí činnost.

- Vysoká škola neuniverzitní

Uskutečňuje bakalářské studijní programy a může též uskutečňovat magisterské studijní programy (úroveň ISCED 5A) a v souvislosti s tím výzkumnou, vývojovou, uměleckou nebo další tvůrčí činnost. (Vysoká škola neuniverzitní se nečlení na fakulty.)⁵⁶

Vysokoškolské vzdělávání v Evropě prochází v současné době na základě tzv. Boloňské deklarace (zkrácený název pro Společné prohlášení ministrů školství evropských států na setkání v Boloni v roce 1999) důležitými změnami. Ty mají mimo jiné vést ke sblížení rozdílných systémů vysokoškolského vzdělávání s cílem vytvořit transparentnější systémy, a to na základě tří cyklů: titul bakalář (Bc.) – magistr (Mgr.) – doktor (Ph.D.). Zavedení systému akademických titulů, které jsou snadno rozeznatelné a srovnatelné, a hodnocení výsledků studia na základě standardizovaného kreditního systému podle ECTS (European Credit Transfer System) mají podpořit mobilitu studentů, učitelů a výzkumných

⁵⁴SBÍRKA ZÁKONŮ ČESKÉ REPUBLIKY. Úplné znění zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, § 92, odst. 1 a 2

⁵⁵Bílá kniha terciárního vzdělávání, s. 21 [online]

⁵⁶MŠMT. Zákon o vysokých školách č. 111/1998 Sb., § 2, odst. 3, 4 a 5 [online]

pracovníků, zajistit vysokou kvalitu výuky a začlenit do vysokoškolského vzdělávání evropský rozměr.⁵⁷

Česká republika jakožto jedna ze signatářských zemí se také dobrovolně rozhodla reformovat vlastní vzdělávací systém. Uskutečněné změny přispěly bezesporu k modernizaci a zvýšení dynamiky vysokého školství.⁵⁸

Jedním z nejdiskutovanějších problémů ale nadále zůstává přístup k vysokoškolskému vzdělávání. Bývá konstatováno, že „v zemích Západu jsou vysoké školy otevřeny všem zájemcům, kdežto u nás se provádí selekce zájemců a mnoho z nich (možná schopných ke studiu) zůstává nepřijato.“⁵⁹ To se podle kritiků odráží v nižším podílu vysokoškolsky vzdělaných osob, celkové vzdělanosti země i jejím nižším ekonomickém potenciálu. Mnoho odborníků se však shoduje v tom, že různá omezení a procedury selekce omezující dostupnost vysokoškolského vzdělávání jsou nutná, neboť financovat vyšší účast lidí ve vysokoškolském vzdělávání by ze státních zdrojů nebylo ekonomicky zvládnutelné. Navíc je nutné klást důraz na zachování kvality studia. Například Keller poukazuje na to, že „citelným důsledkem demokratizace (v jistém ohledu spíše zmasovění) středního a poté i vysokého školství se stala inflace diplomů a pokles praktické váhy vzdělávání.“⁶⁰ Koucký a Zelenka tvrdí, že trojnásobné zvýšení podílu vysokoškoláků v posledních letech vedlo k tomu, že dnes je mezi nimi mnohem víc absolventů s nízkou úrovní gramotnosti, na které nic nezměnilo ani studium na vysoké škole.⁶¹

Otazník visí také nad zavedením školného anebo uložení zápisného. Podle Kellera by u mladých lidí pocházejících ze středních a nižších vrstev takový krok neznamenal nic jiného než povinnost zadlužit se hned na počátku života.⁶² Na druhou stranu lze vysokoškolské vzdělání považovat za investici, která se s největší pravděpodobností vrátí v podobě zvýšených příjmů a vyššího sociálního statusu.

⁵⁷EUROPA. PŘEHLED PRÁVNÍCH PŘEDPISŮ EU. *Boloňská deklarace*. [online]

⁵⁸*Bílá kniha terciárního vzdělávání*, s. 7 [online]

⁵⁹PRŮCHA, J. *Srovnávací pedagogika*, s. 171

⁶⁰KELLER, J. *Tři sociální světy. Sociální struktura postindustriální společnosti*, s. 47

⁶¹KOUCKÝ, J. a M. ZELENKA. Kontext a důsledky vzdělávací expanze. *Učitelství listy*, 4. 2. 2014 [online]

⁶²KELLER, J. *Tři sociální světy. Sociální struktura postindustriální společnosti*, s. 49

2.2 Vzdělávání dospělých

Vzdělávání dospělých je zvláštní fenomén edukace v současné civilizaci. Zvláštní je tím, že se zaměřuje na jinou populaci než tu, která pokrývá jednotlivé stupně „školního vzdělávání“. Objektem zájmu není dítě ani dospívající, nýbrž dospělý jedinec v průběhu své životní dráhy.

Dospělost lze z hlediska jednotlivých disciplín definovat různě:

- biologicky je dospělý někdo, kdo dosáhl fyzické zralosti;
- psychologie vyzdvihuje stabilizaci forem chování, myšlení a prožívání;
- z právního hlediska znamená dospělost získání práv a povinností (plnoletost, aktivní a pasivní volební právo...);
- sociologie definuje dospělého jako člověka, který převzal nové sociální role, přičemž nástup do pracovního života a založení rodiny se považují za dominantní;
- pedagogika vidí dospělého jako vychovatele následující generace (a částečně jako svůj produkt).⁶³

Vzdělávání dospělých podle slovenského odborníka Švece označuje:

1. základní vzdělávání dospělých (adult basic education)

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

2. Pokračovací/kontinuální vzdělávání dospělých (continuing education)

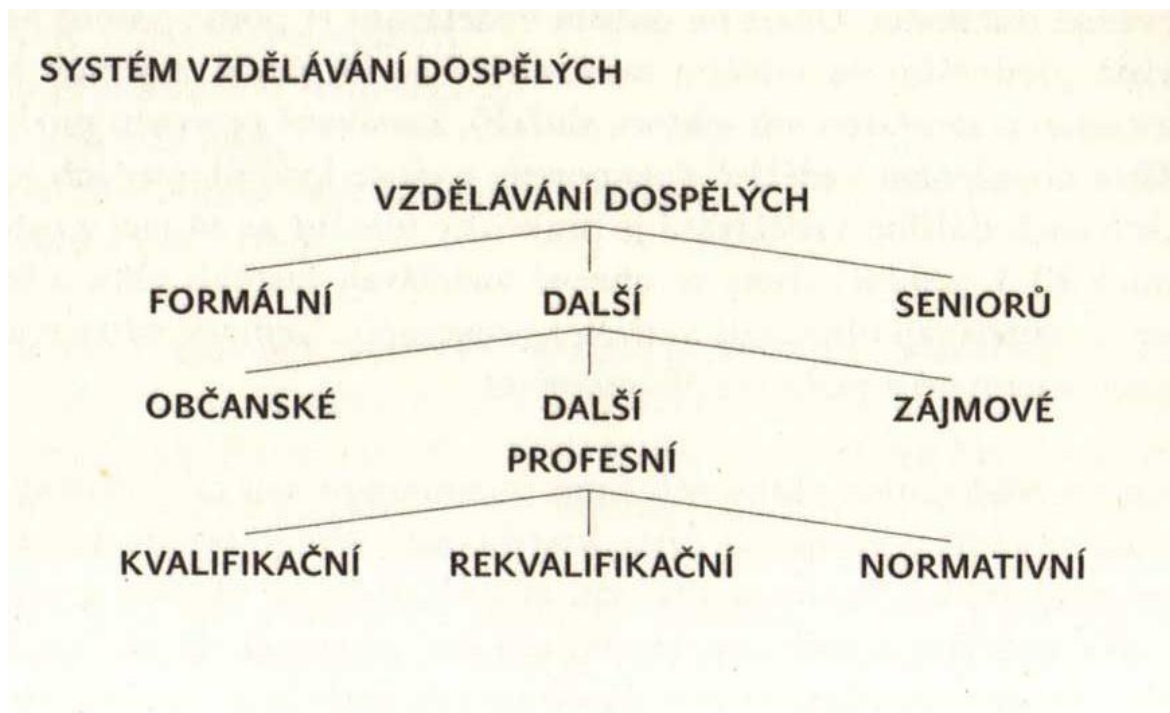
Je to všeobecné nebo odborné vzdělávání, které navazuje na vzdělávání (základní, střední, vysokoškolské) dosažené jedincem již v předchozím cyklu formálního vzdělávání. V tomto smyslu se používá v české terminologii také termín další vzdělávání (further education).⁶⁴

⁶³BENEŠ, M. *Andragogika*, s. 101

⁶⁴ŠVEC, S. In PRŮCHA, J. *Srovnávací pedagogika*, s. 206

Šerák vzdělávání dospělých člení na formální vzdělávání dospělých (viz kapitola 3.1), vzdělávání seniorů (viz kapitola 2.3) a další vzdělávání dospělých.

Obr. 5. Systém vzdělávání dospělých



Zdroj: ŠERÁK, M. *Zájmové vzdělávání dospělých*, s. 20

Nyní se zaměřím na další vzdělávání dospělých a jeho tři pilíře: profesní vzdělávání, zájmové vzdělávání a občanské vzdělávání.

Profesní vzdělávání dospělých

Aktivní pracovní život téměř každého jedince je spojen s potřebou se rozvíjet. Znalosti a dovednosti získané v průběhu odborného vzdělávání a přípravy na povolání jsou pouze vstupenkou do zaměstnání, nikoli zárukou celoživotní dostatečnosti. Nutností se proto stává další profesní (odborné) vzdělávání dospělých. Novotný je vymezuje jako „*učení se a vzdělávání dospělých spojené s pracovištěm, náplní práce, povoláním či profesí vykonávanou aktuálně, v budoucnu, a dokonce i v minulosti.*“⁶⁵ Jedná se o rekvalifikační vzdělávání, podnikové vzdělávání (tj. vzdělávání pracovníků v rámci organizace ve všech

⁶⁵NOVOTNÝ, P. *Učení pro pracoviště: prostor pro uplatnění konceptu workplace learning v českém prostředí*, s. 31

ekonomických sektorech), odborně zaměřené studium při zaměstnání apod.⁶⁶ Další odborné vzdělávání má přímou vazbu na profesní zařazení, uplatnění dospělého jedince, vyšší produktivitu práce a s tím spojenou osobní, podnikovou i společenskou prosperitu. To podle Beneše vede k tomu, že „*co do počtu účastníků a výše vynaložených prostředků je nejrychleji rostoucí vzdělávací sektor.*“⁶⁷

Zájmové vzdělávání

Hovoří-li se o praxi vzdělávání dospělých, má většina diskutujících na mysli profesně zaměřené edukační aktivity, což vede k tomu, že ostatním segmentům, především zájmovému vzdělávání, se nedostává potřebné pozornosti. Přitom vedle ekonomické funkce vzdělávání dospělých spojené s podporou profesního rozvoje má vzdělávání plnit i jinou funkci. Má vyvádět člověka z každodennosti a umožnit mu oprostít se od tlaků světa práce. Lze říci, že z moderní společnosti už prakticky vymizelo dřívější pojetí vzdělávání (scholé nebo education), které představovalo koncepci vzdělávání pro volný čas, v přeneseném smyslu vzdělávání jako aktivní formy odpočinku, jako relaxace.⁶⁸ A to přesto, že zájmové vzdělávání vede ke kultivaci osobnosti, dotváří její hodnotovou orientaci a zlepšuje kvalitu života každého jedince i celé společnosti.

Neopomenutelným faktem je, že výstupem zájmového vzdělávání jsou vědomosti, dovednosti a hodnoty využitelné nejen v osobním, společenském, ale i pracovním životě. To potvrzuje také Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha), který uvádí, že „*zájmové vzdělávání slouží zpravidla především rozvoji zálib nebo osobně motivovaných znalostí, zároveň však jsou jeho výsledky využitelné v profesní kariéře jednotlivce a přispívají ke zvýšení úrovně vzdělanosti ve státě.*“⁶⁹ A z toho důvodu by zájmové vzdělávání nemělo být přehlíženo. Mělo by být více finančně i organizačně podporováno ať státem, církví, odbory či zaměstnavateli. Stejně tak by se měl zvýšit zájem veřejnosti o tento segment vzdělávání.

Ostatně sám Tomáš Baťa považoval za důležité, aby existovala rovnováha mezi fyzickou a duševní prací každého zaměstnance. Vedoucím pracovníkům a úředníkům byla

⁶⁶NOVOTNÝ, P. *Učení pro pracoviště: prostor pro uplatnění konceptu workplace learning v českém prostředí*, s. 31

⁶⁷BENEŠ, M. *Andragogika*, s. 159

⁶⁸ŠERÁK, M. *Zájmové vzdělávání dospělých*, s. 20–55

⁶⁹*Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*, s. 83–84 [online]

doporučována sportovní činnost (aby unavovali nejen ducha, ale i tělo), zatímco manuálně pracujícím lidem vzdělávací kurzy (aby se rozvíjela jejich mysl).⁷⁰

Občanské vzdělávání

Pro správné fungování společnosti jsou zapotřebí aktivní, zodpovědní, solidární a informovaní občané, kteří jsou ochotni se celoživotně učit. Předpoklady k takovému občanství jsou vytvářeny u dětí a mládeže v počátečním vzdělávání prostřednictvím výchovy k občanství. V dospělosti na těchto základech staví občanské vzdělávání, které se podle Beneše zaměřuje na vytváření schopnosti rozeznat a vysvětlit podmínky fungování společnosti, na porozumění souvislostí mezi osobními, politickými, společenským a sociálními událostmi a vývojem a na kritické a fundované rozpoznání nedostatků společnosti.⁷¹ Cílem občanského vzdělávání je vychovat lidi, kteří budou participovat na veřejném životě (členství v politické straně, dobrovolnictví...), respektovat lidská práva a povinnosti, uznávat hodnoty, jako je tolerance, svoboda, demokracie, solidarita, a odpovědně přistupovat k sobě samému, druhým lidem i společnosti jako celku. Tedy „aktivní, odpovědní a kompetentní občané“, jak uvádí autoři knihy „Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice“.⁷² Zeuner cíl občanského vzdělávání dospělých ovšem označuje jako schopnost aktivní „utopie“.⁷³

Vzdělávání dospělých přispívá k rozvoji jednotlivce i celé společnosti. Podle Beneše plní řadu funkcí, mezi něž patří např.:

1. kompenzační funkce – možnost dosažení určitého stupně vzdělání;
2. sociálně-integrativní funkce – umožnění rozvoje osobnosti jako součásti společnosti a určitých společenství (např. na regionální úrovni);
3. kvalifikační funkce – možnost odborného vzdělávání a zvyšování kvalifikací;
4. demokratizační funkce – přínos pro rozvoj demokratizace a občanských kvalit;

⁷⁰KASPER, T. et al. *Vzdělávací snahy firmy Baťa – vybrané problémy*, s. 24

⁷¹BENEŠ, M. *Andragogika*, s. 157

⁷²RABUŠICOVÁ, M. a L. RABUŠIC. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*, s. 190

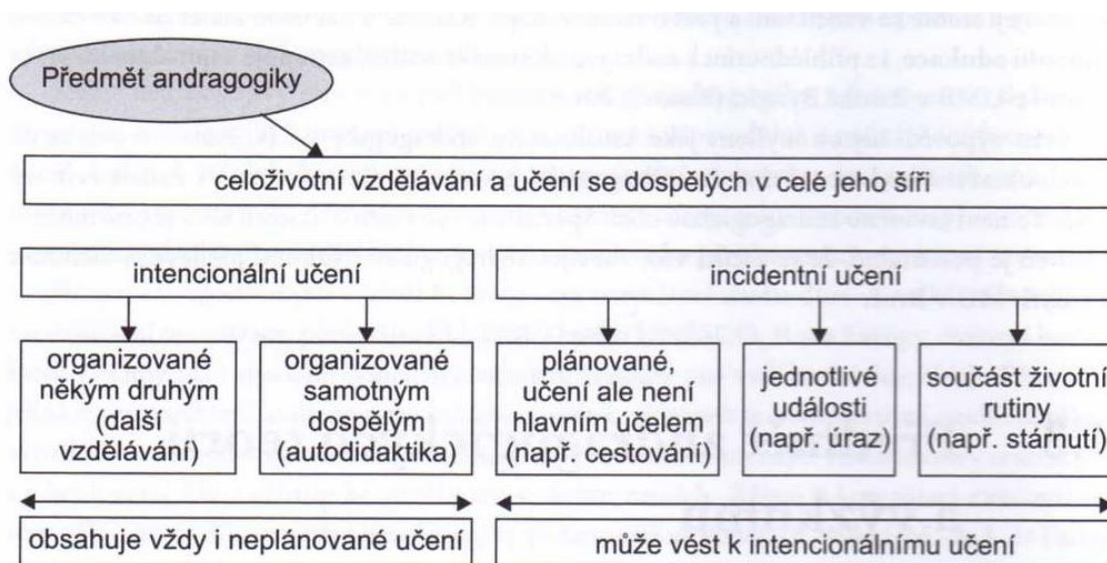
⁷³ZEUNER, CH. *Didaktik und Methodik in der Erwachsenenbildung. Grundlagen der Vermittlung oder theoretische Spielerei?* s. 17

5. emancipační funkce – pomoc při rozvoji nových forem společenského spolužití a při zvyšování participace a sebeurčení v politickém a ekonomickém procesu.⁷⁴

Podle Balvína je dospělý člověk „hotovým „autonómem“, subjektem své vlastní životní realizace, ale který, ačkoliv již prošel „martýriem“ pedagogického ovlivňování, přeci jenom zůstal ještě i v dospělosti trochu dítětem, které potřebuje poradit a vést jej při vážných životních rozhodováních a volbě.“⁷⁵ Potřebuje tedy ještě alespoň trochu vzdělávat a vychovávat.

Věda, která se zabývá vzděláváním a výchovou dospělého člověka, se nazývá andragogika. Pojem „andragogika“ vychází ze složeniny řeckých pojmů „andr-os“ (2. mluvnický pád od slova „anér“) = muž + „agogé“ (z „agó, agein) = vedení, výchova.⁷⁶ Předmětem andragogiky je podle Beneše celoživotní vzdělávání a učení se dospělých v celé jeho šíři – viz obrázek.

Obr. 6. Předmět andragogiky



Zdroj: BENEŠ, M. *Andragogika*, s. 17

V posledních letech se stává hlavním andragogickým pojmem „učení se dospělých“. Preference pojmu „učení“ vychází z toho, že člověk nese za své kvalifikace a kompetence

⁷⁴BENEŠ, M. *Andragogika*, s. 38

⁷⁵BALVÍN, J. *Andragogika jako teorie výchovy a vzdělávání dospělých*, s. 6

⁷⁶MÜHLPACHR, P. *Gerontopedagogika*, s. 127

odpovědnost sám, nikoli nějaká vzdělávací či jiná organizace. Na významu stále více nabývá hodnota sebeurčeného, sebeřízeného a zkušenostního učení. Vzdělávání „učícímu se dospělému“ pouze podává pomocnou ruku, slouží jako podpůrná hůl.⁷⁷

2.3 Vzdělávání seniorů

Velmi významnou cílovou skupinou, na niž se v rámci celoživotního učení nesmí zapomínat, jsou senioři. Hovoříme-li o seniorech, máme na mysli lidi „v završující životní fázi se specifickým postavením ve společnosti.“⁷⁸ Říčan je nazývá „silnou skupinou, která se chce společensky uplatnit, která má své nároky, svůj způsob života, vlastní jedinečnou historickou zkušenost, moudrost i pošetilost.“⁷⁹ Chceme-li seniorský věk vyjádřit v číslech, můžeme využít návrhu expertů Světové zdravotnické organizace. Ti doporučují následující členění:

- rané stáří (60-75 let);
- pokročilý věk, vlastní stáří (75–90 let);
- vysoký věk, dlouhověkost (90 a více let).⁸⁰

Každá z těchto fází s sebou přináší řadu fyziologických, psychických i sociálních změn, které ovlivňují (zpravidla negativně) kvalitu života stárnoucího člověka. Nutno ale podotknout, že stárnutí je individuální proces, který se dá do jisté míry ovlivnit vlastní aktivitou. Ostatně „být v seniorském věku aktivní je imperativ, s nímž se senioři setkávají dnes a denně.“⁸¹ Jeden ze způsobů, jak dosáhnout toho, aby lidé zůstávali aktivní i v postproduktivním věku, je jejich vzdělávání (učení). Vzdělávací aktivity seniorů přispívají k jejich duševnímu i fyzickému zdraví, schopnosti samostatně se rozhodovat, lépe se orientovat v nových životních situacích, usnadňují jejich začlenění do společnosti, přinášejí jim životní uspokojení a pocit důstojnosti. Vzdělávání ve starším věku je v podstatě nutnou podmínkou pochopení života v dynamicky se vyvíjející společnosti vědění.

⁷⁷BENEŠ, M. *Andragogika*, s. 17

⁷⁸SAK, P. a K. KOLESÁROVÁ. *Sociologie stáří a seniorů*, s. 25

⁷⁹ŘÍČAN, P. *Cesta životem: vývojová psychologie*, s. 333

⁸⁰Tamtéž, s. 332

⁸¹RABUŠICOVÁ, M., KAMANOVÁ, L. a K. PEVNÁ. *Učit se a stárnout aktivně: Senioři v mobilních počítačových učebnách*, s. 86

Rabušic poukazuje na to, že nezanedbatelným důvodem ke vzdělávání seniorů je i skutečnost, že ve všech vyspělých zemích dochází z různých důvodů k individualizaci sociálního státu, což v konečném efektu znamená, že možnost spoléhat se na stát je stále menší a každý jedinec v každé fázi své životní dráhy (především však ve stáří) je stále více individuálně odpovědný za svou životní úroveň a kvalitu svého života. Nutné je proto „vnutit“ lidem koncept aktivního stárnutí, vnuknout ideu, že život ve stáří, život v důchodu může být velmi aktivní fází jejich životní dráhy.⁸²

Pedagogická disciplína zabývající se výchovou a vzděláváním seniorů se nazývá gerontopedagogika (gerontagogika). Je součástí andragogiky a podle Mühlpachra se v užším slova smyslu jedná o:

- vzdělávání ke stáří;
- vzdělávání ve stáří.⁸³

Vzdělávání ke stáří

Je zřejmé, že prožívání stáří je přímo ovlivněno předcházejícími životními fázemi. Již ve středním věku se začíná rozhodovat o tom, jaké naše stáří bude. Životní styl, zdravotní stav, úspěchy v osobním i pracovním životě, které prožíváme v produktivním věku, ovlivňují průběh stáří a jeho kvalitu. Proto je podle Šeráka nezbytné začít se připravovat na ukončení profesní dráhy a seznamovat se se všemi okolnostmi nadcházejícího stárnutí ještě ve fázi plného pracovního nasazení. Příprava by se měla zaměřit na aspekty:

1. sociální (změna životního stylu, udržení a rozvíjení mimopracovních kontaktů, aktivní a kvalitní náplň volného času...);
2. zdravotní (zdravý životní styl, prevence chorob, znalost hlavních fyziologických změn stárnutí a příprava na minimalizaci jejich důsledků...);
3. ekonomické (finanční zajištěnost, vytvoření vhodného materiálního zázemí...)⁸⁴

⁸²RABUŠICOVÁ, M. a L. RABUŠIC. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*, s. 273–274

⁸³MÜHLPACHR, P. *Gerontopedagogika*, s. 11

⁸⁴ŠERÁK, M. *Zájmové vzdělávání dospělých*, s. 192

Vzdělávání ve stáří

I lidé, kteří ukončili svoji ekonomickou činnost, mohou úspěšně stárnout. „*To se jim bude dařit v případě, že si odpovědně zvolí svůj druhý životní program (jehož příkladem jsou třeba Akademie a Univerzity třetího věku) a budou pečovat o udržení praktické soběstačnosti.*“⁸⁵

Na vzdělávání seniorů se orientuje široká škála spolků, institucí a nadací. Jedná se o:

- Univerzity třetího věku (U3V), které podle Dvořáčkové poskytují seniorům vzdělání na nejvyšší možné úrovni. Studium má výlučně charakter osobního rozvoje, nikoli profesní přípravy.⁸⁶ Posláním Univerzit třetího věku je zabezpečit právo starší populace na učení a vzdělávání, realizace jejího zájmového vzdělávání na současné vědecké úrovni, udržování a zlepšení její fyzické kondice, výzkumné aktivity, možnost seznámit se s novými lidmi a navázat nová přátelství.⁸⁷
- Akademie třetího věku, které uspokojují vzdělávací potřeby seniorů zejména v těch oblastech, kde není k dispozici dostatečná nabídka ze strany vysokých škol. Organizovány jsou pod záštitou různých institucí (Červený kříž, kulturní domy, muzea...) či středních škol. V porovnání s Univerzitou třetího věku se vyznačují snahou přizpůsobit obsah potřebám a zájmům účastníků, menší náročností a větší srozumitelností výkladu.⁸⁸
- Lidové univerzity, které se osvědčily zejména u seniorů ze skandinávských a německy mluvících zemí. Jedná se o specifickou podobu vzdělávání, kdy senioři absolvují vzdělávací programy spolu s mladými posluchači. To dává prostor k mezigeneračnímu sblížení a ovlivňování.⁸⁹
- Kluby aktivního stáří, kluby důchodců, kluby seniorů či kluby dříve narozených, které se vyznačují trvalejšími a méně formálními vztahy účastníků, uspokojují

⁸⁵HAŠKOVCOVÁ, H. *Sociální gerontologie aneb Senioři mezi námi*, s. 24–25

⁸⁶DVOŘÁČKOVÁ, D. *Kvalita života seniorů v domovech pro seniory*, s. 30

⁸⁷MÜHLPACHR, P. *Gerontopedagogika*, s. 141

⁸⁸ŠERÁK, M. *Zájmové vzdělávání dospělých*, s. 198

⁸⁹MÜHLPACHR, P. *Gerontopedagogika*, s. 139

sociální potřeby seniorů a rozvíjí jejich osobní zájmy. Jedná se většinou o jednorázové aktivity v podobě besed, exkurzí, kulturních akcí apod.⁹⁰

Neopomenutelný je také fakt, že vzdělávání seniorů významným způsobem ovlivňují nové technologie. Vstup do digitálního světa a kyberprostoru a s tím související zvýšení počítačové gramotnosti mění jejich život a ovlivňuje jeho kvalitu v pozitivním slova smyslu. „*Internet přinesl seniorům řadu dříve netušených možností a proměnil charakter stáří a jeho životní styl.*“⁹¹ Senioři oceňují možnosti internetu, jako je získávání informací o společnosti a světě, nakupování, elektronická komunikace apod. Komputerizace seniorů navíc překonává propast mezi seniorskou a mladší generací a v podstatě vede k výměně rolí dětí, rodičů a prarodičů, kdy děti učí své předky.⁹²

Podle Grusse „*je proces učení sice proměnlivý, ale bezpochyby platí, že člověk je schopen učit se až do velmi vysokého věku.*“⁹³ „*Stárnoucí osobnost nemůže být ospravedlnitelným důvodem malého počtu starších lidí, kteří se dále a dlouhodobě vzdělávají.*“⁹⁴ Vzdělávání (učení) obohacuje a kultivuje životy seniorů, napomáhá udržet jejich postavení v dynamicky se vyvíjející společnosti, motivuje k tělesné a duševní aktivitě a zajišťuje úspěšné vyrovnání se se změnami, které s sebou stárnutí a stáří přináší.

Podle Mühlpachra vzdělávání v postproduktivní věku plní funkce:

- posilovací (lze též označit jako stimulační, eventuálně kultivační) – nejvýznamnější funkce, která přispívá k rozvoji zájmů, potřeb a schopností seniorů, k podpoře jejich aktivit, ke kultivaci jejich zájmů a potřeb;
- preventivní – zahrnuje různá opatření, která za předpokladu, že jsou prováděna v určitém předstihu, pozitivně ovlivňují průběh stárnutí a stáří;
- rehabilitační – vede k znovuoobnovování a udržování fyzických i duševních sil;

⁹⁰ŠERÁK, M. *Zájemové vzdělávání dospělých*, s. 199

⁹¹SAK, P. a K. KOLESÁROVÁ. *Sociologie stáří a seniorů*, s. 104

⁹²Tamtéž, s. 118–121

⁹³GRUSS, P. *Perspektivy stárnutí: z pohledu psychologie celoživotního vývoje*, s. 156

⁹⁴Tamtéž, s. 159

- anticipační – napomáhá k pozitivní připravenosti na změny v životním stylu, ke kterým dochází zejména v souvislosti s odchodem do důchodu.⁹⁵

2.4 Dílčí závěr

I když se v současné době výrazně upozorňuje na význam celoživotního učení, je mnoha lidmi více než za prostředek vlastního rozvoje považováno za nutné zlo, kterému se snaží co nejúspěšněji vyhnout. Podle autorů publikace „Průvodce dalším vzděláváním“ mnoho lidí v České republice nechápe význam dalšího vzdělávání, nechápe, proč by se měli i v dospělém věku dále učit a vzdělávat. Proč by měli vynakládat svoje finance i čas na něco, co na první pohled nepřináší žádný konkrétní užitek. Učení je podle nich spojeno s docházkou do školy v počátečním vzdělávání a končí nástupem do zaměstnání.⁹⁶

Takový postoj je ale nutné změnit. Člověk si musí uvědomit, *„že se vzdělává, aby přežil a žil, a žije tak, jak mu jeho vzdělání dovolí. V 21. století se chtě nechtě musíme smířit s tím, že celoživotní rozvoj je nedílnou součástí naší výbavy k přežití.“*⁹⁷

Zakódování této myšlenky je nutné již u malých dětí a mládeže v počátečním vzdělávání, kde by učivo mělo být koncipováno z hlediska budoucího využití, tedy jako příprava na život. *„Školní vzdělání totiž startuje a usměrňuje vzdělanostní dráhu, na níž pak do značné míry závisí profesní cesty a s nimi spjaté postavení na žebříčkách příjmu, majetku, prestiže, vlivu, moci atd.“*⁹⁸ Podle Masaryka *„žák musí pochopit, že vše, čemu se učí, nejen jemu, ale i národu bude prospívat, a to nejen jazykově, ale i hospodářsky, politicky a kulturně vůbec.“*⁹⁹

Stejně tak se musí tato myšlenka rozvíjet u jedinců v produktivním věku. Celoživotní učení by se mělo stát doprovodným jevem jejich života, jeho nezbytnou součástí. A to nejen vzdělávání profesní, ale také zájmové a občanské. Vědní obor zabývající se vzděláním a výchovou dospělých se nazývá andragogika. Jeho snahou je formovat

⁹⁵MÜHLPACHR, P. *Gerontopedagogika*, s. 138

⁹⁶MŠMT. *Dokumenty o dalším vzdělávání a celoživotním učení. Průvodce dalším vzděláváním*, s. 5–11 [online]

⁹⁷VETEŠKA, J. a J. SALIVAROVÁ. *Vzdělávání dospělých – příležitosti a úskalí v globalizovaném světě*, s. 248

⁹⁸HAVLÍK, R. a J. KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*, s. 81

⁹⁹MASARYK, T. G. *O škole a vzdělávání*, s. 100

dospělé lidi a pomáhat jim, aby byli schopni adaptace ve stále se měnící společnosti, rozvíjeli se a úspěšně fungovali v osobním, společenském i profesním životě.

Neméně významnou cílovou skupinou celoživotního vzdělávání jsou také lidé v postproduktivním věku, jejichž vzdělávání probíhá prostřednictvím Univerzit třetího věku, Akademií třetího věku, Lidových univerzit, klubů důchodců apod. Pedagogická disciplína, která je součástí andragogiky a zabývá se edukací seniorů, se nazývá gerontopedagogika (gerontagogika). Jejím cílem je zpřístupňovat vzdělání všem členům společnosti bez ohledu na věk, protože vzdělávací aktivity lidí v postproduktivním věku vedou ke zvyšování kvality jejich života, celkovému sociálnímu rozvoji a stávají se vhodnou alternativou uplatnění po odchodu z trhu práce.

3 TŘI ZÁKLADNÍ KATEGORIE CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ

Úspěch a Neúspěch se setkali v cíli běžeckého závodu.

„Byl jsem rychlejší, ale přesto jsem do cíle dorazil až po tobě,“

divil se Neúspěch, „znamená to, že mám ještě zrychlit?“

„Myslím, že to nebude nutné,“ odpověděl Úspěch,

„spíš bys měl příště vyrazit správným směrem.“¹⁰⁰

Stejně důležité jako určit správný směr, kterým by se měl člověk vydat, aby úspěšně dorazil do cíle, je vybrat vhodný prostředek, který mu k dosažení cíle pomůže. Je-li takovým cílem osobní rozvoj, nejvhodnějším prostředkem zcela jistě bude učení. A to učení celoživotní, jehož základními kategoriemi jsou formální vzdělávání, neformální vzdělávání a informální učení.

V prvotní fázi svého života se dítě rozvíjí prostřednictvím informálního učení. Jedná se o naprosto individualizovaný a nestandardizovaný proces, který má pro člověka rozhodující význam. V tomto období rodiče, prarodiče, pečovatelka či jiná osoba zásadním způsobem ovlivňují vztah dítěte k poznávání a utváří základ celoživotního učení. Prostředí, v němž dítě žije, by proto mělo být co nejvíce podnětné, vyvolávat zvědavost a vést k zakódování potřeby se celoživotně rozvíjet.

Později se k informálnímu učení přidává formální vzdělávání. To sice začíná probíhat v předškolním vzdělávání, ale oficiálně je spojeno až s nástupem do základní školy a zahájením povinné školní docházky. Po jejím ukončení se začínají vzdělávací dráhy jednotlivců lišit svou oborovou specializací, délkou či kvalitou a projevuje se, nakolik je v člověku zakódovaná potřeba se dále rozvíjet.

Další rozvoj může probíhat nejen prostřednictvím již zmíněného informálního učení a formálního vzdělávání, ale také neformálním vzděláváním. To má v životě člověka obrovský význam, neboť se jedná o účinný nástroj k vyrovnání se s aktuální nedostatečností či potřebami v osobním, profesním i společenském životě. A stejně jako ostatní kategorie celoživotního učení vede ke správnému cíli, kterým je osobní rozvoj jedince i celé společnosti.

¹⁰⁰PLAMÍNEK, J. *Vedení lidí, týmů a firem*, s. 17

3.1 Formální vzdělávání

Patrně nejčastěji si pojem formální vzdělávání spojíme s tzv. počátečním vzděláváním, které každý z nás v mládí absolvuje minimálně ve formě povinné školní docházky. Formální vzdělávání ale není záležitostí pouze prvních dekád našeho života, významnou roli hraje i později, prostřednictvím tzv. dalšího vzdělávání. Bohužel (či bohudík) kontinuální, ničím nepřerušovaná vzdělávací dráha jedince, která začala v dětství a skončila nástupem do zaměstnání, se stává minulostí. Koncept celoživotního učení prosazuje místo toho kontinuální vzdělávací proces, ve kterém se kombinuje vzdělávání, účast na trhu práce a další vzdělávání, přičemž věk či jiná sociodemografická charakteristika nejsou nikterak omezujícím faktorem. „*Tradiční a víceméně standardizované trajektorie životního cyklu v období mládí a dospělosti se z hlediska vzdělávání a nástupu do zaměstnání nyní rozvolňují, individualizují a stávají se flexibilními.*“¹⁰¹

Strategie celoživotního učení definuje formální vzdělávání jako „*vzdělávání, které je realizováno ve vzdělávacích institucích, zpravidla školách. Jeho funkce, cíle, obsahy, organizační formy a způsoby hodnocení jsou definovány a vymezeny právními předpisy. Zahrnuje získání na sebe zpravidla navazujících stupňů vzdělání (základního vzdělání, středního vzdělání, středního vzdělání s výučním listem, středního vzdělání s maturitní zkouškou, vyššího odborného vzdělání v konzervatoři, vyššího odborného vzdělání, vysokoškolského vzdělání), jejichž absolvování je potvrzováno příslušným osvědčením (vysvědčením, diplomem apod.)*“¹⁰² Jde tedy o formu výuky v nejobecnější rovině, a to klasické vzdělávání na základní, střední či vysoké škole. (Předškolní vzdělávání není v České republice mezi stupně formálního vzdělávání oficiálně zařazeno.)¹⁰³

Vzdělávací program zahrnutý do kategorie formálního vzdělávání musí splňovat následující kritéria:

1. Hierarchická úroveň: formální vzdělání představuje ucelený žebříček stupňů vzdělávání vyžadující úspěšné zakončení nižšího stupně před započítáním studia vyššího stupně.

¹⁰¹RABUŠICOVÁ, M. a L. RABUŠIC. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*, s. 48

¹⁰² *Strategie celoživotního učení ČR*, s. 8

¹⁰³PRŮCHA, J. *Česká vzdělanost: multidisciplinární pohled na fenomén národní kultury*, s. 94–95

2. Příjímací požadavky: jejich splnění podmiňuje přístup uchazeče ke studiu. Obvyklými příjímacími požadavky jsou určitý věk, dříve dosažený stupeň vzdělání či úspěšné složení příjímací zkoušky.
3. Registrační požadavky: formální vzdělávací programy prochází registrací, která na sebe váže soubor formálních požadavků, jejichž naplnění podmiňuje uznání a možnost přijímání uchazečů ke studiu.
4. Požadavky na trvání: programy formálního vzdělávání nemohou trvat kratší dobu než jeden semestr či pololetí.
5. Požadavky na uznání: programy formálního vzdělávání musí být uznány relevantními národními autoritami.¹⁰⁴

Výše dosaženého vzdělání ve formálním vzdělávacím systému významným způsobem ovlivňuje postavení člověka ve společnosti, jeho uplatnitelnost na trhu práce, výši příjmu apod. Daného faktu si je česká populace zřejmě vědoma, neboť podle statistického přehledu OECD reflektujícího stav v roce 2012 je podíl české populace ve věku 25-64 let bez vzdělání nebo jen s primárním vzděláním téměř nulový. Stejně tak podíl populace dosáhnoucí jen nižšího sekundárního vzdělání je velmi nízký, a to 7 %. Zatímco vyššího sekundárního vzdělání dosáhlo 73 % populace. (viz PŘÍLOHA P III)¹⁰⁵ V posledních letech se u nás také enormně zvyšuje počet mladých lidí začleněných do terciárního vzdělávání.¹⁰⁶ Společně s nimi zaplňují vysokoškolské lavice i studenti, kteří se do formálního studia vrací po určité odmlce. (*„I přes postupné navyšování počtu studentů vyšších věkových skupin na vysokých školách je však jejich podíl, vztahený k celkové populaci, velmi nízký.“*¹⁰⁷)

Formální vzdělávání na úrovni počátečního vzdělávání bylo podrobně rozebráno v kapitole 2.1. Nyní se proto zaměřím na formální vzdělávání dospělých.

Formální vzdělávání dospělých jakožto běžná součást celoživotního učení poskytuje lidem, kteří nejsou spokojeni se svým dosavadním nejvyšším dosaženým vzděláním, tzv. „druhou šanci“. Nabízí možnost zvýšit tento stupeň a tím postoupit nejen

¹⁰⁴Vzdělávání dospělých v České republice: výstupy z šetření Adult Education Survey 2011, s. 18

¹⁰⁵OECD. Education at a Glance 2014, s. 42 [online]

¹⁰⁶PRŮCHA, J. Česká vzdělanost: multidisciplinární pohled na fenomén národní kultury, s. 75

¹⁰⁷Vzdělávání dospělých v České republice: výstupy z šetření Adult Education Survey 2011, s. 20

na vzdělanostním, ale i společenském žebříčku. Možností znovuzapojení se do formálního vzdělávacího procesu je v České republice celá řada. Mimo „klasických“ denních forem existují další možnosti studia, přičemž podle školského zákona vzdělání zde dosažené je rovnocenné vzdělání dosaženému v denní formě studia.

- Na úrovni středoškolského a vyššího odborného vzdělání jsou to především večerní, distanční a kombinované formy vzdělávání.
- Na vysokoškolské úrovni je to distanční nebo kombinované studium.

(„Distanční vzdělávání je multimediální forma vzdělávání založená na řízeném samostatném studiu, při kterém jsou vzdělavatelé a vzdělávání trvale nebo převážně fyzicky odděleni; efektivní variantou distančního studia je e-learning.“¹⁰⁸)

(Kombinovaná forma v sobě zahrnuje prvky prezenčního a distančního studia.)

„V konceptu celoživotního učení je další formální vzdělávání zatím méně rozvinutou částí. Jeho formy jsou málo flexibilní vůči potřebám dospělých osob a v důsledku toho není dostatečně využíváno k doplňování kvalifikace v průběhu pracovního života.“¹⁰⁹ Sladění studia s pracovními a rodinnými povinnostmi je mnohdy velmi obtížné, a proto se řada dospělých dalšího vzdělávání neúčastní, případně preferuje účast v neformálním vzdělávání.

3.2 Neformální vzdělávání

Celoživotní učení zahrnuje vedle formálního vzdělávání také neformální vzdělávání a předpokládá, že není jeho protipólem, nýbrž analytickým doplňkem umožňujícím zachycení širokého spektra dalších vzdělávacích činností, jejichž význam byl v minulosti často opomíjen.¹¹⁰

Neformální vzdělávání lze definovat jako „vzdělávání zaměřené na získání vědomostí, dovedností a kompetencí, které mohou respondentovi zlepšit jeho společenské i pracovní uplatnění. Neformální vzdělávání je poskytováno v zařízeních zaměstnavatelů, soukromých vzdělávacích institucích, nestátních neziskových organizacích, ve školských zařízeních a dalších organizacích. Patří sem např. organizované volnočasové aktivity

¹⁰⁸PRŮCHA, J. (ed.). *Pedagogická encyklopedie*, s. 514

¹⁰⁹*Strategie celoživotního učení ČR*, s. 44

¹¹⁰*Vzdělávání dospělých v České republice: výstupy z šetření Adult Education Survey 2011*, s. 38

pro děti, mládež a dospělé, kurzy cizích jazyků, počítačové kurzy, rekvalifikační kurzy, ale také krátkodobá školení a přednášky. Nutnou podmínkou pro realizaci tohoto druhu vzdělávání je účast odborného lektora, učitele či proškoleného vedoucího. Nevede k získání stupně vzdělání.¹¹¹

Sféra neformálního vzdělávání je velmi rozsáhlá a rozmanitá. Participují na ní nejen dospělí, ale také mládež a senioři. Průcha tuto sféru vzdělávání schematicky vyjádřil takto:

Obr. 7. Neformální vzdělávání



Zdroj: PRŮCHA, J. *Česká vzdelanost: multidisciplinární pohled na fenomén národní kultury*, s. 103

Neformální vzdělávání zahrnuje takové vzdělávací programy, které jsou organizované, ale dobrovolné, bezplatné i probíhající za úplatu.¹¹² Mají předem stanovený cíl, k němuž prostřednictvím určitých kroků směřují. Jedná se zpravidla o krátkodobé akce, které díky své epizodičnosti jsou účinným nástrojem k vyrovnání se s aktuální nedostatečností či potřebami v profesním, osobním i rodinném životě.¹¹³

¹¹¹ *Strategie celoživotního učení ČR*, s. 8

¹¹² PRŮCHA, J. *Andragogický výzkum*, s. 23

¹¹³ *Vzdělávání dospělých v České republice: výstupy z šetření Adult Education Survey 2011*, s. 38

Zahraniční výzkumy zaměřené na neformální vzdělávání potvrzují vedle jeho ekonomického přínosu i mimoekonomické efekty. Ty jsou v souladu s teoretickým modelem T. Schullera, který rozlišuje následující kategorie efektů vzdělávání dospělých:

- Fyzické a mentální zdraví – potvrzuje se, že u dospělých účastníků vzdělávání dochází často k restrukturalizaci a aktivizaci životního režimu a tím i k zlepšení jejich zdraví.
- Intelektové stimulace, posilování kompetencí a dovedností – vzdělávání se stává intelektuální výzvou pro dospělé s motivací uspět.
- Vyšší sebedůvěra – mnozí dospělí vypovídají o tom, že účast ve vzdělávání jim přináší pocit vyšší sebedůvěry ve vlastní schopnosti a k překonávání překážek.
- Posílení aktivit mezigeneračního učení – účastníci vzdělávání dospělých častěji předávají znalosti a poskytují rady mladším osobám (obvykle v rodinách) než ti, kdo se vzdělávání nezúčastňují.
- Překonávání osobních nesnází – v případech ztráty pracovního místa i jiných nesnází představuje další vzdělávání pomoc k jejich překonávání.¹¹⁴

Cílem neformálních vzdělávacích aktivit není získání standardního formalizovaného certifikátu (školního vysvědčení, výučního listu, maturitního vysvědčení, vysokoškolského diplomu apod.) a s ním spojené dosažení určitého státem uznávaného stupně vzdělání, které opravňuje k postupu do navazujících stupňů formálního vzdělávání. *„I když závažnost neformálního učení vede k tomu, že v zahraničí i České republice byla zavedena legislativní opatření týkající se uznávání výsledků jiného než formálního vzdělávání pro získání určité kvalifikace či přístupu k vysokoškolskému studiu.“*¹¹⁵

Např. ve Francii je možné si nechat uznat všechny odborné kvalifikace (odpovídající kvalifikacím na úrovni středoškolského vzdělávání) v určitém validačním procesu, kterému se říká VAE (Validation des Acquis de l'Expérience). Tento proces umožňuje dospělým studentům validovat výsledky učení, jež získali po dobu minimálně tří let v různých prostředích (např. při charitativní práci, profesní činnosti, kulturních, společenských, politických aktivitách apod.) se záměrem dosáhnout formálních kvalifikací. Uchazečovy znalosti a zkušenosti mohou vést k udělení plné kvalifikace, dílčí kvalifikace (V osvědčení

¹¹⁴PRŮCHA, J. *Česká vzdělanost: multidisciplinární pohled na fenomén národní kultury*, s. 108–110

¹¹⁵PRŮCHA, J. *Andragogický výzkum*, s. 69

je vymezeno, jaké prvky učiva musí žadatel pro dosažení úplné kvalifikace ještě zvládnout.), ale také k neudělení osvědčení, jestliže uchazeč neprokáže příslušné výsledky.¹¹⁶

Významným mezníkem ve vzdělávací legislativě České republiky je zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání. Tento zákon umožňuje, aby odborná způsobilost získaná samostudiem, praxí apod. byla uznána jako rovnocenná s výsledky formálního vzdělávání. Dokladem potvrzujícím odbornou způsobilost a získání dílčí kvalifikace je osvědčení.¹¹⁷

Na základě reprezentativního výzkumu provedeného v roce 2005 v České republice bylo zjištěno, že ti, kdo na neformálním vzdělávání participují, jsou především mladší a vzdělanější obyvatelé.¹¹⁸ Podle Průchy je účast či neúčast v neformálním vzdělávání výrazně ovlivňována předchozím dosaženým vzděláním subjektu. Doslova píše, že „*čím vyšší úrovně formálního vzdělávání lidé dosahují, tím častěji participují i v neformálním vzdělávání.*“¹¹⁹ Rozšiřovat svoje znalosti, dovednosti, zkušenosti a kompetence neformální vzdělávací cestou by se měli naučit i starší lidé a lidé s nižším stupněm vzdělání, neboť ti by z toho mohli mít největší prospěch.

3.3 Informální učení

Informální učení má neobyčejně vysokou důležitost v životě člověka. Jedná se o každodenní proces spontánního učení, který probíhá po celý život, od raného dětství až do pozdního stáří v prostředí rodiny, přátel, vrstevníků, v zaměstnání, návštěvou společenských a sportovních akcí, pobytem v přírodě, během cestování apod.

Podle Strategie celoživotního učení je informální učení chápáno „*jako proces získávání vědomostí, osvojování si dovedností a kompetencí z každodenních zkušeností a činností v práci, v rodině, ve volném čase. Zahrnuje také sebevzdělávání, kdy učící se nemá možnost ověřit si nabyté znalosti (např. televizní jazykové kurzy). Na rozdíl od formálního*

¹¹⁶EACEA: EURYDICE. *Formální vzdělávání dospělých: Koncepce a praxe v Evropě 2011*, s. 39 [online]

¹¹⁷MŠMT. *Zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznání výsledků dalšího vzdělávání)* [online]

¹¹⁸RABUŠICOVÁ, M. a L. RABUŠIC. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*, s. 73

¹¹⁹PRŮCHA, J. *Andragogický výzkum*, s. 67

*a neformálního vzdělávání je neorganizované, zpravidla nesystematické a institucionálně nekoordinované.*¹²⁰

Výsledkem informálního učení je podle Průchy vše, co se lidé naučí jinde než ve školním vyučování a při různých zájmových i jiných aktivitách neformálního vzdělávání. Typickým případem informálního vzdělávání je poslouchání rozhlasu, četba knih, novin, časopisů, luštění křížovek, návštěva galerií, muzeí, hradů a zámků, přijímání rad a instrukcí od zkušenějších pracovníků, napodobování chování „celebrit“, sportovců a mnoho jiných druhů spontánního chování.¹²¹

Mezi charakteristické znaky informálního učení patří:

1. *Nadčasovost.* Hnacím motorem (motivem informálního učení) je z našeho dnešního pohledu především udržování vědomí smysluplné životní kontinuity přesahující linii životní cesty každého z nás. Motivy propojují minulost, přítomnost a budoucnost. Pozoruhodný je kontext celoživotní cesty s přesahy do životů osob, se kterými je jedinec ve vztahu, či skupin, ve kterých žije. Nadčasovost vnímáme v kolektivní zkušenosti, která přesahuje pole zkoumání mezigeneračního učení.
2. *Prostorová neohraničenost.* „Všudepřítomnost“ procesů informálního učení.
3. *Informální učení je cyklické a ne vždy má přímo vymezenou cílovou představu.*
4. *Osobně a sociálně významné učení (bez dokladů).* Výsledky informálního učení může dospělý prezentovat správným chováním, ale nemůže jejich existenci prokázat certifikátem či osvědčením. Osobní ani sociální význam výsledků této kategorie zpravidla nebývá zpochybňován.
5. *Informální učení jako učení individuální i učení sociálně determinované.* Informální učení je individuálně odlišné rozsahem a obsahem. Rozhodujících faktorů o rozsahu a obsahu je víc. Za rozhodující faktory považujeme individuální vyhodnocení potřebnosti rozsahu a obsahu učení a respekt jednotlivce ke společenskému požadavku. Jde o procesy socializace ve smyslu adaptace jedince na prostředí, stejně jako procesy aktivního vytváření a přetváření prostředí jednotlivcem.

¹²⁰ *Strategie celoživotního učení ČR*, s. 8

¹²¹ PRŮCHA, J. *Česká vzdělanost: multidiscipinární pohled na fenomén národní kultury*, s. 110–111

6. *Informální učení je různě uvědomělé.* Proces učení probíhá s individuálními odlišnostmi více či méně ne/uvědoměle. Od spontánních procesů učení k řízené aktivitě sebevzdělávání.¹²²

Informální učení je charakterizováno jako nahodilé a neúmyslné. Palánem je doslova charakterizováno tak, že „*člověk se učí, i když nechce, a dokonce i když neví, že se učí.*“¹²³ Avšak někdy může být i úmyslné a jednotlivcem organizované. Jde o autoregulované (sebeřízené učení).¹²⁴ Např. Český statistický úřad definuje informální učení „*jako záměrnou činnost směřující k získání poznatků a zlepšení vlastních dovedností institucionálně neorganizovanou a zpravidla nesystematickou cestou. Zahrnuje učení v průběhu každodenních aktivit, např. v prostředí rodiny, ve volném čase či zaměstnání. Nejedná se ovšem o pasivní učení prostřednictvím přijímání informací (např. při běžné každodenní četbě novin), ale o aktivní, záměrnou a cílevědomou činnost, orientovanou na osvojování nových poznatků (např. studium manuálu k novému počítačovému programu, osvojování si cizích řečí pomocí učebnice pro samouky apod.).*“ (Do informálního učení se nepočítají ani aktivity probíhající v rámci formálního a neformálního vzdělávání, jako je např. samostatná domácí příprava na zkoušku ve škole.)¹²⁵

Informální učení je nejrozsáhlejším a v jistém slova smyslu nejefektivnějším typem učení, jehož hlavním zdrojem je zkušenost. Ostatně „*v zahraničí se pojem informální učení vyjadřuje často termínem zkušenostní učení (experiential learning).*“¹²⁶ Na časové ose lidského života by zřejmě bylo možné vyznačit, v kterých obdobích se jedinec informálně učí méně intenzivněji a v kterých více. Na intenzitu učení v jednotlivých etapách lidského života mají obrovský vliv životní události a způsob, jakým je člověk zpracuje. Vždy se jedná o naprosto individuální proces, neboť záleží na tom, zda jedinec zkušenost z takové životní události využije k učení a osobnímu rozvoji či nikoli. Příkladem může být těžká životní zkušenost, která může vést k hlubokému poznání a účelnému, smysluplnému

¹²²VETEŠKA, J. *Celoživotní učení pro všechny – výzva 21. století*, s. 114–115.

¹²³PALÁN, Z. In PRŮCHA, J. *Andragogický výzkum*, s. 64.

¹²⁴PRŮCHA, J. *Česká vzdělanost: multidisciplinární pohled na fenomén národní kultury*, s. 111

¹²⁵*Vzdělávání dospělých v České republice: výstupy z šetření Adult Education Survey 2011*, s. 150

¹²⁶PRŮCHA, J. *Andragogický výzkum*, s. 64

využití pro jedincův osobní rozvoj. Stejně tak jako může životem člověka proplout bez jakéhokoli využití, či jej dokonce ovlivnit negativně.

Informální učení lze prakticky považovat také za nejstarší formu učení. Vždyť v době před rozvojem formálních vzdělávacích systémů bylo běžnou praxí mezigenerační předávání znalostí a dovedností. Otec předával své zkušenosti synovi, matka dceři, mistr řemeslníkovi apod. Je škoda, že v naší byrokraticky založené společnosti je kladen tak velký důraz na úroveň dosaženého formálního vzdělávání, zatímco znalosti a dovednosti získané informálně bývají velmi často opomíjeny. Přitom „z hlediska konceptu celoživotního učení je podstatné, zda jedinec má, či nemá potřebné znalosti a dovednosti, způsob jejich získání není podstatný.“¹²⁷ Nesmíme proto zapomínat, že potenciál informálního učení v životě člověka je obrovský. Díky své časové a prostorové neohraničenosti umožňuje permanentně obohacovat vědění člověka a získávat kompetence užitečné pro osobní i pracovní život. Navíc stejně jako u neformálního vzdělávání existuje možnost informálně získané znalosti a dovednosti ověřit standardizovanou zkouškou, po jejímž úspěšném absolvování získá jedinec certifikát osvědčující uznání jeho kvalifikace. Tím dojde ke zvýšení jeho konkurenceschopnosti a podpoře profesní mobility, neboť díky dokladu o kvalifikaci může pružně reagovat na vývoj pracovního trhu. Bohužel se ale jedná spíše o „hudbu budoucnosti“, kdy k využívání takových možností zcela jistě dojde. V současné době je velkou slabinou na poptávkové straně malá informovanost o možnosti formalizace svých neformálně a informálně získaných znalostí a dovedností, nízká motivace a výše finančních nákladů, zatímco na nabídkové straně je problémem zejména kvalita vzdělávacích programů.

3.4 Dílčí závěr

Lidé se mohou v průběhu svého života vzdělávat různými formami podle svých potřeb, finanční dostupnosti, časových možností a pestrosti nabídky. K dispozici mají tři základní kategorie: formální vzdělávání, neformální vzdělávání a informální učení.

Formální vzdělávání je realizováno v organizovaném a legislativně vymezeném prostředí, tj. zpravidla ve školách. Výstupem je nějaký druh oficiálního a celospolečensky uznávaného certifikátu (školní vysvědčení, vysokoškolský diplom aj.), potvrzující dosažení určitého stupně formálního vzdělání. A to základního vzdělání, středního vzdělání

¹²⁷MŠMT. *Dokumenty o dalším vzdělávání a celoživotním učení. Průvodce dalším vzděláváním*, s. 7 [online]

s výučním listem, středního vzdělání s maturitou, vyššího odborného vzdělání nebo vysokoškolského vzdělání. Určitá část formálního vzdělávání je povinná, jedná se o tzv. povinnou školní docházku. Díky tomu mělo formální vzdělávání až donedávna dominantní a monopolní postavení.

Neformální vzdělávání zahrnuje systematické a organizované vzdělávací aktivity, které probíhají za účasti edukátora, tj. školitele, instruktora, odborného lektora apod. Probíhá v soukromých vzdělávacích institucích, podnicích, v organizacích zájmového, uměleckého, sportovního a jiného vzdělávání. Neformální vzdělávání nevede k dosažení určitého státem uznávaného stupně vzdělání, ale je spíše zaměřeno na konkrétní oblast znalostí a dovedností potřebných pro člověka v aktuální životní situaci. Znalosti a dovednosti získané neformální vzdělávací cestou je možné ověřit standardizovanou zkouškou, po jejímž úspěšném absolvování získá jedinec certifikát osvědčující uznání jeho kvalifikace.

Informální učení „pokrývá podle expertů asi 75 % všeho lidského učení.“¹²⁸ Jedná se o postupné, často záměrné akumulování vědomostí, dovedností, postojů a zkušeností v osobním i pracovním životě. Stejně jako u neformálního vzdělávání je možné validovat výsledky učení a získat doklad potvrzující odbornou způsobilost. Na rozdíl od formálního a neformálního vzdělávání není organizované a systematické, nýbrž je spíše spontánní. Probíhá u každého jedince bez ohledu na věk, pohlaví společenské či pracovní uplatnění od narození až do konce života.

Ideální představa konceptu celoživotního učení předpokládá vzájemné propojení formálního a neformálního vzdělávání a informálního učení a plynulý přechod člověka z jedné kategorie do druhé podle jeho potřeb a zájmů. „Nicméně realističtější je zřejmě očekávání, že dospělý využívá adekvátních vzdělávacích příležitostí příležitostně a na základě rozmanitých stimulů.“¹²⁹

¹²⁸DOHMEN, G. In BENEŠ, M. *Andragogika*, s. 77

¹²⁹NOVOTNÝ, P. *Učení pro pracoviště: Prostor pro uplatnění konceptu workplace learning v českém prostředí*, s. 28

4 MOTIVACE K CELOŽIVOTNÍMU UČENÍ A JEHO VÝZNAM

„Asi víš, že mám dva syny,“ řekl Neúspěch Úspěchu.

„Vím, že děti jsou naděje a radost,“

odpověděl Úspěch opatrně.

„A taky velká starost,“ posmutněl Neúspěch.

„Jeden umí, ale nechce, kdežto druhý by chtěl, ale neumí.

Nevzal bys je do učení?“

„Jen jednoho,“ řekl Úspěch, „toho, který neumí.

Ten, který nechce, se bude muset ještě nějakou dobu učit u tebe.“¹³⁰

Žijeme ve společnosti, která je prostoupena nepřehledným množstvím informací nejrozličnějšího charakteru, ale má to pro nás má význam pouze za předpokladu, že umíme informace přetvářet na vědomosti či znalosti a v různých životních situacích je efektivně využívat. Podle Petruska je informace určitým předstupněm vědění, surovou materií, z níž teprve dalším intelektuálním úsilím, myšlenkovými operacemi na určité metodologické úrovni dospíváme k poznatkům a vědění.¹³¹

Pro úspěšný život v učící se společnosti (nazývané též společnost vědění či znalostní společnost) je velmi důležitý náš aktivní přístup a motivace k celoživotnímu učení. Tedy abychom chtěli permanentně rozšiřovat svoji vzdělanostní a dovednostní základnu. Podle Memoranda o celoživotním učení je to možné za předpokladu, že naše zkušenosti s učením v dětství budou úspěšné a osobně pozitivní, vhodné příležitosti k učení pro nás budou dostupné (finančně, teritoriálně apod.), obsah a metody učení budou respektovat naše životní zkušenosti a kulturní perspektivy a zejména budou-li naše získané vědomosti, dovednosti a odbornosti hmatatelným způsobem uznávány, ať z profesních či osobních důvodů.¹³²

¹³⁰PLAMÍNEK, J. *Vedení lidí, týmů a firem*, s. 55

¹³¹PETRUSEK, M. *Společnosti pozdní doby*, s. 410

¹³²NVF. *Memorandum o celoživotním učení*, s. 6 [online]

4.1 Motivace k celoživotnímu učení

Naše současná společnost je spojena s budováním systému celoživotního učení. Na významu stále více nabývá aktivní přístup každého z nás k získávání informací a jejich přetváření na znalosti a dovednosti. Zatím se tak děje ale spíše v teoretické rovině než v praxi a teze o celoživotním učení jako univerzálním a celostním nástroji rozvoje lidstva jsou více snem než realitou. Podle Beneše „*se ve skutečnosti značná část populace systematicky neučí a nevzdělává, i když nutnost celoživotního vzdělávání většina občanů uznává.*“¹³³ Aby došlo k posunu a lidé přijali učení a vzdělávání za běžnou součást svého života, je nutné zamyslet se nad tím, jak je motivovat k seberozvoji, k vyhledávání vzdělávacích příležitostí, jak odstraňovat bariéry, které účasti na vzdělávání brání, a tím účast na dalším vzdělávání zvýšit.

Dříve než se vydám k hledání odpovědí, považuji za nutné vysvětlit (za pomoci Nakonečného) následující pojmy:

Motivace je proces iniciovaný výchozím motivačním stavem, v jehož obsahu se odráží nějaký deficit ve fyzickém či sociálním bytí jedince, a směřující k odstranění tohoto deficitu, které je prožíváno jako určitý druh uspokojení. Výchozí motivační stav charakterizovaný nějakým deficitem lze označit jako potřebu: něco potřebovat znamená mít nedostatek něčeho, resp. udržovat takový stav věcí, který je nezbytný k udržování bezporuchového fyzického či sociálního fungování.

Chování je instrumentální aktivita zprostředkující vztah mezi potřebou a jejím uspokojením.

Motiv vyjadřuje obsah dovršující reakce (uspokojení).¹³⁴

Polská psychologická škola (T. Tomaszewski, J. Reykowski a další) hovoří mj. také o úkolové motivaci, kdy motivovat mohou samy úkoly, které jsou před člověka postaveny,

¹³³BENEŠ, M. *Andragogika*, s. 104

¹³⁴NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*, s. 27–28

stejně tak jako důsledky z jejich splnění či nesplnění.¹³⁵ Podle Plamínka nejlépe běžného člověka motivují takové úkoly, které splňují následující podmínky:

1. Musí být srozumitelné pro vykonavatele.
2. Musí být splnitelné (a také vykonavatel je musí považovat za splnitelné).
3. Musí být přiměřeně obtížné vzhledem k vykonavateli.
4. Musí být individuálně zadané (tak, aby odpovídaly motivům a dalším lidským zdrojům konkrétního vykonavatele).¹³⁶

Také naše společnost právě stojí před velkým úkolem, a to přijmout učení a vzdělávání jako běžnou a nikdy nekončící součást svého života. Má-li být úkolem motivujícím, musí splnit minimálně čtyři již zmíněné podmínky.

První podmínkou je srozumitelnost. Aby lidé přijali učení a vzdělávání za běžnou součást svého života, musí pochopit, co se od nich žádá, proč mají celoživotně rozšiřovat svoje znalosti a dovednosti. Musí vědět, jaký to pro ně má význam, a zaujmout k učení pozitivní postoj. Na splnění této podmínky má zásadní vliv počáteční vzdělávání, neboť zde se vytváří vztah jedince k učení a rozhoduje se o tom, zda se stane nikdy nekončící součástí jeho života či nikoliv. Podle autorů knihy „Sociologie výchovy a školy“ se žáci především musí „naučit se učit“ a pracovat s informacemi.¹³⁷ Protože jedině díky tomu, že člověk umí získat potřebné informace a správně je vyhodnotit, je schopen porozumět dění ve společnosti, předvídat další vývoj, pružně reagovat a učit se novým, aktuálně potřebným věcem.

Druhou podmínkou je možnost splnitelnosti. Stále velké množství lidí má v sobě zakotvenou obavu ze selhání a riziko neúspěchu v nich vyvolává pasivní postoj k vlastnímu rozvoji. „*Tento jev bývá v teorii motivace označován jako naučená bezmocnost.*“¹³⁸ Autoři knihy „Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice“ nastiňují možné řešení tohoto problému a dospívají k závěru, „že vzdělání plodí další vzdělávání“. Jedinci, kteří jednou prošli nějakým typem vzdělávání (např. kurzem

¹³⁵NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*, s. 55–56

¹³⁶PLAMÍNEK, J. *Vedení lidí, týmu a firem*, s. 70

¹³⁷HAVLÍK, R. a J. KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*, s. 28

¹³⁸GRAHAM, S. In RABUŠICOVÁ, M. a L. RABUŠIC. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*, s. 110

neformálního vzdělávání, rekvalifikací či distančním studiem na vysoké škole), shledávají podstatně méně bariér a naučená bezmocnost u nich může být zlomena.¹³⁹ Mnohdy pak zjišťují, že nedostatek financí, času apod. byl jen zástupným důvodem obavy z neúspěchu, a začnou sami vzdělávací příležitosti vyhledávat. Proto je nutné, aby zaměstnavatelé, média, úřady práce, spolupracovníci či okolí přesvědčili lidi, kteří mají v sobě zakotvenou „naučenou bezmocnost“, k zapojení do nějaké vzdělávací aktivity.

Třetí podmínkou je přiměřená obtížnost. Jak uvádí autoři knihy „Efektivní vzdělávání zaměstnanců“: „*Jsou-li úkoly příliš lehké, ztrácejí účastníci zájem a pozornost, jsou-li naopak příliš náročné, úsilí účastníků se v průběhu kurzu bude snižovat.*“¹⁴⁰ Motivující je tedy náročnost adekvátní znalostem, dovednostem a schopnostem, k tomu by měli edukátoři přihlížet a být na specifické potřeby edukantů připraveni. Jedině tak mohou motivovat k učení se, vyvolat u učících zájem a ne je odradit. Stejně tak by se měl každý naučit odhadnout svůj znalostní, schopnostní a dovednostní potenciál a vyhledávat adekvátní vzdělávací příležitosti, které nebudou zbytečnou investicí času, peněz či energie, ale přínosem v podobě osobního rozvoje.

Čtvrtou podmínkou je individuální zadání. Je zřejmé, že každý člověk má jiné potřeby, možnosti, zájmy, jinou vybavenost apod. Vzhledem k těmto charakteristikám, by měl mít každý možnost zvolit si vzdělávací cestu, která je pro něho v danou chvíli nejvhodnější, a v průběhu života ji podle potřeb měnit. K dispozici má nabídku formálního a neformálního vzdělávání či informálního učení.

Motivace je základní podmínkou úspěchu v učení. Je jakousi energií, která vede lidské jednání k dosažení určitého cíle. Chceme-li se čemukoli naučit, získat jakoukoli zkušenost, musíme k tomu mít nějaký motiv. U dětí je motivem zpravidla odměna v podobě pamlsku, dárku či pochvaly, zatímco u dospělých již není motivem osobní prospěch, ale vědomí, že se každý musí učit za účelem vlastního sebezdokonalování. Výzkumy účasti na dalším vzdělávání však ukazují, že je stále velmi mnoho lidí, kteří se po ukončení počátečního vzdělávání dále vůbec nevzdělávají.

¹³⁹RABUŠICOVÁ, M. a L. RABUŠIC. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*, s. 110

¹⁴⁰VODÁK, J. a A. KUCHARČÍKOVÁ. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*, s. 86

Crossová rozlišuje tři typy bariér, které brání účasti na dalším vzdělávání:

1. Situační – vyplývají z postavení člověka a jeho životních podmínek (např. nedostatek času, nedostatek peněz, dopravní nedostupnost);
2. Institucionální – souvisí zejména s nabídkou vzdělávání, jeho organizací a institucionálním rámcem (např. nedostatek vhodných kurzů, vyžadovaná kvalifikace pro účast);
3. Dispoziční – jsou spojeny s postoji lidí ke vzdělávání (např. nechť ke vzdělávání, nedostatek sebevědomí, únava ze školního prostředí).¹⁴¹

Autoři knihy „Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení“ identifikovali u skupin s velmi nízkou účastí na dalším vzdělávání nejvýznamnější bariéry a nastínili vhodná opatření k jejich překonání. Tím mi pomohli najít částečnou odpověď na to, jak odstraňovat překážky, které účasti na vzdělávání brání.

Obr. 8. Přehled nejvýznamnějších bariér a preferovaných opatření u skupin s malou účastí

Skupina	Nejvýznamnější bariéry	Preferovaná opatření
Nezaměstnaní	<ul style="list-style-type: none"> - Nedostatek financí - Nedostatek informací 	<ul style="list-style-type: none"> - Kurzy zdarma - Příspěvek na dopravu - Dostupnější informace o vzdělávacích příležitostech
Lidé s nízkou kvalifikací	<ul style="list-style-type: none"> - Nedostatek financí - Pocit neužitečnosti kurzu - Nespokojenost s formou a obsahem 	<ul style="list-style-type: none"> - Možnost uvolnit se z práce - Placená dovolená na vzdělávání - Kurzy „šité na míru“ potřebám a zkušenostem účastníků
Rodiče na mateřské a rodičovské dovolené	<ul style="list-style-type: none"> - Nedostatek času - Nedostatek financí - Problémy s dojížděním 	<ul style="list-style-type: none"> - Služby pro domácnost - E-learningové kurzy - Přehlednější informace o vzdělávací nabídce na internetu - Poradenské služby v oblasti dalšího vzdělávání a kariérního rozvoje
Lidé nad 50 let	<ul style="list-style-type: none"> - Pocit neužitečnosti kurzu - Pocit dostatečnosti vlastního vzdělání 	<ul style="list-style-type: none"> - Kurzy „šité na míru“ potřebám a zkušenostem účastníků
Podnikatelé	<ul style="list-style-type: none"> - Nedostatek času - Pocit dostatečnosti vlastního vzdělání - Pocit neužitečnosti kurzu 	<ul style="list-style-type: none"> - Kurzy „šité na míru“ potřebám a zkušenostem účastníků - Přehlednější informace na internetu - E-learningové kurzy

Zdroj: MATĚJŮ, P., J. STRAKOVÁ a A. VESELÝ (eds.) *Nerovnosti ve vzdělávání:*

Od měření k řešení, s. 399

¹⁴¹MATĚJŮ, P., J. STRAKOVÁ a A. VESELÝ (eds.) *Nerovnosti ve vzdělávání: Od měření k řešení*, s. 378

4.2 Význam celoživotního učení pro jednotlivce

V průběhu prvních dvou dekad našeho života je hlavní náplní vzdělávání. Když složíme závěrečné zkoušky, odmaturujeme či odpromujeme, spousta z nás má pocit, že učicí fáze jeho života skončila. To je ale klamná, v současné době nerealizovatelná představa. Ukončením formálního studia člověk pouze dosáhl určitého stupně vzdělání, nikoli vrcholu svého rozvoje. „Dosažené vzdělání, zvláště jeho vyšší stupně, má statusový charakter; je spojeno s určitou sociální prestiží a pozicí ve společnosti,“¹⁴² není ale zárukou doživotní úspěšnosti v osobním, společenském či profesním životě. V dnešní době „přestávají postačovat jednorázově získané školní poznatky pro celé období lidského života a na vzdělávání začínáme pohlížet jako na neukončený proces celoživotního učení.“¹⁴³ Chce-li být člověk v životě úspěšný, nejpravděpodobnější zárukou je osvojit si pozitivní postoj k učení a vzdělávání a přijmout je jako běžnou součást svého života. Ostatně člověk je od přírody zvědavý tvor, který si v každém okamžiku, na jakémkoliv místě, za jakýchkoli okolností osvojuje nové znalosti, dovednosti, schopnosti, postoje apod. A v tom tkví podstata celoživotního učení. Každý má možnost se vzdělávat podle svých možností, vybavenosti, potřeb a zájmů.

Vždyť jednou z charakteristik celoživotního učení je, že získávání, doplňování, prohlubování, obnovování nebo rozšiřování znalostí, dovedností a profesní kvalifikace je možné buď prostřednictvím formálních institucí (tedy škol s akreditovanými programy), nebo neformálním vzděláváním a informálním učením, což boří mylnou představu o tom, že učit se a vzdělávat je možné pouze ve školních lavicích. V podstatě kdykoli a kdekoli – ať už doma, v knihovně, na pracovišti či v přírodě máme možnost se naučit něco nového. Podle Strategie celoživotního učení ČR „celoživotní učení představuje zásadní koncepční změnu pojetí vzdělávání, jeho organizačního principu, kdy všechny možnosti učení – ať už v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému či mimo ně – jsou chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité přechody

¹⁴²SAK, P. et al. *Člověk a vzdělání v informační společnosti: vzdělávání a život v komputizovaném světě*, s. 117

¹⁴³VETEŠKA, J. a J. SALIVAROVÁ. *Vzdělání dospělých – příležitosti a úskalí v globalizovaném světě*, s. 49

*mezi vzděláním a zaměstnáním a který umožňuje získat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života.*¹⁴⁴

Doposud byly uznávány pouze výsledky formálního vzdělávání. Významný posun nastává v možnosti formalizace znalostí a dovedností získaných mimo školní vzdělávací systém, tedy neformální a informální vzdělávací cestou. Na základě zákona o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání je možné po úspěšném absolvování standardizované zkoušky získat certifikát osvědčující uznání kvalifikace.¹⁴⁵ To má velký význam z hlediska profesního uplatnění, neboť zaměstnavatelé často u zaměstnanců upřednostňují praktické znalosti potřebné pro výkon daného povolání před teoretickými znalostmi získanými formálním vzděláváním. Díky možnosti uznání určité kvalifikace se tak jedinec stává konkurenceschopnější, neboť může pružněji reagovat na vývoj pracovního trhu.

Další charakteristikou celoživotního učení je, že trvá po celý náš život, „od kolébky až do hrobu“, a není omezeno jen na určitou fázi života. Podle Jarvise „učení se prochází celým životem, celým lidským bytím. Učení se je podmínkou skutečně lidského života.“¹⁴⁶ Je tedy jakousi samozřejmostí provázející lidský život. Kopecký uvádí, že „nejen proměnlivé pracovní podmínky, ale i změny v oblastech kultury a politiky činí z kontinuálního učení se příležitost a v určitém ohledu i nezbytnost. Učení se je významnou součástí průběhu našich životů a formování identit.“¹⁴⁷ Celoživotní učení umožňuje každému jeho seberealizaci, obohacuje a kultivuje naše životy, rozvíjí klíčové kompetence, profesní kvalifikaci, napomáhá adaptaci ve společnosti a aktivní účasti na společenském životě, udržuje tělo i mysl zdravé, a dokonce je i elixírem, který může ovlivňovat vitalitu a spokojenost člověka apod. Proto je nutný pozitivní postoj k učení a aktivní přístup jedince ke svému rozvoji od nejútlejšího věku až do konečné fáze života. Ostatně téměř každý z nás disponuje schopností psychicky se zdokonalovat, zlepšovat své chování,

¹⁴⁴MŠMT. *Strategie celoživotního učení ČR* s. 9 [online]

¹⁴⁵MŠMT. *Zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznání výsledků dalšího vzdělávání)* [online]

¹⁴⁶KOPECKÝ, M. *Vzdělávání dospělých mezi politikou, ekonomikou a vědou: politika vzdělávání a učení se dospělých v éře globálního kapitalismu*, s. 26. Více viz JARVIS, P. *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*.

¹⁴⁷KOPECKÝ, M. *Vzdělávání dospělých mezi politikou, ekonomikou a vědou: politika vzdělávání a učení se dospělých v éře globálního kapitalismu*, s. 27

vytvořit nezbytné dovednosti pro samostatné učení a převzít odpovědnost za vlastní životní dráhu.

Poslední charakteristikou celoživotního učení je, že „*se jedná o poskytování příležitosti pro všechny bez ohledu na věk, zájem, nadání či postavení.*“¹⁴⁸ Učící se jedinec je vnímán jako „*celoživotní trajektorie po sociálních a kulturních prostorech a institucích, jako příběh s mnoha obraty a změnami.*“¹⁴⁹ Dnešní člověk prochází v průběhu života řadou změn a ztrátou dosavadních jistot. Je velmi pravděpodobné, že vzhledem k vývoji pracovního trhu, nezaměstnanosti, technickému a technologickému vývoji či osobním preferencím každý z nás v průběhu ekonomicky aktivní fáze svého života několikrát změní nejen zaměstnání, ale i profesi. Abychom obstáli v měnících se podmínkách a informační explozi, minimalizovali riziko nezaměstnanosti a s ní spojené negativní jevy, jako je chudoba či sociální exkluze, je nutné neustále obnovovat korpus dosažených vědomostí. Čím větší bude naše vědomostní základna, tím snadněji budeme nalézat řešení problémů a překonávat výzvy. Podle Hodgsonové je celoživotní učení „*odpovědí, nebo dokonce obranou proti měnícímu se, děsivému a neznámému technologickému, ekonomickému a politickému prostředí.*“¹⁵⁰ Je tedy jakousi odpovědí na charakter současné společnosti a ekonomickou realitu.

A proto by měl být zajištěn pro celou populaci (od jedinců zdravotně a sociálně znevýhodněných až po jedince mimořádně nadané) spravedlivý přístup ke vzdělávání, každý by měl mít možnost najít si vlastní vzdělávací cestu a v průběhu života ji podle potřeb rozvíjet, doplňovat a korigovat. Všechny nerovnosti, ať fyzického, sociálního či materiálního charakteru nebo vyplývající z etnických i jiných rozdílů, by měly být vykompenzovány takovými mechanismy, které omezí jejich důsledky a v souladu s principem spravedlnosti zajistí dostupnost všech úrovní vzdělávání a poskytování příležitostí k maximálnímu rozvoji různorodých schopností každého jedince v průběhu celého života.¹⁵¹

¹⁴⁸RABUŠICOVÁ, M. A L. RABUŠIC. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*, s. 322

¹⁴⁹NOVOTNÝ, P. *Učení pro pracoviště: Prostor pro uplatnění konceptu workplace learning v českém prostředí*, s. 28. Více viz GEE, J., HULL, G. a C. LANKSHEAR. *The New Work Order*.

¹⁵⁰Tamtéž

¹⁵¹MŠMT. *Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*, s. 87–89 [online]

4.3 Význam celoživotního učení pro společnost

Celoživotní učení je důležité jak pro každého jednotlivce individuálně, tak pro celou společnost komplexně. Lidé, kteří nebudou držet krok s rozvojem poznání, nebudou umět pružně reagovat na měnící se sociální i ekonomické prostředí, budou vystaveni vyššímu riziku nezaměstnanosti, chudoby, sociální izolaci apod., což představuje problém nejen z hlediska mikro, ale i z hlediska makrostrukturálního. Jak uvádí Sak a Saková: „*Společnosti a jedinci s nízkými či špatnými subjektivními předpoklady – nízkým sociokulturním kapitálem vzdělanosti – budou marginalizováni, stanou se předmětem sociální a civilizační exkluze.*“¹⁵²

„*Učení tak nehraje pouze roli významného faktoru kvality života jednotlivých občanů, ale stává se základním elementem života celé společnosti*“.¹⁵³ V současné době patří k tomu nejdůležitějšímu, co ve společnosti probíhá. Učíme se a vzděláváme zejména proto, že nás k tomu motivují změny okolního světa. Část motivů vede k přizpůsobení se změnám a část souvisí se zájmem se na změnách podílet (uskutečňovat je nebo jim naopak čelit). Kopecký uvádí, že „*aktuální podoba pozdně moderní globalizované společnosti je v řadě ohledů příznivá procesu celoživotního učení se. Poskytuje k němu řadu podnětů a činí jej intenzivnější, než tomu bylo kdykoli dříve. Nejen proměnlivé pracovní podmínky, ale i změny v oblasti kultury a politiky činí z kontinuálního učení se příležitost a v určitém ohledu i nezbytnost.*“¹⁵⁴

Zkušenosti z rozvinutých zemí stejně jako u nás jednoznačně prokazují, že vzdělání např.:

- snižuje nezaměstnanost a napomáhá uplatnit se na trhu práce;
- přispívá ke schopnosti orientovat se v současném složitém světě, rozumět jeho procesům, utvářet si vlastní názor a postoje na základě získaných informací, volit z více možností;
- posiluje rozvoj demokracie a politické kultury, napomáhá toleranci, porozumění a kulturnímu rozvoji;

¹⁵²SAK, P. et al. *Člověk a vzdělání v informační společnosti: vzdělávání a život v komputerovaném světě*, s. 129–130

¹⁵³ŠERÁK, M. *Zájemové vzdělávání dospělých*, s. 13

¹⁵⁴KOPECKÝ, M. *Vzdělávání dospělých mezi politikou, ekonomikou a vědou: politika vzdělávání a učení se dospělých v éře globálního kapitalismu*, s. 27

- vede k vyšší kvalitě života a k větší spokojenosti, k plnějším a zdravějším životním stylům, snižuje nebezpečí různých sociálních ohrožení a páchaní trestných činů;
- svými efekty rovněž podstatně snižuje náklady státu na různé sociální výpomoci, dávky a další finanční výdaje;
- u mladé generace výrazně ovlivňuje způsob začlenění se do občanského, pracovního i osobního života.¹⁵⁵

Podle odborníků v oblasti celoživotního vzdělávání lze schopnost společnosti vyrábět národní statek v 21. století symbolicky zapsat následujícím vzorcem: $\frac{1}{2} - 2 - 3$. Ten vyjadřuje, že bude potřeba pouze polovina pracovních sil, které ale musí být dvakrát schopnější, připravenější čili vzdělanější a jejichž produktivita práce bude třikrát vyšší, než je současný stav. Nejdůležitější investicí pro budoucnost se tak stává vzdělávání celého společenství, celé společnosti, neboť je zárukou prosperity.¹⁵⁶

Stejně tak Rabušicová a Rabušic poukazují na to, že permanentní péče věnovaná kvalitě a úrovni lidských zdrojů a lidského kapitálu je základním činitelem úspěchu národních ekonomik na soutěživých globálních trzích. Pro Evropu (včetně České republiky) to platí obzvláště. V jejím demografickém kontextu, kdy se dlouhodobě rodí stále méně dětí, počet osob vstupujících na trh práce je stále nižší a pracovní síla stárne (průměrný věk ekonomicky aktivního obyvatelstva se zvyšuje), může produktivitu práce, a tudíž konkurenceschopnost zajistit pouze vysoká vzdělanostní úroveň (a to nejen národních obyvatel, ale i imigrantů, bez nichž se evropské národní ekonomiky neobejdou).¹⁵⁷

Celoživotní učení, které je jedním ze základních předpokladů ekonomického, sociálního i environmentálního rozvoje, začíná být intenzivně provázáno s našimi životy a „moderní společnosti se stávají, ideálně řečeno, společnostmi permanentně se učících jedinců – učícími se společnostmi.“¹⁵⁸

¹⁵⁵MUŽÍK, J. *Vstup do Evropské unie a rozvoj lidských zdrojů, výchova, vzdělávání a hodnocení zaměstnanců*, s. 3 [online]

¹⁵⁶MÜHLPACHR, P. *Gerontopedagogika*, s. 124–125

¹⁵⁷RABUŠICOVÁ, M. A L. RABUŠIC. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*, s. 28

¹⁵⁸Tamtéž, s. 26

Mühlpachr učící se společnost charakterizuje jako „společnost, v níž je důsledně uplatňováno právo každého na vzdělání a přístup ke vzdělání je otevřen a zajištěn všem bez jakékoli diskriminace, občané jsou k účasti na vzdělávání motivováni, povzbuzováni a podporováni všemi veřejnými institucemi a pokrok jednotlivce ve vzdělávání je společností certifikován a uznán jako základní hodnota.“¹⁵⁹

Jarvis svůj konceptuální návrh opravdové učící se společnosti formuluje v šesti základních bodech:

1. učit se být – jako osoba, ne pouze jako zaměstnanec;
2. učit se pracovat – s důrazem na práci jako smysluplnou work, nikoli jen na zaměstnání (labour);
3. učit se vědět – mít co nejširší přístup k učení se a k co největšímu spektru vědění;
4. učit se žít s druhými – pro vzájemný respekt aktivních občanů, kteří mají zájem vytvářet lepší svět a společnost;
5. učit se respektovat celek světa – brát svět jinak než pouze coby zdroj užitku;
6. učit se spoluvytvářet společnost, jež bude nabízet příležitosti ke skutečnému celoživotnímu učení se.¹⁶⁰

Je zřejmé, že celoživotní učení má bezesporu pro společnost naprosto zásadní význam, neboť jej lze považovat za efektivní nástroj, který přispívá ke zlepšení hospodářských, společenských i enviromentálních podmínek, účinně přispívá ke konkurenceschopnosti i podpoře rozvoje a růstu ekonomické dynamiky a učící se společnosti. A proto by se mělo stát samozřejmou součástí našich životů.

4.4 Dílčí závěr

„Současná společnost se potýká s řadou relativně nových jevů, které ovlivňují život každého jedince a společnosti jako celku. Člověk i celá společnost se s těmito změnami musí vyrovnat. Snadná dosažitelnost a rychlost šíření informací je jedním z fenoménů

¹⁵⁹MÜHLPACHR, P. *Andragogika*, s. 33

¹⁶⁰JARVIS, P. In KOPECKÝ, M. *Vzdělávání dospělých mezi politikou, ekonomikou a vědou: politika vzdělávání a učení se dospělých v éře globálního kapitalismu*, s. 136

*21. století. Doba je poznamenána krizí tradičních hodnot a jistou chaotičností. Vzdělání a učení jsou ty kategorie, které usnadňují orientaci člověka v tomto světě.*¹⁶¹

Pro každého jednotlivce individuálně, stejně tak jako pro celou společnost komplexně je velmi důležité, aby přijali učení a vzdělávání za běžnou součást života. Lidé, kteří nebudou držet krok s rozvojem poznání, nebudou umět pružně reagovat na měnící se sociální i ekonomické prostředí, což představuje problém nejen z hlediska mikro, ale i z hlediska makrostrukturálního.

Základní podmínkou úspěchu v učení je motivace. Velmi důležité proto je, aby lidé byli k seberozvoji patřičně motivováni a byly odstraňovány bariéry, které participaci na celoživotním učení brání, ať už se jedná o nedostatek financí, informací, vhodných vzdělávacích příležitostí, negativní postoj k učení či pasivní postoj k vlastnímu rozvoji.

Celoživotní učení umožňuje každému z nás (bez ohledu na věk, postavení, nadání či zájem) získávat, doplňovat, prohlubovat, obnovovat nebo rozšiřovat svoje znalosti, dovednosti a schopnosti po celý život, „od kolébky až do hrobu“, a to prostřednictvím formálních institucí nebo neformálních vzděláváním a informálním učením. Význam celoživotního učení pro jednotlivce lze spatřovat zejména v tom, že obohacuje a kultivuje naše životy, umožňuje vlastní seberealizaci, rozvíjí klíčové kompetence a profesní kvalifikaci, napomáhá adaptaci ve společnosti a aktivní účasti na společenském životě, udržuje tělo i mysl zdravé, a dokonce je i elixírem, který může ovlivňovat vitalitu a spokojenost člověka.

Nezbytně nutné je, aby celoživotní učení bylo společností všestranně podporováno, neboť jde o vztah „vzájemné výhodnosti“. Učením se jedinec stává aktivnějším, soběstačnějším, uplatnitelnějším na trhu práce, spokojenějším, zdravějším, demokraticky smýšlejícím, přispívajícím členem společnosti a jistotou pro předání odkazu dalším generacím. To má pro společnost obrovský význam, neboť se tak snižuje riziko nezaměstnanosti, chudoby, sociální izolace, podstatně klesají náklady na různé sociální výpomoci, dávky a další finanční výdaje a dochází k hospodářskému, společenskému i enviromentálnímu rozvoji.

Celoživotní učení lze považovat nejen za prostředek řešení individuálních a společenských problémů, ale také za způsob, jak jim efektivně a účinně předcházet. Velmi výstižně daný

¹⁶¹VETEŠKA, J. a J. SALIVAROVÁ. *Vzdělání dospělých – příležitosti a úskalí v globalizovaném světě*, s. 9

fakt vyjadřuje jeden z článků časopisu pro rodiče a učitele *Perpetuum*: „Náklady nevzdělanosti jsou náklady budoucnosti.“¹⁶²

¹⁶² KARTOUS, B. Náklady nevzdělanosti jsou náklady budoucnosti. *Perpetuum*. 2014, č. 2, s. 50

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 VÝZKUM VÝZNAMU CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ PRO JEDNOTLIVCE I CELOU SPOLEČNOST

V praktické části je prostřednictvím kvantitativního výzkumu hodnocen postoj respondentů k celoživotnímu učení, jejich účast na formálním vzdělávání, neformálním vzdělávání a informálním učení, jsou posuzovány motivy k participaci a bariéry, které jí naopak brání. Zjištěná fakta jsou porovnávána podle věkových kategorií.

5.1 Cíl výzkumu, hypotézy

Hlavním cílem výzkumu je zjistit informace, ze kterých by bylo možné vyvodit, jaký postoj respondenti zaujímají k celoživotnímu učení a zda vnímají význam celoživotního učení pro jednotlivce i celou společnost.

Jako dílčí cíle v praktické části jsem vymezila:

- *zhodnotit postoj respondentů k vlastnímu učení a vzdělávání;*
- *analyzovat participaci respondentů na formálním vzdělávání, neformálním vzdělávání a informálním učení;*
- *identifikovat, co je motivem k účasti na celoživotním učení a co naopak účasti na celoživotním učení brání;*
- *zjistit, zda respondenti považují celoživotní učení za důležité z celospolečenského hlediska.*

Byly stanoveny následující hypotézy:

Hypotéza 1: Mladou generaci (do 25 let) motivuje k formálnímu vzdělávání možnost lepšího pracovního uplatnění.

Hypotéza 2: Mladá generace (do 25 let) zlepšuje své znalosti a dovednosti informálním učením.

Hypotéza 3: Nejčastějším motivem pro formální vzdělávání střední generace (26–50 let) je požadavek zaměstnavatele.

Hypotéza 4: Střední generace (26–50 let) má zájem se neformálně vzdělávat.

Hypotéza 5: Starší generace (51 a více let) vnímá nutnost učit se a vzdělávat i po ukončení pracovní kariéry.

Hypotéza 6: Více než polovina respondentů starší generace (51 a více let) pocituje překážky v účasti na dalším vzdělávání a učení.

Hypotéza 7: Respondenti všech věkových kategorií vnímají význam celoživotního učení.

5.2 Výzkumná metoda a výzkumná technika

Pro postižení dané problematiky bylo využito standardizovaného dotazníku (kvantitativní přístup) distribuovaného k respondentům prostřednictvím osobního kontaktu. Dotazník byl sestaven z 26 otázek, které na sebe vzájemně navazují. Postupovala jsem od hlavního cíle k formulaci výzkumných podotázek až po zjišťovací otázky dotazníku. Vzor dotazníku je přiložen v Příloze P I.

Primární data (dotazníky) prošla vstupní a logickou kontrolou, následně byla uložena do elektronické podoby ve formě datové matice v programu Microsoft Excel 2007. Kontrole byla podrobena také datová matice, která byla před zahájením analýzy vyčištěna, a byly tak maximálně eliminovány chyby vzniklé jak při vyplňování dotazníku, tak přepisem dat do elektronické podoby. Analýzy byly realizovány s využitím programu Microsoft Excel 2007. Pro zpracování výsledků byly použity základní statistické operace. Získaná data pak byla analyzována a graficky znázorněna. Výstupy mají vzhledem k velikosti souboru pouze orientační charakter a nelze je zobecnit na celou populaci.

5.3 Výzkumný soubor a výzkumná jednotka

Výzkumným souborem jsou respondenti tří věkových kategorií – mladá generace (do 25 let), střední generace (26–50 let) a starší generace (51 a více let). „Z typologického hlediska záleží na tom, aby byly vybrány adekvátně pro výzkumný vzorek takové prvky (osoby, předměty apod.), které reprezentují rozdílné vlastnosti prvků základního souboru.“¹⁶³

Výzkumná jednotka byla vytvořena tzv. metodou sněhové koule (nazývanou někdy také řetězový výběr), a to prostřednictvím osobních kontaktů. Oslovení respondenti byli požádáni, zda by mohli dotazníky rozšířit ve svém okolí mezi lidi splňující kritéria výzkumného souboru. Tím docházelo k průběžnému „nabalování“ respondentů na sebe.

¹⁶³PRŮCHA, J. *Andragogický výzkum*, s. 110

V měsíci květnu 2015 byla provedena pilotáž. Vhodnost zvolených otázek a jejich srozumitelnost jsem konzultovala s 9 respondenty, z nichž 3 spadali do věkové kategorie 18–25 let, 3 do věkové kategorie 26–50 let a 3 do věkové kategorie 51 a více let.

Samotné dotazníkové šetření probíhalo od měsíce června 2015 do měsíce srpna 2015. Výzkumu se zúčastnilo celkem 145 respondentů, z toho 51 příslušníků mladé generace (do 25 let), 48 příslušníků střední generace (26–50 let) a 46 příslušníků starší generace (51 a více let).

Respondenti byli v úvodu dotazníku poučeni, jak mají při vyplňování postupovat. Dále byli ústně informováni, jak mají postupovat při jeho navrácení. Validitu odpovědí jsem se snažila zajistit tím, že respondentům byla zaručena anonymita, využití údajů pouze pro tuto diplomovou práci, a pokládáním otázek, které nebyly příliš intimního charakteru.

6 ANALÝZA VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE

V následující kapitole uvádím, analyzuji a interpretuji výsledky kvantitativního výzkumu. Nejprve jsou uvedeny obecné informace o respondentech, které z dotazování vyplynuly (pohlaví, věková kategorie, současné ekonomické postavení, nejvyšší dosažené vzdělání). Poté budou podrobněji analyzovány jednotlivé odpovědi na otázky z dotazníku, vyhodnoceny hypotézy, bude následovat diskuze a zamyšlení nad výsledky.

6.1 Vyhodnocení dotazníku

Následující podkapitola zprostředkovává výsledky sociologického výzkumu a jejich interpretaci. Výsledky jsou prezentovány v přehledné podobě grafických a tabulkových výsledků včetně doplnění o textové komentáře. Interpretovány jsou všechny otázky uplatněné ve zjišťovacím nástroji – dotazníku.

Následující tabulka (Tab. 1.) dokumentuje strukturu výběrového souboru respondentů. Struktura výběrového vzorku byla konstruována tak, aby bylo možné verifikovat nebo falzifikovat všechny hypotézy.

Výběrový soubor tvořilo celkem 145 respondentů, 92 žen (63,4 %) a 53 mužů (36,6 %).

Věkové kategorie do 25 let, 26–50 let a 51 let a více jsou zastoupeny přibližně stejným počtem osob (postupně 51, 48 a 46 respondentů), což bylo zajištěno distribucí stejného počtu dotazníků respondentům v jednotlivých věkových skupinách.

Z hlediska ekonomického postavení tvoří výběrový soubor převážně zaměstnanci (40,0 %) a studenti (33,1 %), dále pak důchodci (13,1 %).

Z celkového počtu respondentů mělo 51 dotázaných základní vzdělání (35,2 %), 34 respondentů vysokoškolské vzdělání (23,4 %), 29 dotázaných je vyučeno bez maturity (20,0 %) a 24 respondentů má úplné střední odborné vzdělání (16,6 %). Ostatní typy vzdělání byly zastoupeny v zanedbatelném počtu.

Za účelem odpovědět na jednotlivé výzkumné otázky – stanovené hypotézy byly výstupy analyzovány a interpretovány zvlášť pro jednotlivé věkové kategorie.

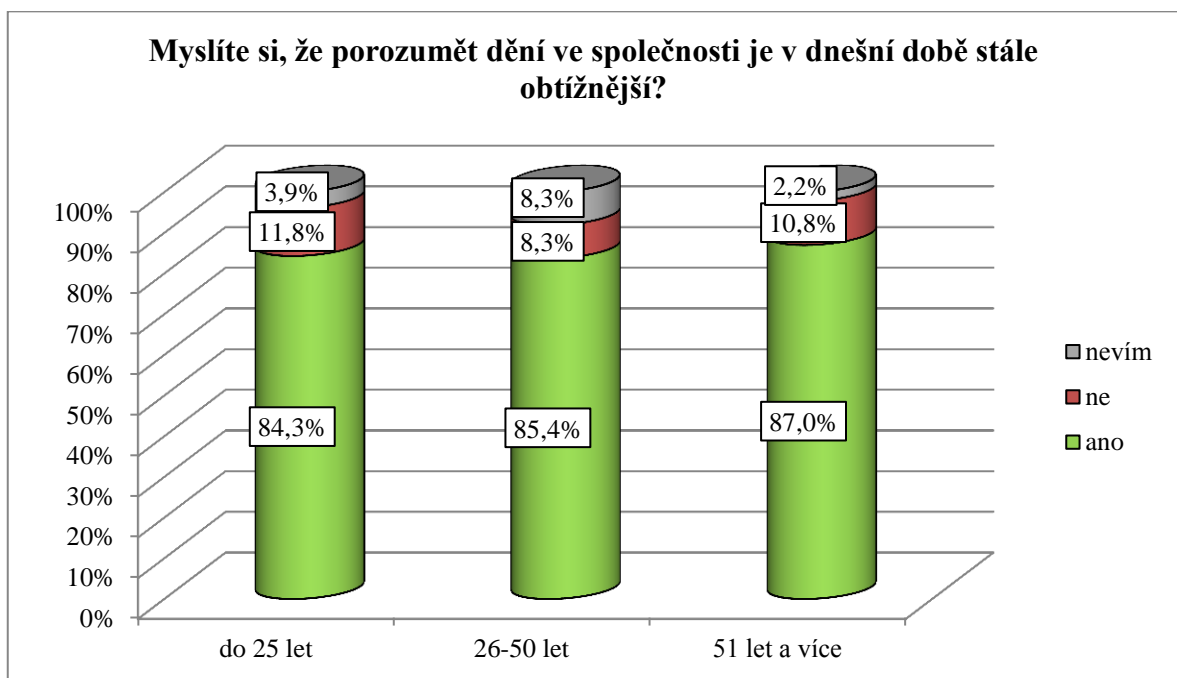
Tab. 1. Struktura vzorku respondentů.

Ukazatel	Charakteristika	Absolutní četnosti	Relativní četnosti (%)	
Pohlaví	Muž	53	36,6	
	Žena	92	63,4	
Věková kategorie	Do 25 let	51	35,2	
	26-50 let	48	33,1	
	51 let a více	46	31,7	
Současné ekonomické postavení	Student	48	33,1	
	Zaměstnanec	58	40,0	
	Soukromník, podnikatel, živnostník	10	6,9	
	Nezaměstnaný/á	2	1,4	
	Důchodce	19	13,1	
	Na mateřské/rodičovské dovolené	2	1,4	
	Kombinace	Student a zaměstnanec	1	0,7
		Student a na mateřské/rodičovské dovolené	1	0,7
		Zaměstnanec a soukromník, podnikatel, živnostník	1	0,7
		Zaměstnanec a na mateřské/rodičovské dovolené	1	0,7
Ostatní	2	1,4		
Nejvyšší dosažené vzdělání	Základní	51	35,2	
	Vyučen/a bez maturity	29	20,0	
	Vyučen/a s maturitou	1	0,7	
	Střední všeobecné (gymnázium)	5	3,4	
	Úplné střední odborné (maturita)	24	16,6	
	Dokončená středoškolská nástavba (nebo VOŠ)	1	0,7	
	Vysokoškolské	34	23,4	
	Jiné	0	0,0	

1. Myslíte si, že porozumět dění ve společnosti je v dnešní době stále obtížnější?

Z výsledků analýz vyplývá, že téměř devět respondentů z deseti se domnívá, že porozumět dění ve společnosti je v dnešní době stále obtížnější. Mezi jednotlivými věkovými skupinami nebyly v tomto názoru zaznamenány výraznější rozdíly. Podrobně výsledky dokumentuje následující Graf 1.

Graf 1. Myslíte si, že porozumět dění ve společnosti je v dnešní době stále obtížnější?

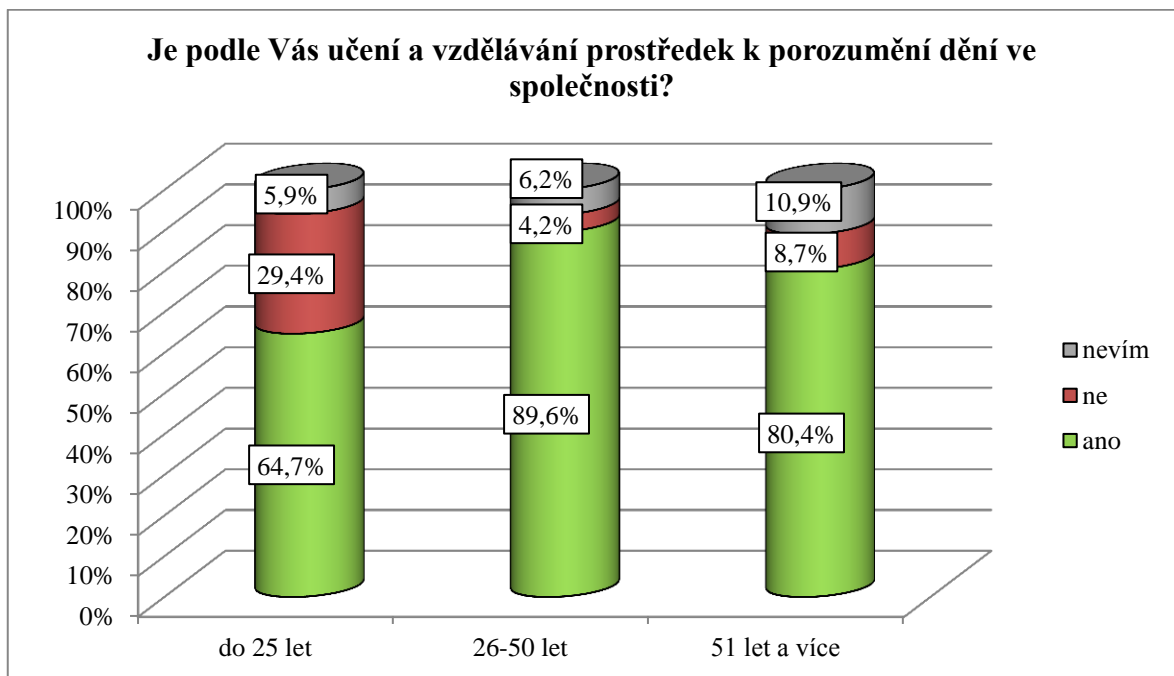


Na otázku odpovědělo 100 % dotázaných.

2. Je podle Vás učení a vzdělávání prostředek k porozumění dění ve společnosti?

Učení a vzdělávání považuje převážná většina dotázaných za prostředek k porozumění dění ve společnosti. Nejčastěji jsou tohoto názoru respondenti ve věku 26–50 let (89,6 %, tj. 43 dotázaných), dále pak lidé ve věku 51 let a více (80,4 %, tj. 40 dotázaných) a z respondentů do 25 let považují učení a vzdělávání za prostředek k porozumění dění ve společnosti přibližně dvě třetiny dotázaných (64,7 %, tj. 33 dotázaných). Podrobně výsledky dokumentuje následující Graf 2.

Graf 2. Je podle Vás učení a vzdělávání prostředek k porozumění dění ve společnosti?



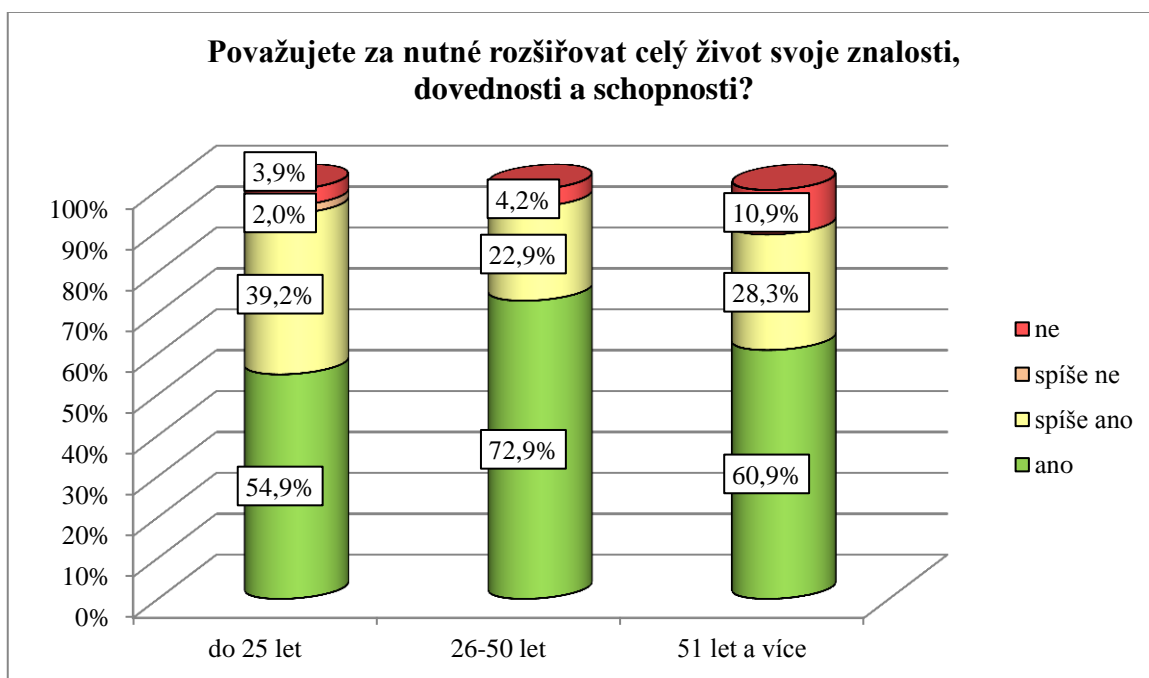
Na otázku odpovědělo 100 % dotázaných.

3. Považujete za nutné rozšiřovat celý život svoje znalosti, dovednosti a schopnosti?

Jestliže ne nebo spíše ne, uveďte prosím, kdy podle Vás končí nutnost rozšiřovat znalosti, dovednosti a schopnosti.

Převážná většina respondentů považuje za nutné rozšiřovat celý život svoje znalosti, dovednosti a schopnosti. Za nutné to nepovažují (odpověď „ne“ nebo „spíše ne“) pouze tři dotázaní ve věku do 25 let (5,9 %), dva respondenti ve věku 26–50 let (4,2 %) a nejčastěji dotázaní ve věku 51 let a více, kde je tohoto názoru pět respondentů (10,9 %). Podrobně výsledky dokumentuje následující Graf 3.

Graf 3. Považujete za nutné rozšiřovat celý život svoje znalosti, dovednosti a schopnosti?

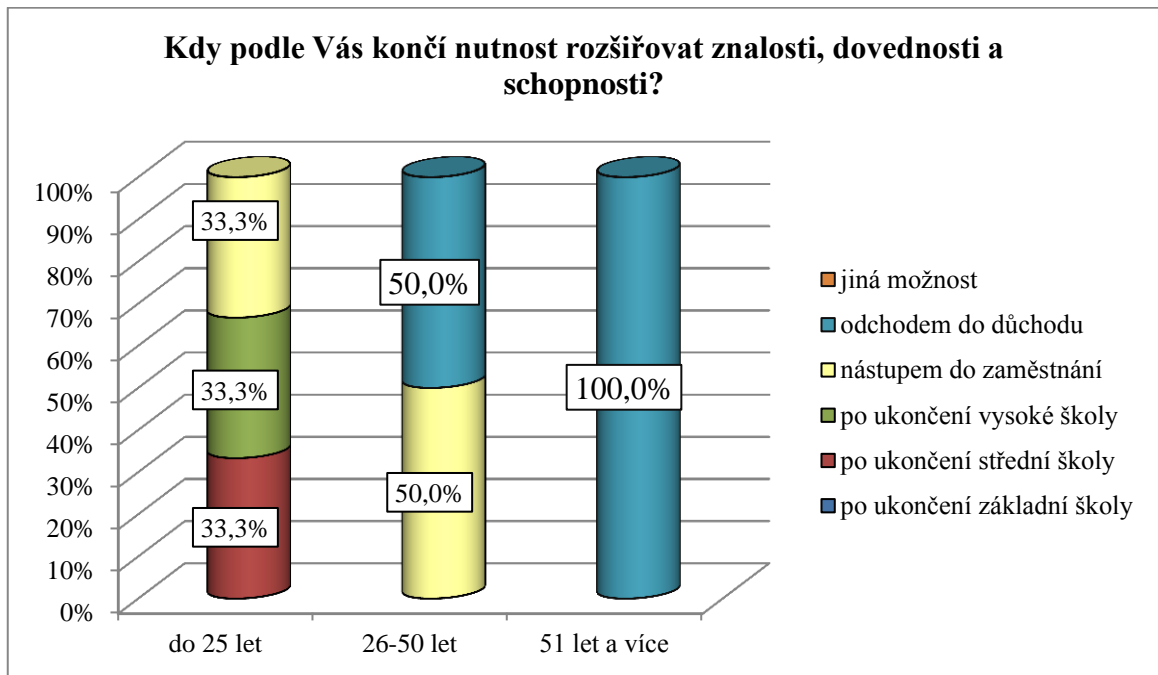


Na otázku odpovědělo 100 % dotázaných.

Na otázku „Kdy podle Vás končí nutnost rozšiřovat znalosti, dovednosti a schopnosti?“ odpovídali pouze ti respondenti, kteří uvedli, že nepovažují za nutné, celý život rozšiřovat svoje znalosti, dovednosti a schopnosti (tj. tři respondenti ve věku do 25 let, dva dotázaní ve věku 26–50 let a pět respondentů ve věku 51 let a více). Z výsledků analýz je patrné, že čím je člověk starší, tím později podle něj končí nutnost rozšiřovat svoje znalosti, dovednosti a schopnosti. Zatímco respondenti ve věku do 25 let uvedli, že po ukončení střední nebo vysoké školy či nástupem do zaměstnání, podle názoru všech dotázaných

(100 %) ve věku 51 let a více je to až odchodem do důchodu. Podrobně výsledky dokumentuje následující Graf 4.

Graf 4. Kdy podle Vás končí nutnost rozšiřovat znalosti, dovednosti a schopnosti?



Na otázku odpovědělo 100 % dotázaných.

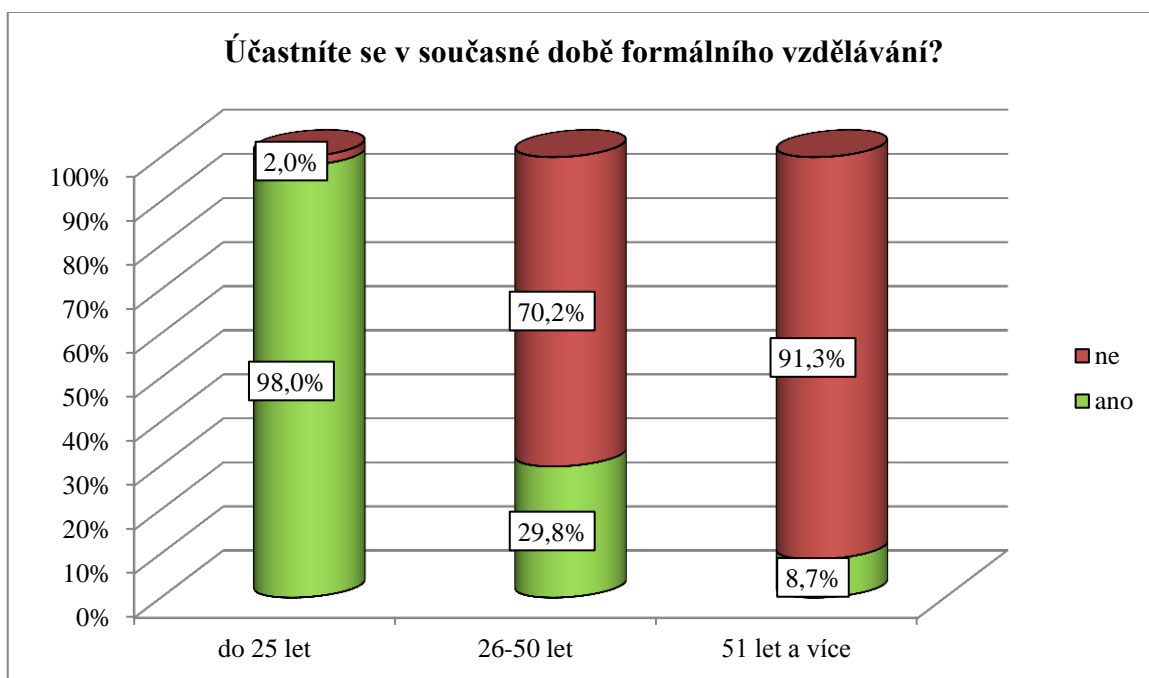
4. Účastníte se v současné době formálního vzdělávání?

Jestliže ano, uveďte prosím, na kterém z daného typu škol.

Jestliže ano, uveďte prosím, co je motivem Vašeho formálního vzdělávání.

Z dotázaných respondentů se v současné době účastní formálního vzdělávání nejčastěji nejmladší věková kategorie do 25 let (98,0 %). Z dotázaných ve věku 26–50 let se formálně vzdělávají tři respondenti z deseti (29,8 %), naproti tomu u dotázaných ve věku 51 let a více přibližně pouze jeden dotázaný z deseti (8,7 %). Podrobně výsledky dokumentuje následující Graf 5.

Graf 5. Účastníte se v současné době formálního vzdělávání?

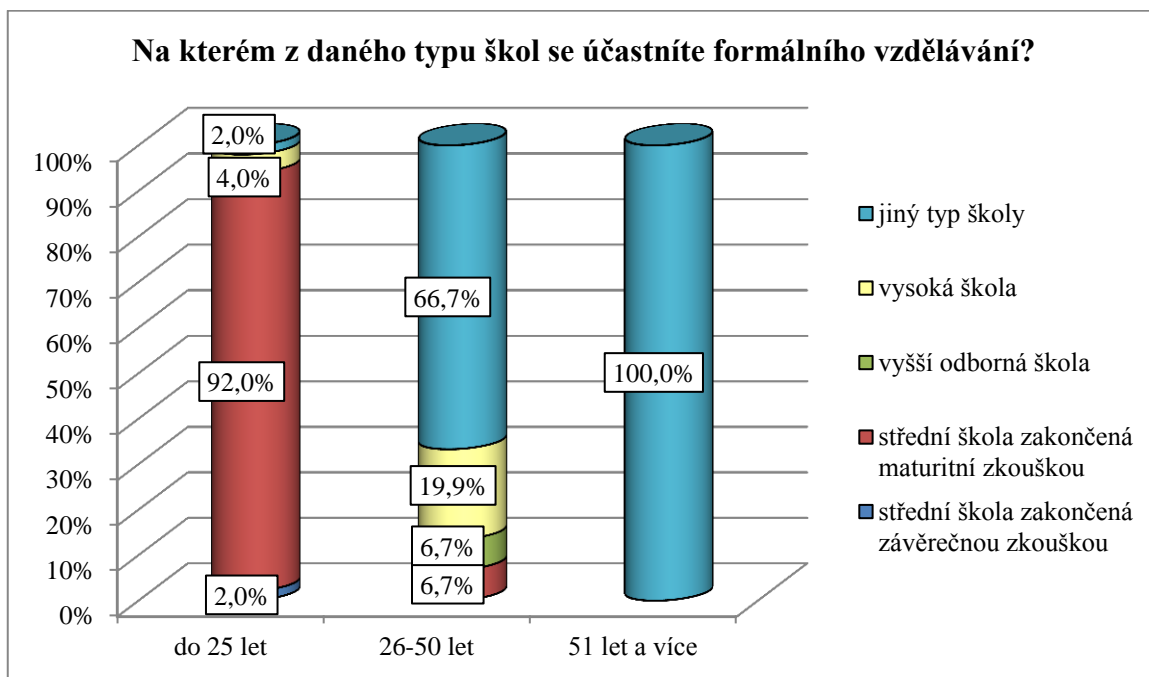


Na otázku odpovědělo 99,3 % dotázaných. (Neodpověděl jeden respondent ve věku 26–50 let).

Respondenti, kteří odpověděli na předchozí otázku kladně, uvedli také, na kterém typu školy se formálního vzdělávání v současné době účastní. U dotázaných ve věku do 25 let se jedná převážně o střední školu zakončenou maturitní zkouškou (92,0 %, tj. 46 dotázaných), ve věku 26–50 let se formálně vzdělává 10 respondentů na jiném typu školy (66,7 %) a tři respondenti na vysoké škole (19,9 %), všichni dotázaní z věkové

kategorie 51 let a více uvedli, že se v jejich případě jedná o jiný typ školy (100 %, tj. čtyři respondenti). Podrobně výsledky dokumentuje následující Graf 6.

Graf 6. Na kterém z daného typu škol se účastníte formálního vzdělávání?

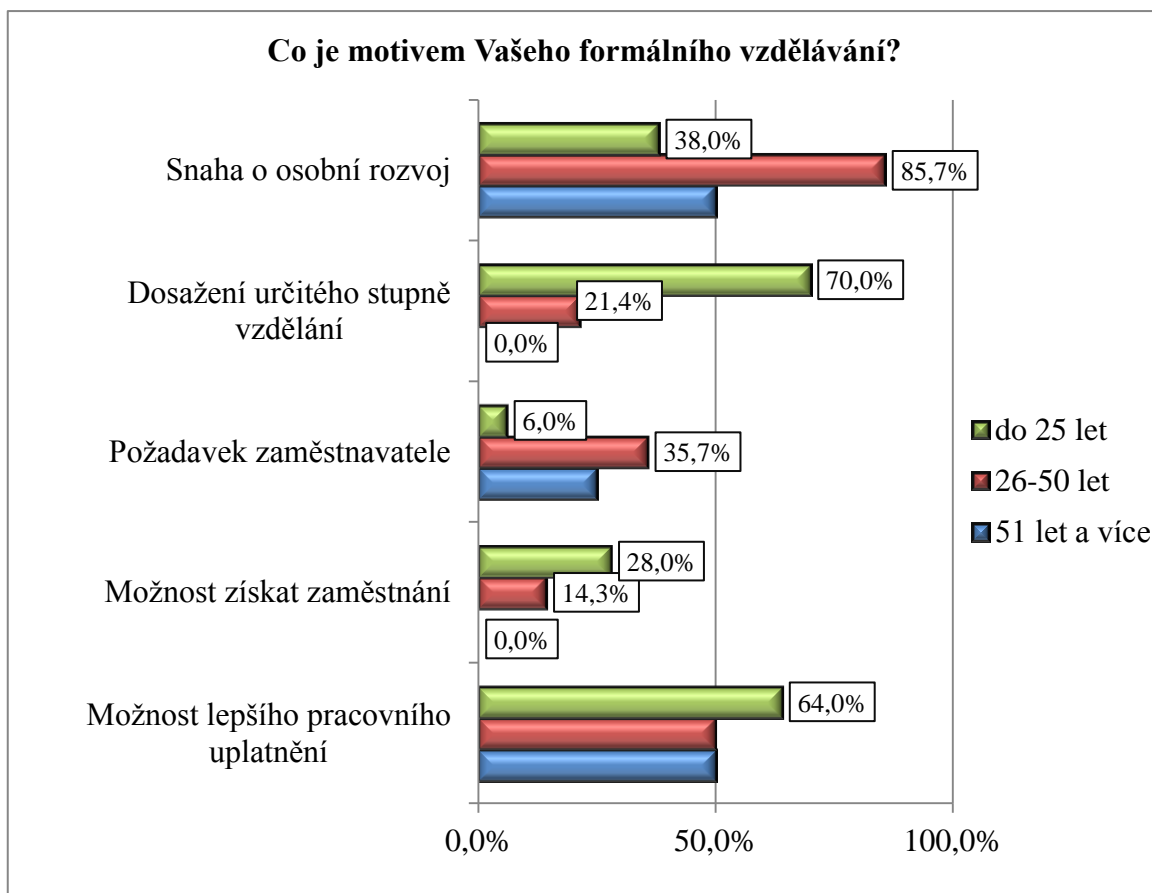


Na otázku odpovědělo 100 % dotázaných.

Respondenti, kteří se v současné době účastní formálního vzdělávání, uvedli, co je pro ně motivem. Z nabízených šesti možností mohli označit více variant odpovědí.

Z výsledků je patrné, že motivem pro formální vzdělávání je pro mladší věkovou kategorii (do 25 let) nejčastěji dosažení určitého stupně vzdělání (70,0 %) a možnost lepšího pracovního uplatnění (64,0 %). V případě střední věkové kategorie (26–50 let) je nejvíce motivující snaha o osobní rozvoj (85,7 %) a možnost lepšího pracovního uplatnění (50,0 %) a pro nejstarší věkovou kategorii (51 let a více) se jedná také o snahu o osobní rozvoj (50,0 %) a možnost lepšího pracovního uplatnění (50,0 %). Podrobně výsledky dokumentuje následující Graf 7. Absolutní četnosti jsou uvedeny v tabulce (Tab. 2.).

Graf 7. Co je motivem Vašeho formálního vzdělávání?



Na otázku odpovědělo 100 % dotázaných.

Tab. 2. Co je motivem Vašeho formálního vzdělávání?

Co je motivem Vašeho formálního vzdělávání?	do 25 let		26-50 let		51 let a více	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
Snaha o osobní rozvoj	19	38,0	12	85,7	2	50,0
Dosažení určitého stupně vzdělání	35	70,0	3	21,4	0	0,0
Požadavek zaměstnavatele	3	6,0	5	35,7	1	25,0
Možnost získat zaměstnání	14	28,0	2	14,3	0	0,0
Možnost lepšího pracovního uplatnění	32	64,0	7	50,0	2	50,0

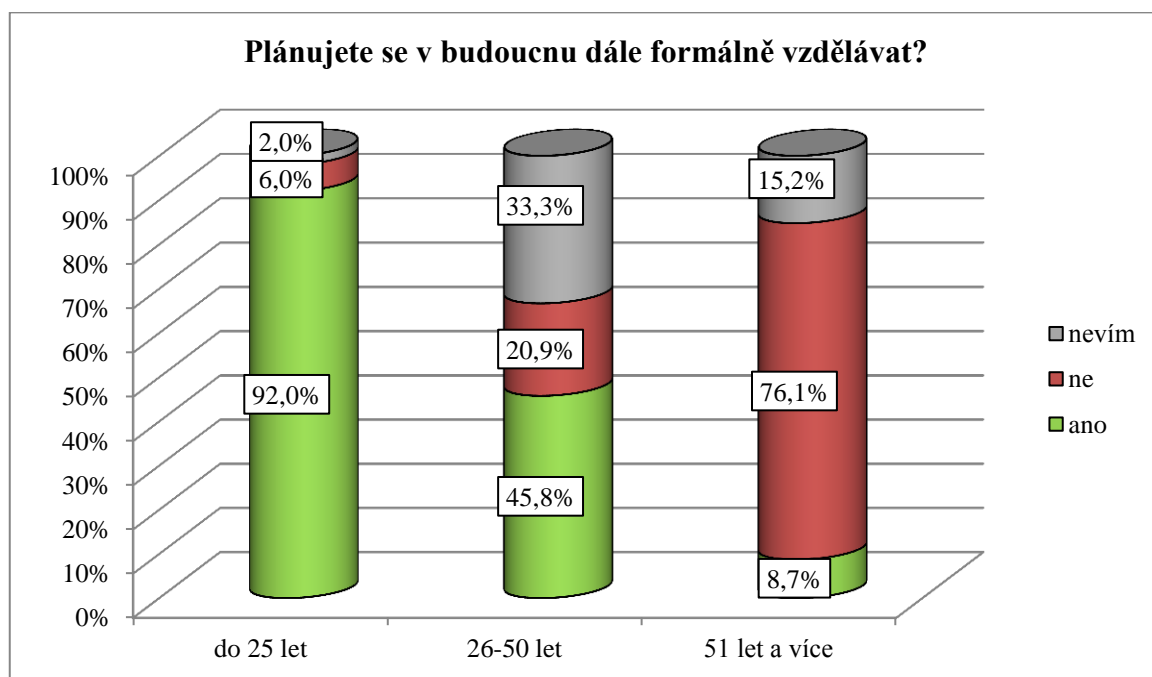
5. Plánujete se v budoucnu dále formálně vzdělávat?

Jestliže ano, uveďte prosím, na kterém z daného typu škol.

Jestliže ano, uveďte prosím, co je motivem k dalšímu formálnímu vzdělávání.

Z následujícího Grafu 8 je patrné, že čím nižší věková kategorie, tím byl větší počet respondentů, kteří se plánují v budoucnu dále formálně vzdělávat. U dotázaných ve věku do 25 let se plánuje dále formálně vzdělávat 46 respondentů (92,0 %), ve věku 26–50 let se pro budoucí formální vzdělávání vyjádřilo 22 respondentů (45,8 %) a ve věku 51 let a více pouze čtyři respondenti (8,7 %). Přitom věková kategorie 26–50 let zahrnovala vysoké procento respondentů, kteří ještě nejsou rozhodnutí (33,3 %) a odpověděli variantou „nevím“.

Graf 8. Plánujete se v budoucnu dále formálně vzdělávat?

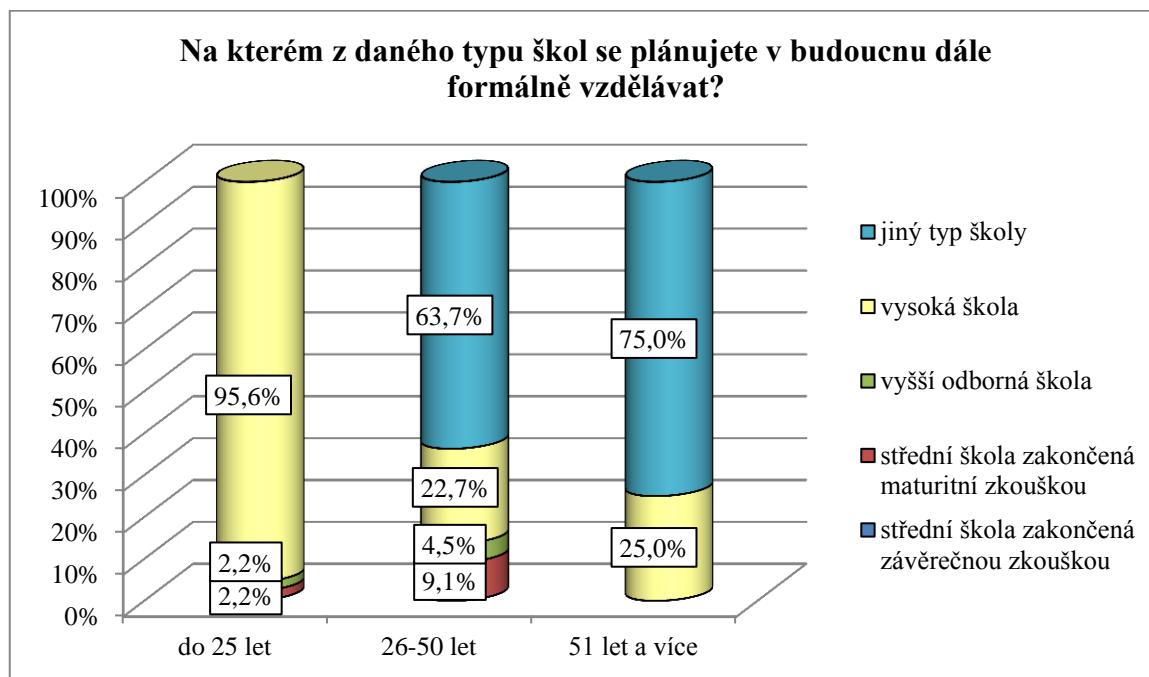


Na otázku odpovědělo 99,3 % dotázaných. (Neodpověděl jeden respondent ve věku do 25 let.)

Respondenti, kteří odpověděli na předchozí otázku kladně, uvedli, na kterém z daného typu školy se plánují dále formálně vzdělávat. U dotázaných ve věku do 25 let se plánuje 44 respondentů dále vzdělávat na vysoké škole (95,6 %). U věkových skupin 26–50 let a 51 let a více převažuje jiný typ vzdělání (postupně 63,7 %, 75,0 %) a přibližně čtvrtina

respondentů v obou skupinách se plánuje dále vzdělávat na vysoké škole (22,7 %, 25,0 %). Podrobně výsledky dokumentuje následující Graf 9.

Graf 9. Na kterém z daného typu škol se plánujete v budoucnu dále formálně vzdělávat?

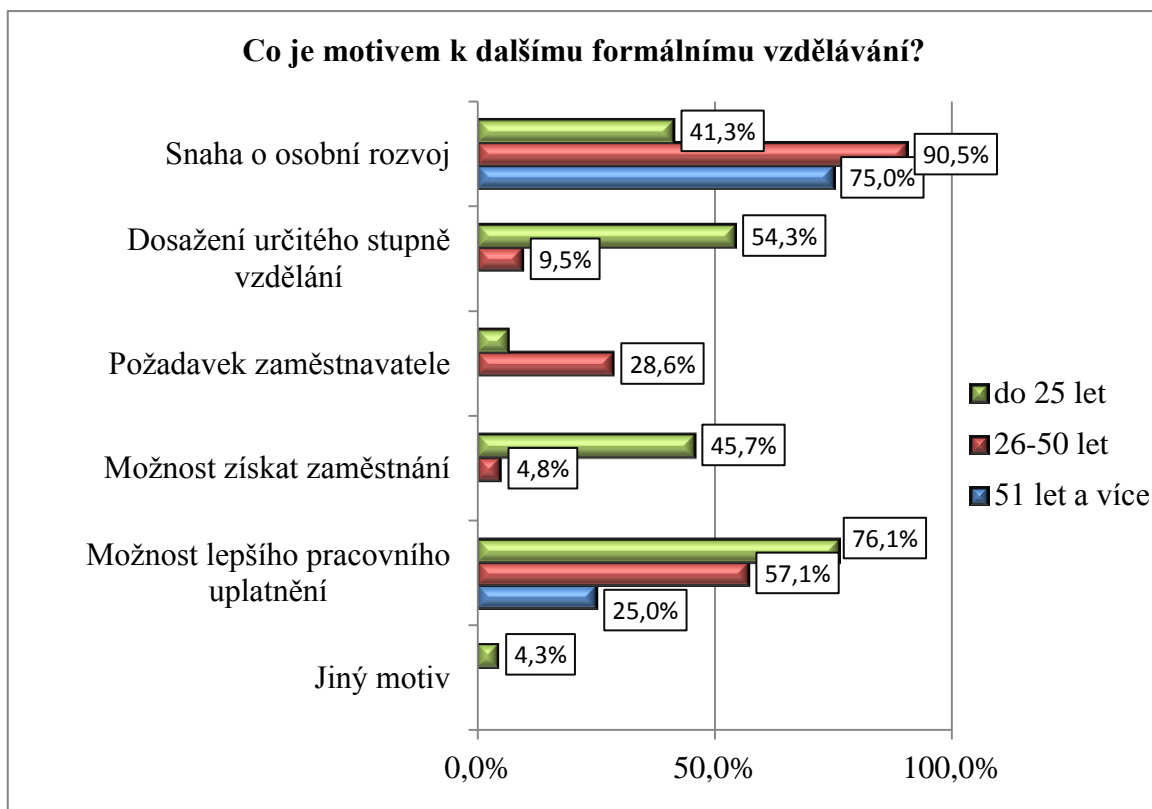


Na otázku odpovědělo 98,6 % dotázaných. (Neodpověděl jeden respondent ve věku 26–50 let.)

Respondenti, kteří se plánují dále formálně vzdělávat, uvedli, co je pro ně motivem pro další formální vzdělávání. Z nabízených šesti možností mohli označit více variant odpovědí.

Z výsledků analýz vyplývá, že nejčastějším motivem pro další formální vzdělávání je pro mladší věkovou kategorii (do 25 let) možnost lepšího pracovního uplatnění (76,1 %) a dosažení určitého stupně vzdělání (54,3 %). V případě střední věkové kategorie (26–50 let) je nejvíce motivující snaha o osobní rozvoj (90,5 %) a možnost lepšího pracovního uplatnění (57,1 %) a pro nejstarší věkovou kategorii (51 let a více) je to také snaha o osobní rozvoj (75,0 %) a možnost lepšího pracovního uplatnění (25,0 %). Podrobně výsledky dokumentuje následující graf 10. Absolutní četnosti jsou uvedeny v tabulce (Tab. 3.).

Graf 10. Co je motivem k dalšímu formálnímu vzdělávání?



Jiný motiv: tlak společnosti, možnost studovat v zahraničí

Na otázku odpovědělo 98,6 % dotázaných. (Neodpověděl jeden respondent ve věku 26–50 let.)

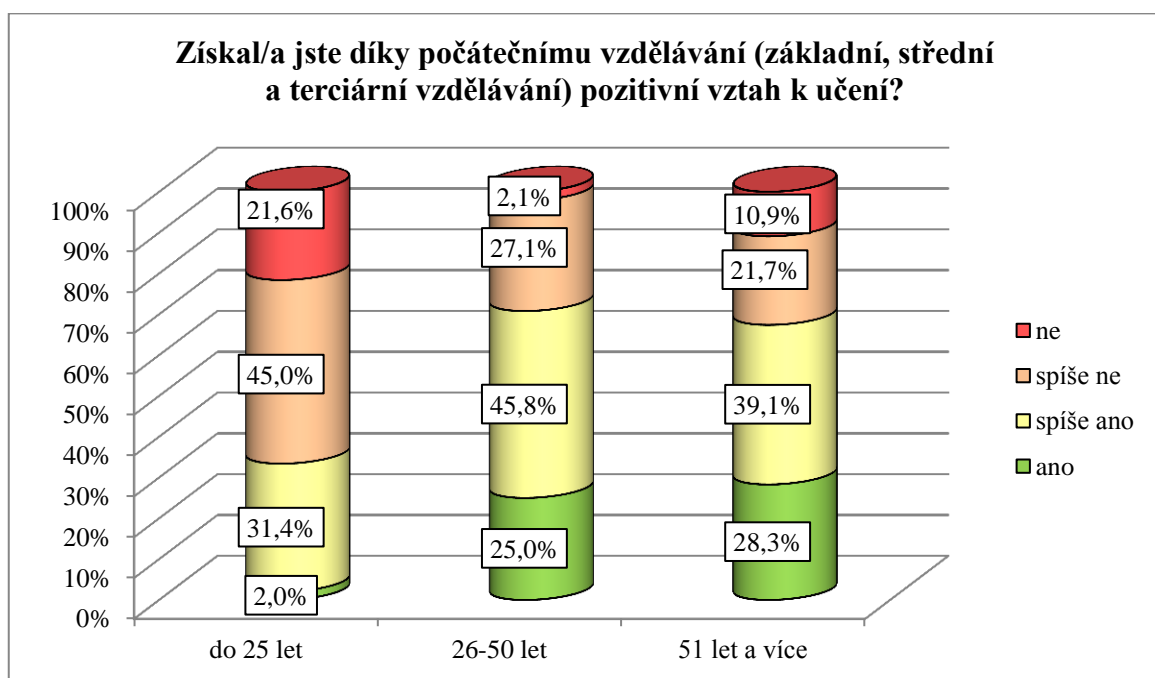
Tab. 3. Co je motivem k dalšímu formálnímu vzdělávání?

Co je motivem k dalšímu formálnímu vzdělávání?	do 25 let		26-50 let		51 let a více	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
Snaha o osobní rozvoj	19	41,3	19	90,5	3	75,0
Dosažení určitého stupně vzdělání	25	54,3	2	9,5	0	0,0
Požadavek zaměstnavatele	3	6,5	6	28,6	0	0,0
Možnost získat zaměstnání	21	45,7	1	4,8	0	0,0
Možnost lepšího pracovního uplatnění	35	76,1	12	57,1	1	25,0
Jiný motiv	2	4,3	0	0,0	0	0,0

6. Získal/a jste díky počátečnímu vzdělávání (základní, střední a terciární vzdělávání) pozitivní vztah k učení?

Z výsledků analýz vyplývá, že spíše lidé staršího věku se domnívají, že získali díky počátečnímu vzdělávání pozitivní vztah k učení. Zatímco u respondentů ve věku do 25 let s výrokem souhlasí („ano“, „spíše ano“) třetina dotázaných (33,4 %, tj. 17 respondentů), u dotázaných ve věku 26–50 let a 51 let a více jsou to více než dvě třetiny respondentů (postupně 70,8 %, tj. 34 respondentů a 67,4 %, tj. 31 respondentů). Podrobně výsledky dokumentuje následující Graf 11.

Graf 11. Získal/a jste díky počátečnímu vzdělávání (základní, střední a terciární vzdělávání) pozitivní vztah k učení?



Na otázku odpovědělo 100 % dotázaných.

7. Zúčastnil/a jste se v posledních 12 měsících některé ze vzdělávacích aktivit?

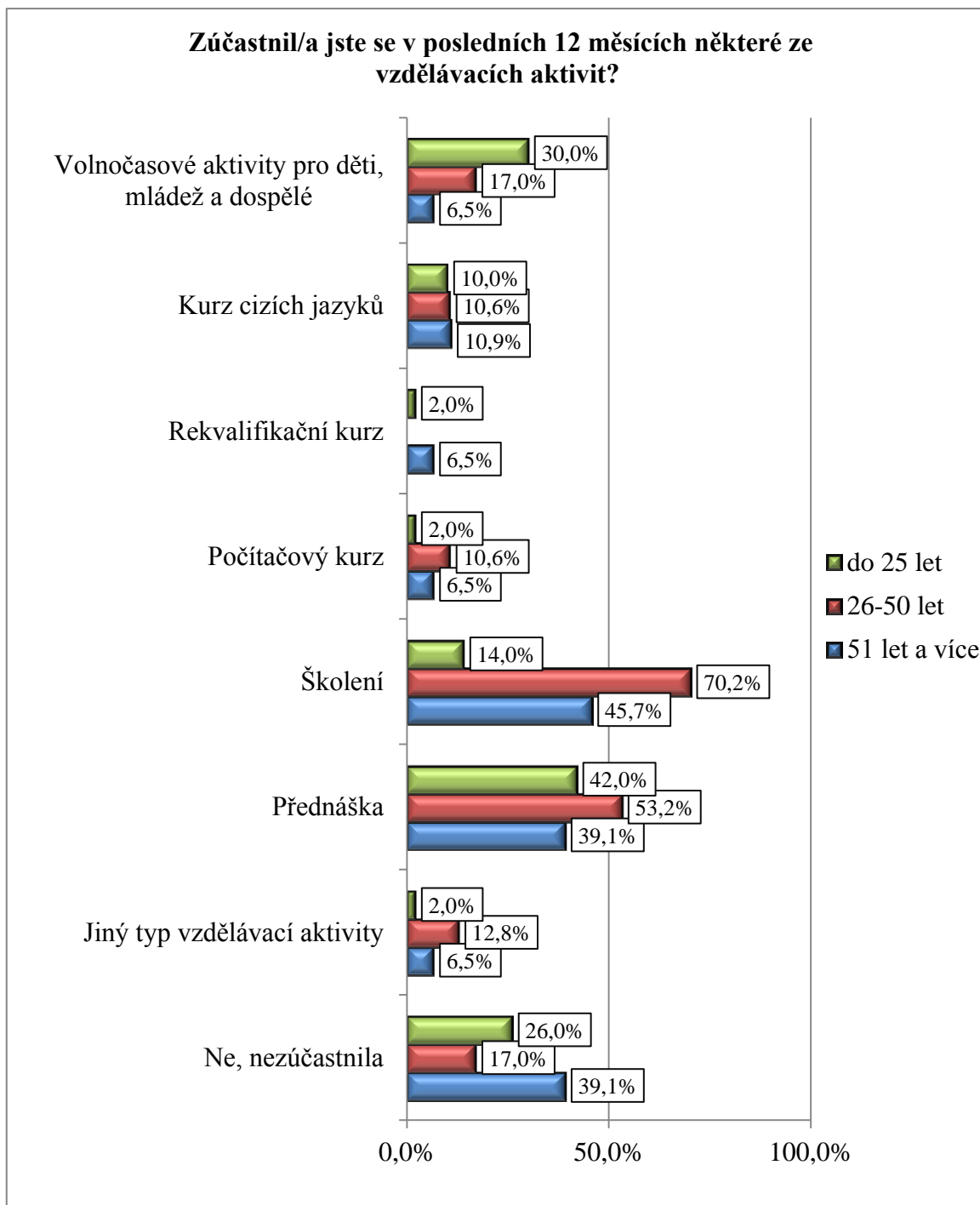
Jestliže ano, uveďte prosím, co bylo motivem k účasti.

Jak vyplývá z následujícího Grafu 12, respondenti ve věku do 25 let se v posledních 12 měsících z nabízených vzdělávacích aktivit nejčastěji zúčastnili přednášek (42,0 %) a volnočasových aktivit pro děti, mládež a dospělé (30,0 %), více než čtvrtina z dotázaných do 25 let (26,0 %) se za posledních 12 měsíců žádné volnočasové aktivity nezúčastnila. Ve věku 26–50 let se sedm respondentů z deseti (70,2 %) zúčastnilo školení a více než pět dotázaných z deseti přednášky (53,2 %). Žádné vzdělávací aktivity se nezúčastnilo 17,0 % respondentů ve věku 26–50 let. Dotázaní ve věku 51 let a více se také nejčastěji zúčastnili školení (45,7 %) a přednášek (39,1 %), žádné vzdělávací aktivity se nezúčastnila více než třetina z nich (39,1 %). Podrobně výsledky dokumentuje následující Graf 12. Absolutní četnosti jsou uvedeny v tabulce (Tab. 4.). Respondenti mohli uvést více variant odpovědí.

Tab. 4. Zúčastnil/a jste se v posledních 12 měsících některé ze vzdělávacích aktivit?

Zúčastnil/a jste se v posledních 12 měsících některé ze vzdělávacích aktivit?	do 25 let		26-50 let		51 let a více	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
Volnočasové aktivity pro děti, mládež a dospělé	15	30,0	8	17,0	3	6,5
Kurz cizích jazyků	5	10,0	5	10,6	5	10,9
Rekvalifikační kurz	1	2,0	0	0,0	3	6,5
Počítačový kurz	1	2,0	5	10,6	3	6,5
Školení	7	14,0	33	70,2	21	45,7
Přednáška	21	42,0	25	53,2	18	39,1
Jiný typ vzdělávací aktivity	1	2,0	6	12,8	3	6,5
Ne, nezúčastnil/a.	13	26,0	8	17,0	18	39,1

Graf 12. Zúčastnil/a jste se v posledních 12 měsících některé ze vzdělávacích aktivit?

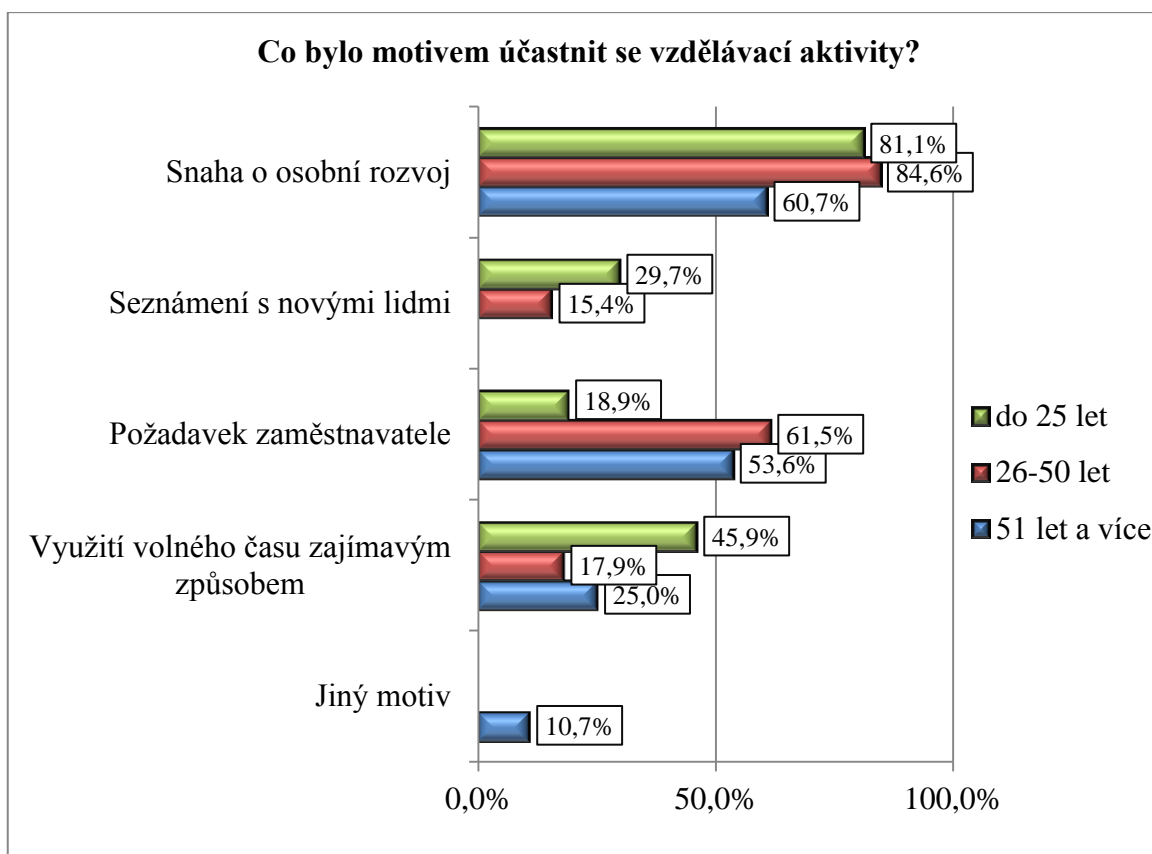


Jiný typ vzdělávací aktivity: zdravotnický kurz, odborná exkurze, konference, kurz efektivního rodičovství, kurz k rozšíření kvalifikací (metodický kurz pro učitele), lektorský kurz DVPP, vzdělávání pěstounů, poznávací zájezd

Na otázku odpovědělo 98,6 % dotázaných (neodpověděl jeden respondent do 25 let a jeden respondent ve věku 26–50 let).

V případě, že se dotázaní za posledních 12 měsíců nějaké vzdělávací aktivity zúčastnili, měli uvést, co bylo pro ně motivem k účasti. Z nabízených možností mohli zvolit více variant odpovědí. Z výsledků je patrné, že pro všechny respondenty bez ohledu na věk byla největší motivací snaha o osobní rozvoj, a to převážně pro dotázané do 25 let (81,1 %) a ve věku 26–50 let (84,6 %). Druhou nejčastěji uváděnou motivací bylo pro respondenty do 25 let využití volného času zajímavým způsobem (45,9 %) a pro dotázané ve věku 26–50 let a 51 let a více byl druhou nejčastější motivací požadavek zaměstnavatele (postupně 61,5 %, 51,3 %). Podrobně výsledky dokumentuje následující Graf 13. Absolutní četnosti jsou uvedeny v tabulce (Tab. 5.).

Graf 13. Co bylo motivem účastnit se vzdělávací aktivity?



Jiný motiv: najít vhodnou zábavu pro děti (bez PC,...), získat zaměstnání

Na otázku odpovědělo 99,0 % dotázaných. (Neodpověděl jeden respondent ve věku do 25 let.)

Tab. 5. Co bylo motivem účastnit se vzdělávací aktivity?

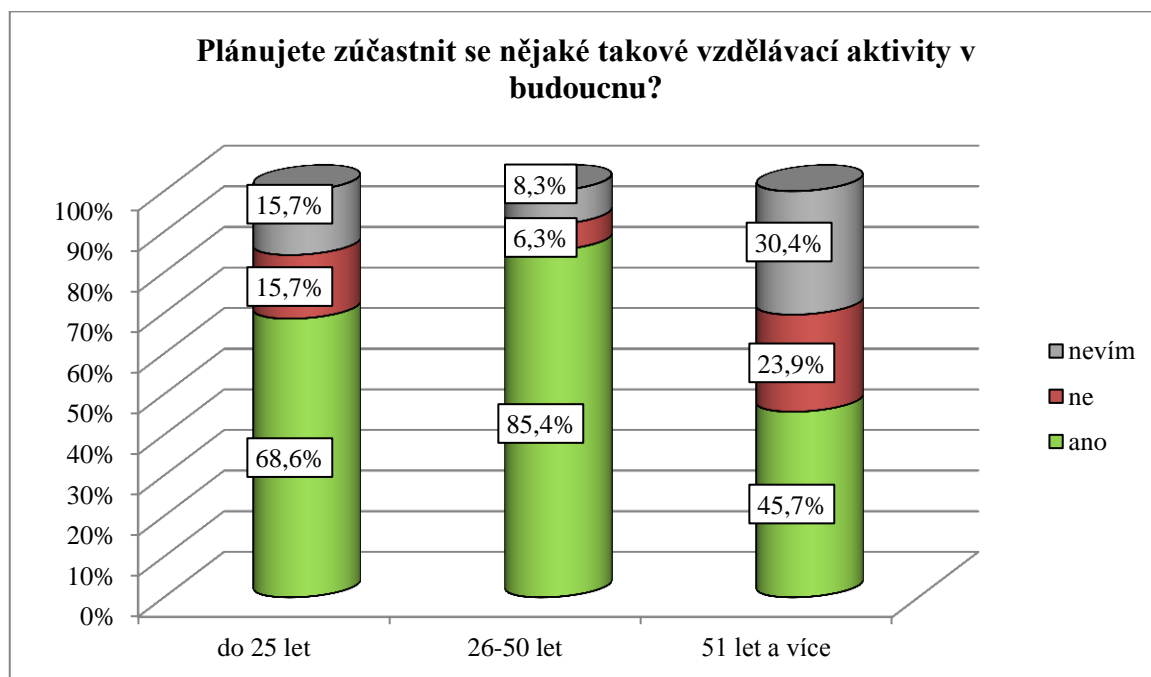
Co bylo motivem účastnit se vzdělávací aktivity?	do 25 let		26-50 let		51 let a více	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
Snaha o osobní rozvoj	30	81,1	33	84,6	17	60,7
Seznámení se s novými lidmi	11	29,7	6	15,4	0	0,0
Požadavek zaměstnavatele	7	18,9	24	61,5	15	53,6
Využití volného času zajímavým způsobem	17	45,9	7	17,9	7	25,0
Jiný motiv	0	0,0	0	0,0	3	10,7

8. Plánujete zúčastnit se nějaké takové vzdělávací aktivity v budoucnu?

Jestliže ano, uveďte prosím, co je motivem.

Zúčastnit se nějaké vzdělávací aktivity v budoucnu plánují převážně lidé ve věku 26–50 let, a to více než osm dotázaných z deseti (85,4 %, tj. 41 respondentů). Ve věku do 25 let se plánuje v budoucnu zúčastnit nějaké vzdělávací aktivity téměř sedm dotázaných z deseti (68,6 %, tj. 35 respondentů) a nejméně ze všech dotázaných plánují v budoucnu nějakou vzdělávací aktivitu respondenti ve věku 51 let a více (45,7 %, tj. 21 dotázaných). Téměř třetina z této věkové kategorie ještě není rozhodnuta (30,4 %, tj. 14 respondentů). Podrobně výsledky dokumentuje následující Graf 14.

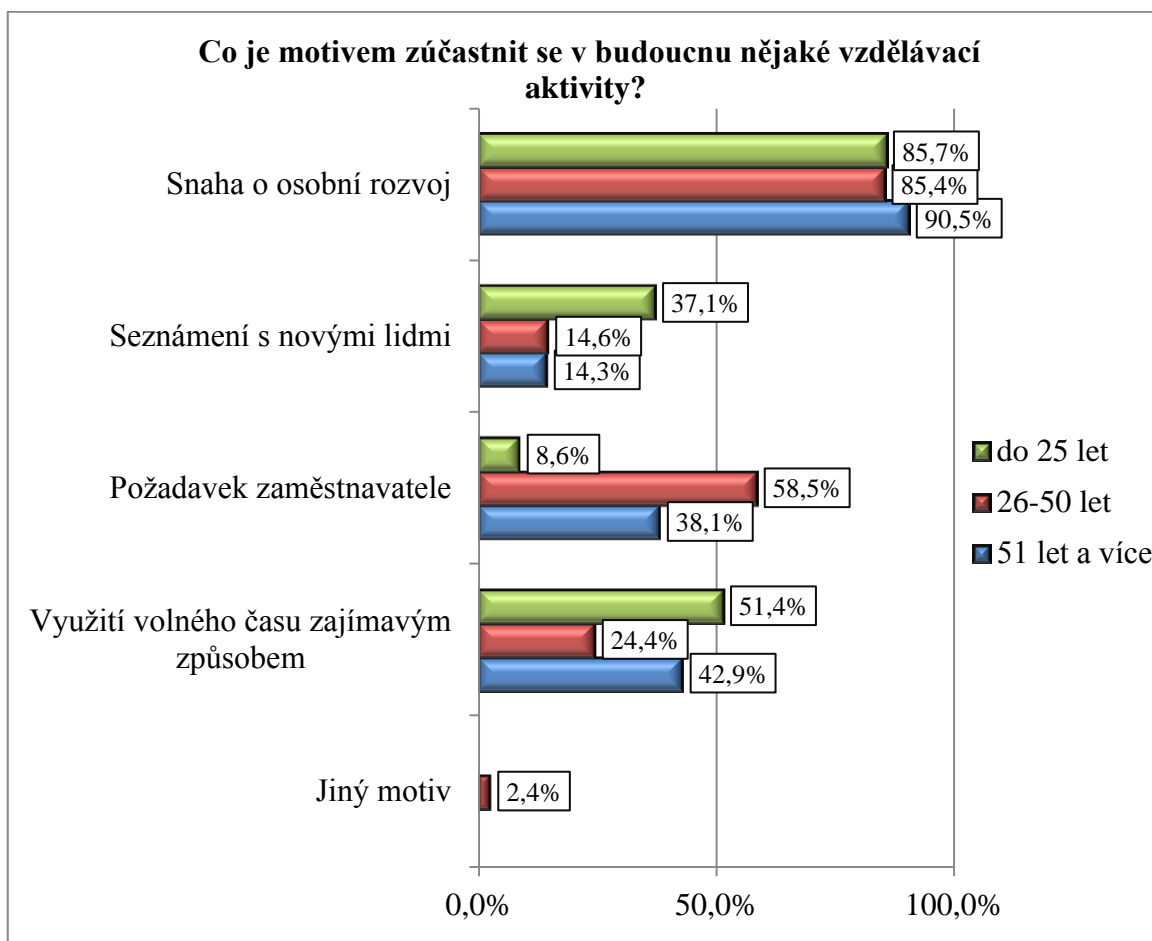
Graf 14. Plánujete zúčastnit se nějaké takové vzdělávací aktivity v budoucnu?



Na otázku odpovědělo 100 % dotázaných.

V případě, že se dotázaní plánují v budoucnu nějaké vzdělávací aktivity zúčastnit, měli uvést, co je pro ně motivem. Z nabízených možností mohli zvolit více variant odpovědí. Z výsledků je patrné, že pro všechny věkové kategorie je největším motivem snaha o osobní rozvoj, kterou uvedlo přibližně devět respondentů z deseti. Podrobně výsledky dokumentuje následující Graf 15. Absolutní četnosti jsou uvedeny v tabulce (Tab. 6.).

Graf 15. Co je motivem zúčastnit se v budoucnu nějaké vzdělávací aktivity?



Jiný motiv: najít zaměstnání

Na otázku odpovědělo 100 % dotázaných.

Tab. 6. Co je motivem zúčastnit se v budoucnu nějaké vzdělávací aktivity?

Co je motivem zúčastnit se v budoucnu nějaké vzdělávací aktivity?	do 25 let		26-50 let		51 let a více	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
Snaha o osobní rozvoj	30	85,7	35	85,4	19	90,5
Seznámení s novými lidmi	13	37,1	6	14,6	3	14,3
Požadavek zaměstnavatele	3	8,6	24	58,5	8	38,1
Využití volného času zajímavým způsobem	18	51,4	10	24,4	9	42,9
Jiný motiv	0	0,0	1	2,4	0	0,0

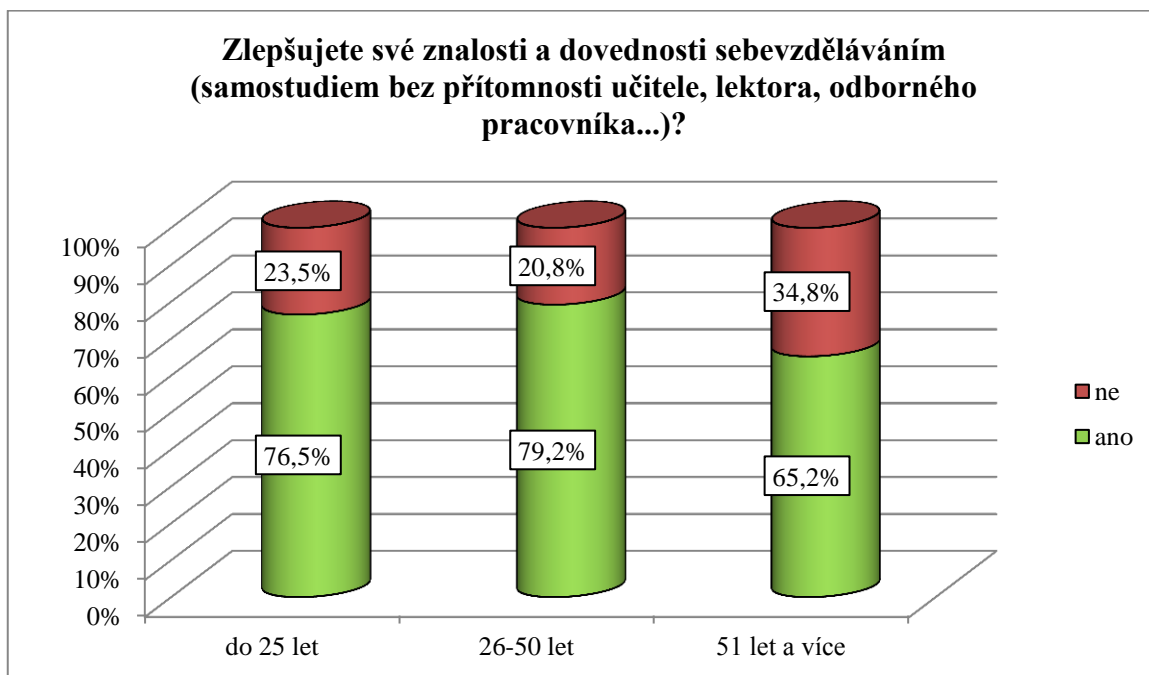
9. Zlepšujete své znalosti a dovednosti sebevzděláváním (samostudiem bez přítomnosti učitele, lektora, odborného pracovníka...)?

Jestliže ano, uveďte prosím, v jaké oblasti.

Jestliže ano, uveďte prosím, co je motivem.

Z výsledků analýz vyplývá, že své znalosti a dovednosti zlepšují sebevzděláváním (samostudiem bez přítomnosti učitele, lektora, odborného pracovníka...) přibližně tři čtvrtiny dotázaných. Nejčastěji respondenti ve věku 26–50 let (79,2 %, tj. 38 dotázaných) a do 25 let (76,5 %, tj. 39 dotázaných). U respondentů ve věku 51 let a více zlepšuje své znalosti a dovednosti sebevzděláváním 30 dotázaných (65,2 %). Podrobně výsledky dokumentuje následující Graf 16.

Graf 16. Zlepšujete své znalosti a dovednosti sebevzděláváním?



Na otázku odpovědělo 100 % dotázaných.

V případě, že respondent zlepšuje své znalosti a dovednosti sebevzděláváním, měl uvést, v jaké oblasti. Z nabízených možností mohl zvolit více variant odpovědí. Z výsledků analýz vyplývá, že u nejmladší věkové kategorie do 25 let je předmětem sebevzdělávání nejčastěji sport a umění (71,8 %, tj. 28 respondentů), dále pak obecné vzdělání a osobní rozvoj např. prostřednictvím četby knih, novin, internetu (66,7 %, tj. 26 respondentů) a cizí

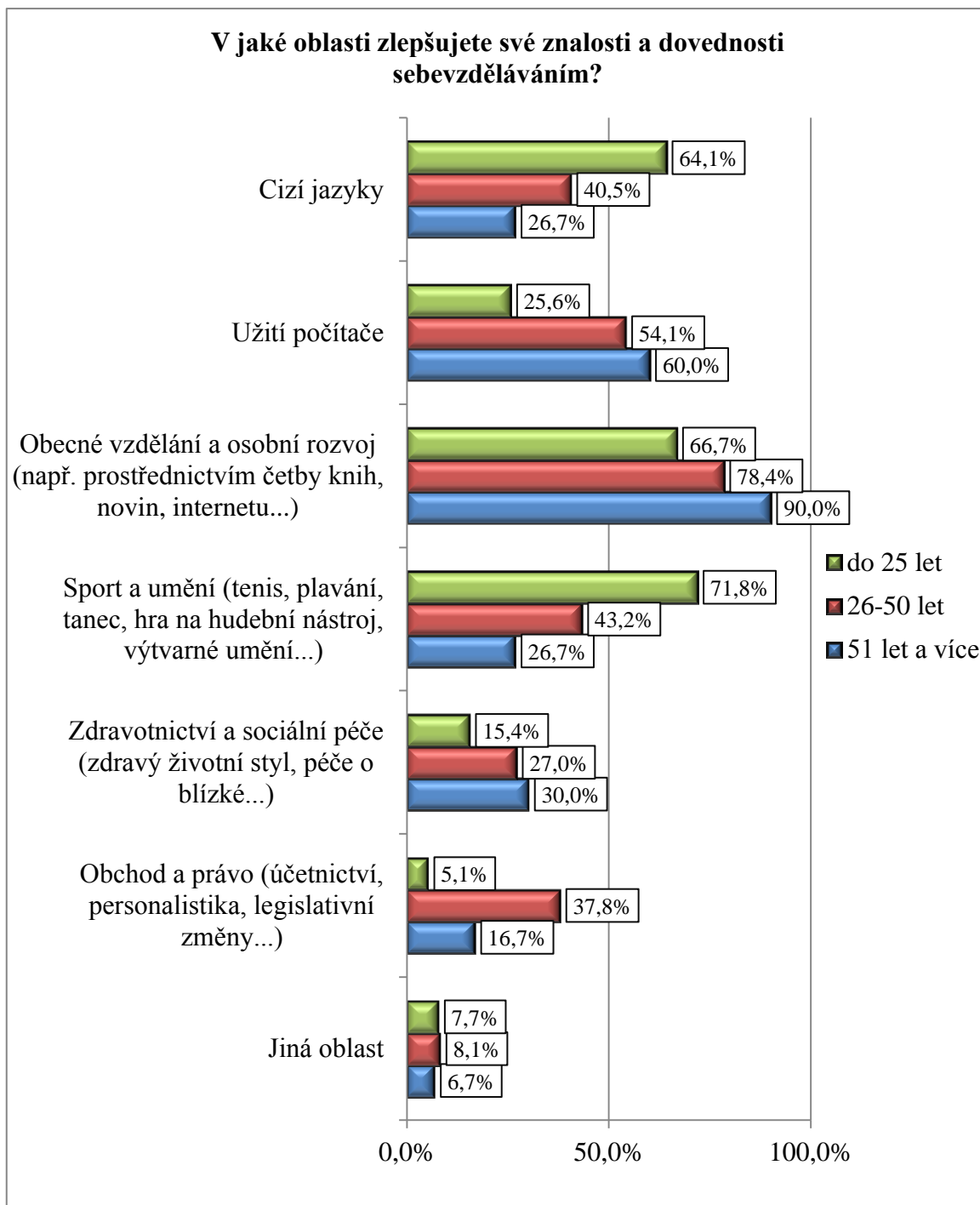
jazyky (64,1 %, tj. 25 respondentů). Střední věková kategorie (26–50 let) uplatňuje sebezvzdělávání nejčastěji v oblastech obecného vzdělání a osobního rozvoje (78,4 %, tj. 29 respondentů) a užití počítače (54,1 %, tj. 20 respondentů). V případě nejstarších respondentů (ve věku 51 let a více) se také jednalo nejčastěji o oblast obecného vzdělání a osobního rozvoje (90,0 %, tj. 27 respondentů) a užití počítače (60,0 %, tj. 18 respondentů).

Podrobně výsledky dokumentuje následující Graf 17. Absolutní četnosti jsou uvedeny v tabulce (Tab.7.).

Tab. 7. V jaké oblasti zlepšujete své znalosti a dovednosti sebezvzděláváním?

V jaké oblasti zlepšujete své znalosti a dovednosti sebezvzděláváním?	do 25 let		26-50 let		51 let a více	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
Cizí jazyky	25	64,1	15	40,5	8	26,7
Užití počítače	10	25,6	20	54,1	18	60,0
Obecné vzdělání a osobní rozvoj (např. prostřednictvím četby knih, novin, internetu...)	26	66,7	29	78,4	27	90,0
Sport a umění (tenis, plavání, tanec, hra na hudební nástroj, výtvarné umění...)	28	71,8	16	43,2	8	26,7
Zdravotnictví a sociální péče (zdravý životní styl, péče o blízké...)	6	15,4	10	27,0	9	30,0
Obchod a právo (účetnictví, personalistika, legislativní změny...)	2	5,1	14	37,8	5	16,7
Jiná oblast	3	7,7	3	8,1	2	6,7

Graf 17. V jaké oblasti zlepšujete své znalosti a dovednosti sebevzděláváním?



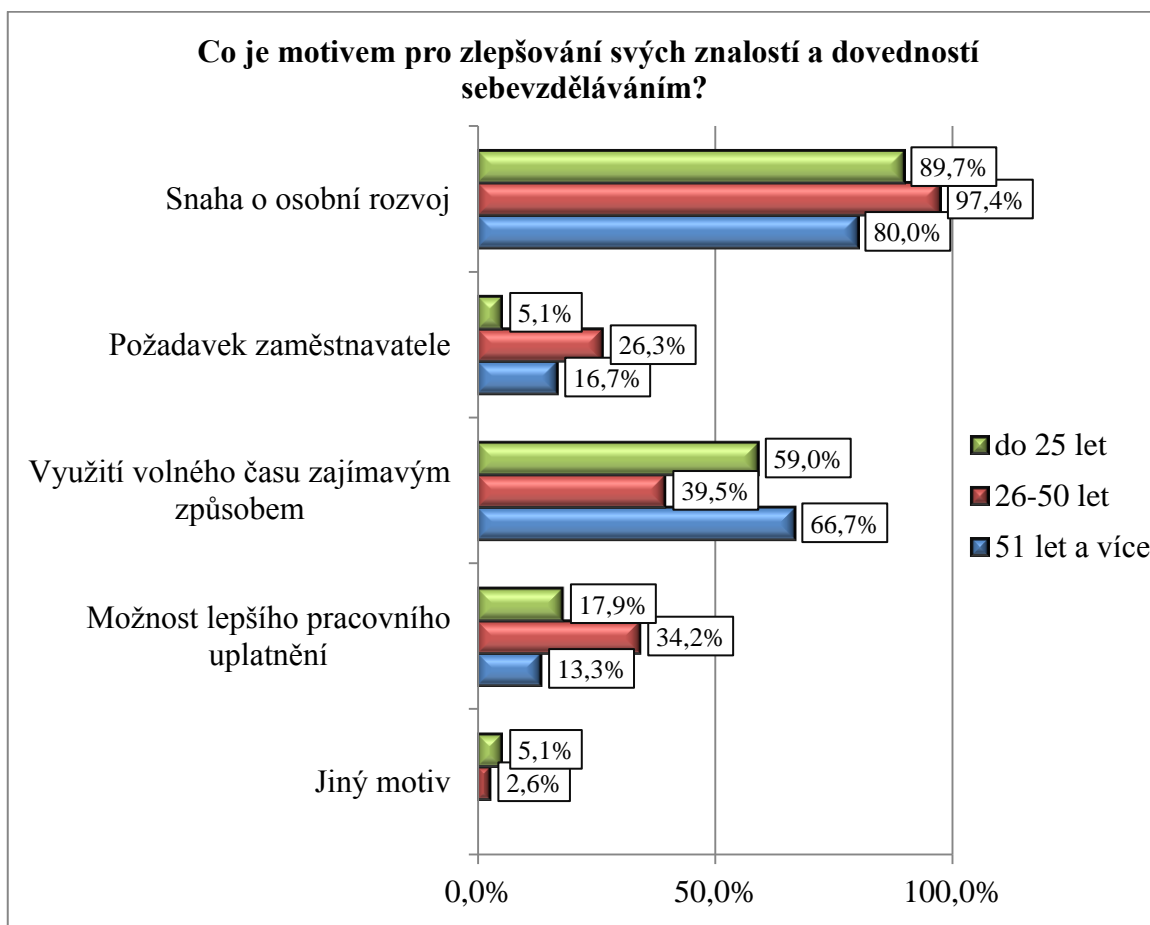
Jiná oblast: historie, literatura, matematika, technika (strojírenství), dovednosti nutné pro vedení skautů, pedagogika, výchova, náhradní rodinná péče, energetika, zoologie, botanika

Na otázku odpovědělo 99,1 % dotázaných. (Neodpověděl jeden respondent ve věku 26–50 let.)

Nejčastějším motivem pro respondenty, kteří své znalosti a dovednosti zlepšují sebevzděláváním, je pro všechny věkové kategorie snaha o osobní rozvoj, která je motivující téměř pro všechny respondenty ve věku 26–50 let (97,4 %, tj. 37 dotázaných). Druhým nejčastěji označeným motivem opět pro všechny věkové skupiny byla možnost využít volný čas zajímavým způsobem.

Podrobně výsledky dokumentuje následující Graf 18. Absolutní četnosti jsou uvedeny v tabulce (Tab. 8). Z nabízených možností mohli respondenti uvést více variant odpovědí.

Graf 18. Co je motivem pro zlepšování svých znalostí a dovedností sebevzděláváním?



Na otázku odpovědělo 100 % dotázaných.

Jiný motiv: potřeba v rodině, nechci se nechat ovlivnit systémem, který mi předkládá informace, jen které uzná za vhodné (v médiích, škole,...), snaha jaksí změnit sebe popř. společnost k lepšímu

Tab. 8. Co je motivem pro zlepšování svých znalostí a dovedností sebevzděláváním?

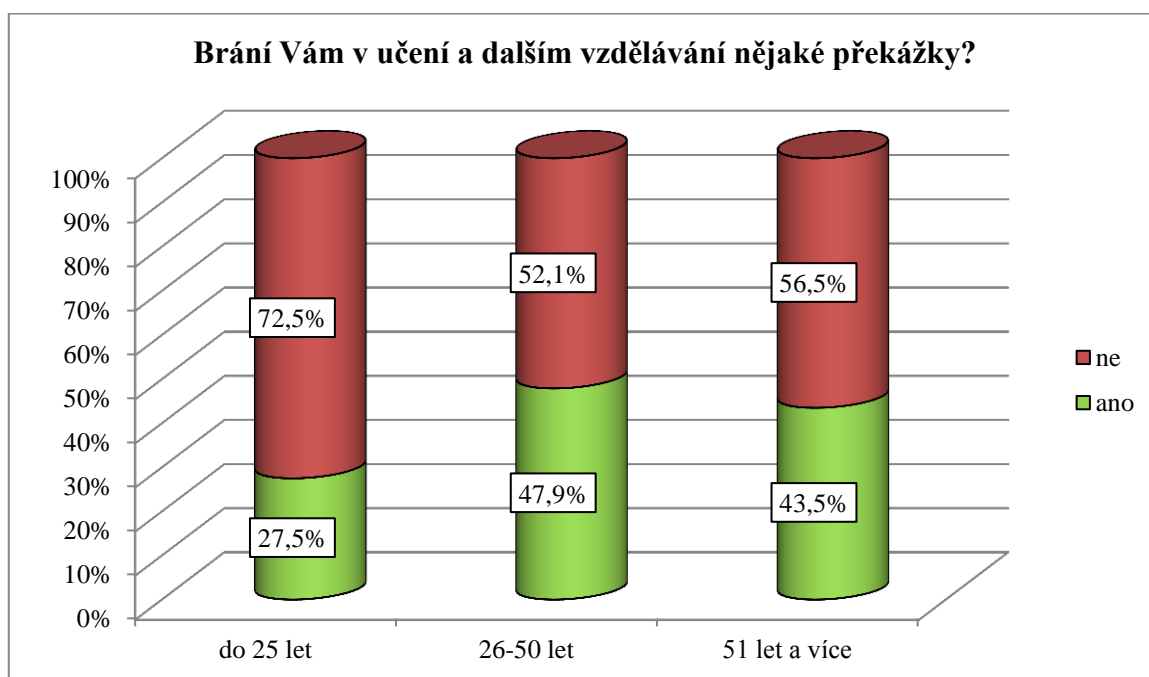
Co je motivem pro zlepšování svých znalostí a dovedností sebevzděláváním?	do 25 let		26-50 let		51 let a více	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
Snaha o osobní rozvoj	35	89,7	37	97,4	24	80,0
Požadavek zaměstnavatele	2	5,1	10	26,3	5	16,7
Využití volného času zajímavým způsobem	23	59,0	15	39,5	20	66,7
Možnost lepšího pracovního uplatnění	7	17,9	13	34,2	4	13,3
Jiný motiv	2	5,1	1	2,6	0	0,0

10. Brání Vám v učení a dalším vzdělávání nějaké překážky?

Jestliže ano, uveďte prosím, o jaké překážky se jedná.

Zábrany v učení a vzdělávání spatřuje méně než polovina dotázaných, a to převážně respondenti ve věku 26–50 let (47,9 %, tj. 23 dotázaných) a ve věku 51 let a více (43,5 %, tj. 20 dotázaných). Podrobně výsledky dokumentuje následující Graf 19.

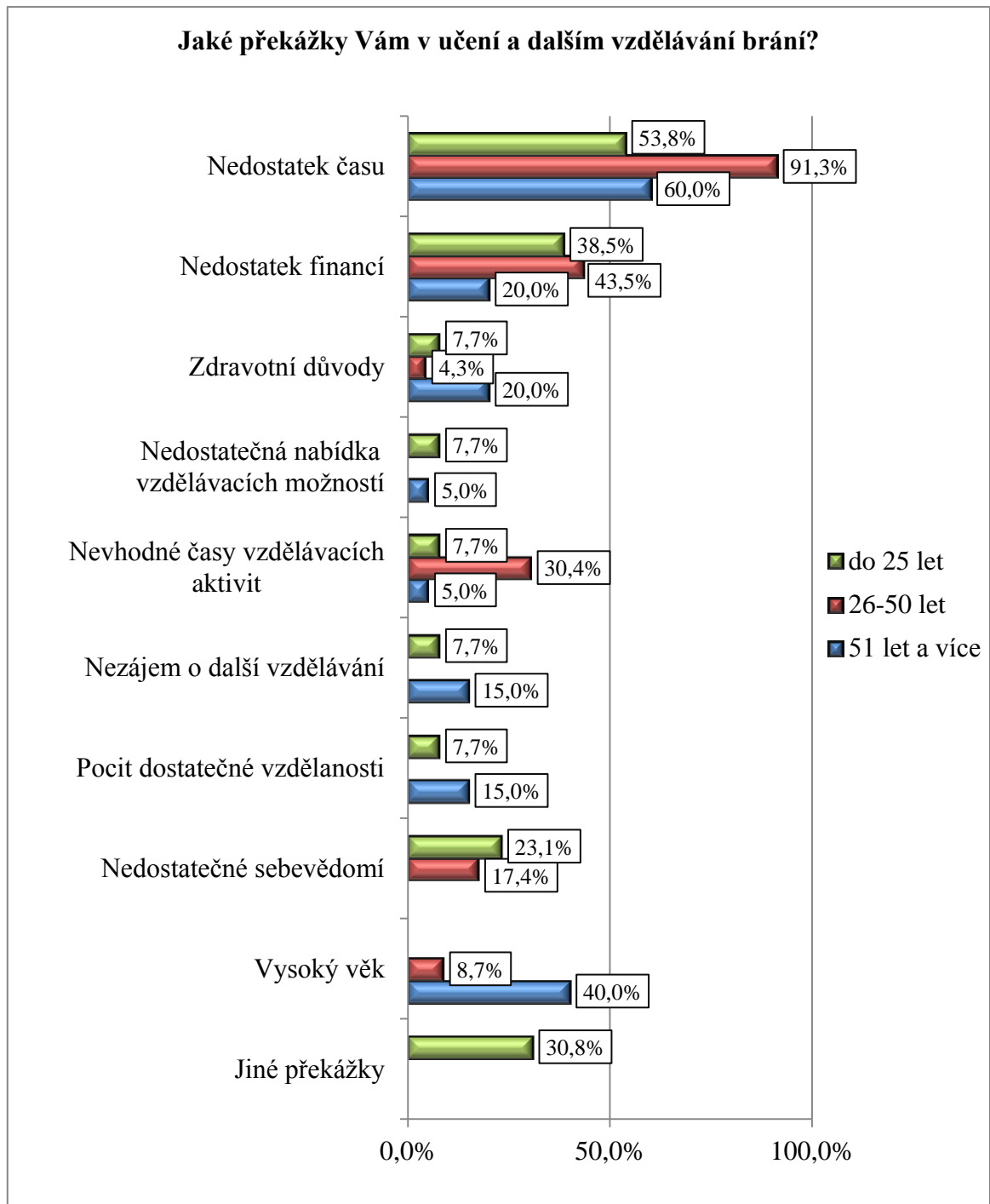
Graf 19. Brání Vám v učení a dalším vzdělávání nějaké překážky?



Na otázku odpovědělo 100 % dotázaných.

Při specifikaci překážek bránících v učení a vzdělávání uvedli respondenti do 25 let nejčastěji v nadpoloviční většině nedostatek času (53,8 %) a dále pak nedostatek financí (38,5 %). Dotázaným ve věku 26–50 let v učení a dalším vzdělávání nejčastěji brání také nedostatek času, který je překážkou pro téměř všechny dotázané (91,3 %) a nedostatek financí (43,5 %) a pro nejstarší věkovou kategorii 51 let a více je překážkou kromě nedostatku času (60,0 %) podle jejich názoru také vysoký věk (40,0 %). Podrobně výsledky dokumentuje následující Graf 20. Absolutní četnosti jsou uvedeny v tabulce (Tab. 9.).

Graf 20. Jaké překážky Vám v učení a dalším vzdělávání brání?



Jiné překážky: lenost, nepřijetí k vysokoškolskému studiu, nevhodný ohodnocovací systém 1,51=2,49

Na otázku odpovědělo 98,2 % dotázaných. (Neodpověděl jeden respondent ve věku do 25 let.)

Tab. 9. Jaké překážky Vám v dalším vzdělávání brání?

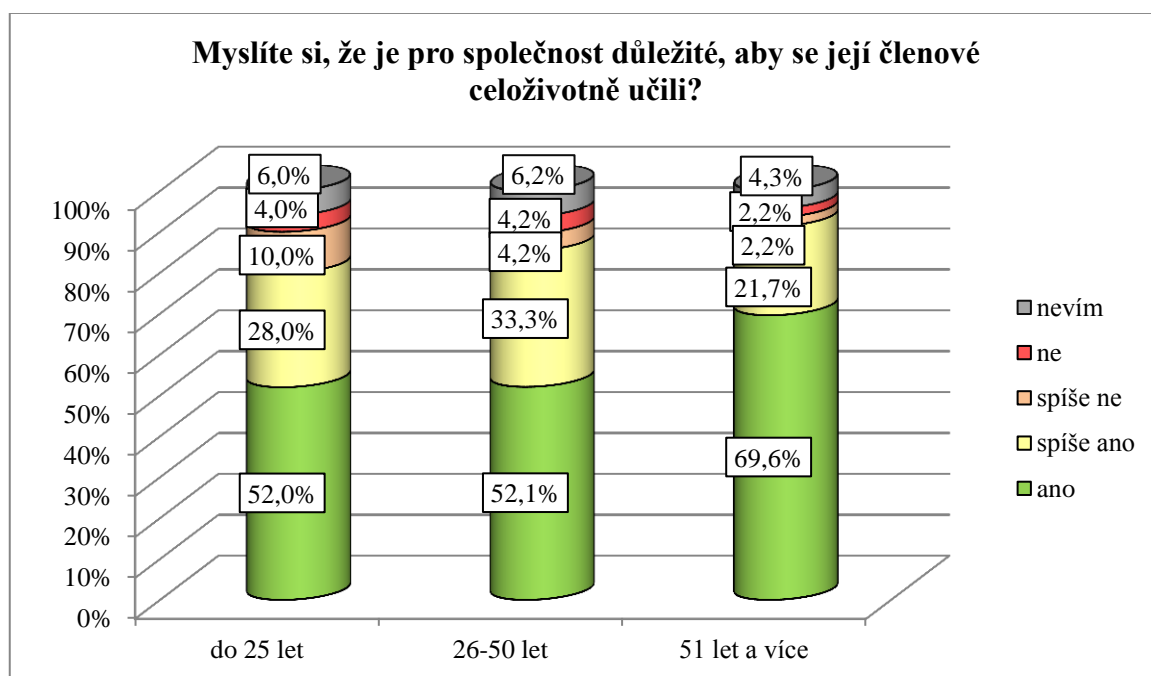
Jaké překážky Vám v dalším vzdělávání brání?	do 25 let		26-50 let		51 let a více	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
Nedostatek času	7	53,8	21	91,3	12	60,0
Nedostatek financí	5	38,5	10	43,5	4	20,0
Zdravotní důvody	1	7,7	1	4,3	4	20,0
Nedostatečná nabídka vzdělávacích možností	1	7,7	0	0,0	1	5,0
Nevhodné časy vzdělávacích aktivit	1	7,7	7	30,4	1	5,0
Nezájem o další vzdělávání	1	7,7	0	0,0	3	15,0
Pocit dostatečné vzdělanosti	1	7,7	0	0,0	3	15,0
Nedostatečné sebevědomí	3	23,1	4	17,4	0	0,0
Vysoký věk	0	0,0	2	8,7	8	40,0
Jiné překážky	4	30,8	0	0,0	0	0,0

11. Myslíte si, že je pro společnost důležité, aby se její členové celoživotně učili?

Jestliže ano, nebo spíše ano, uveďte prosím, z jakého důvodu.

Z výsledků analýz vyplývá, že převážná většina respondentů si myslí, že je pro společnost důležité, aby se její členové celoživotně učili. Za nutné to nepovažuje (odpověď „ne“ nebo „spíše ne“) sedm dotázaných ve věku do 25 let (14,0 %), čtyři respondenti ve věku 26–50 let (8,4 %) a pouze dva dotázaní ve věku 51 let a více (4,4 %). Podrobně výsledky dokumentuje následující Graf 22.

Graf 21. Myslíte si, že je pro společnost důležité, aby se její členové celoživotně učili?

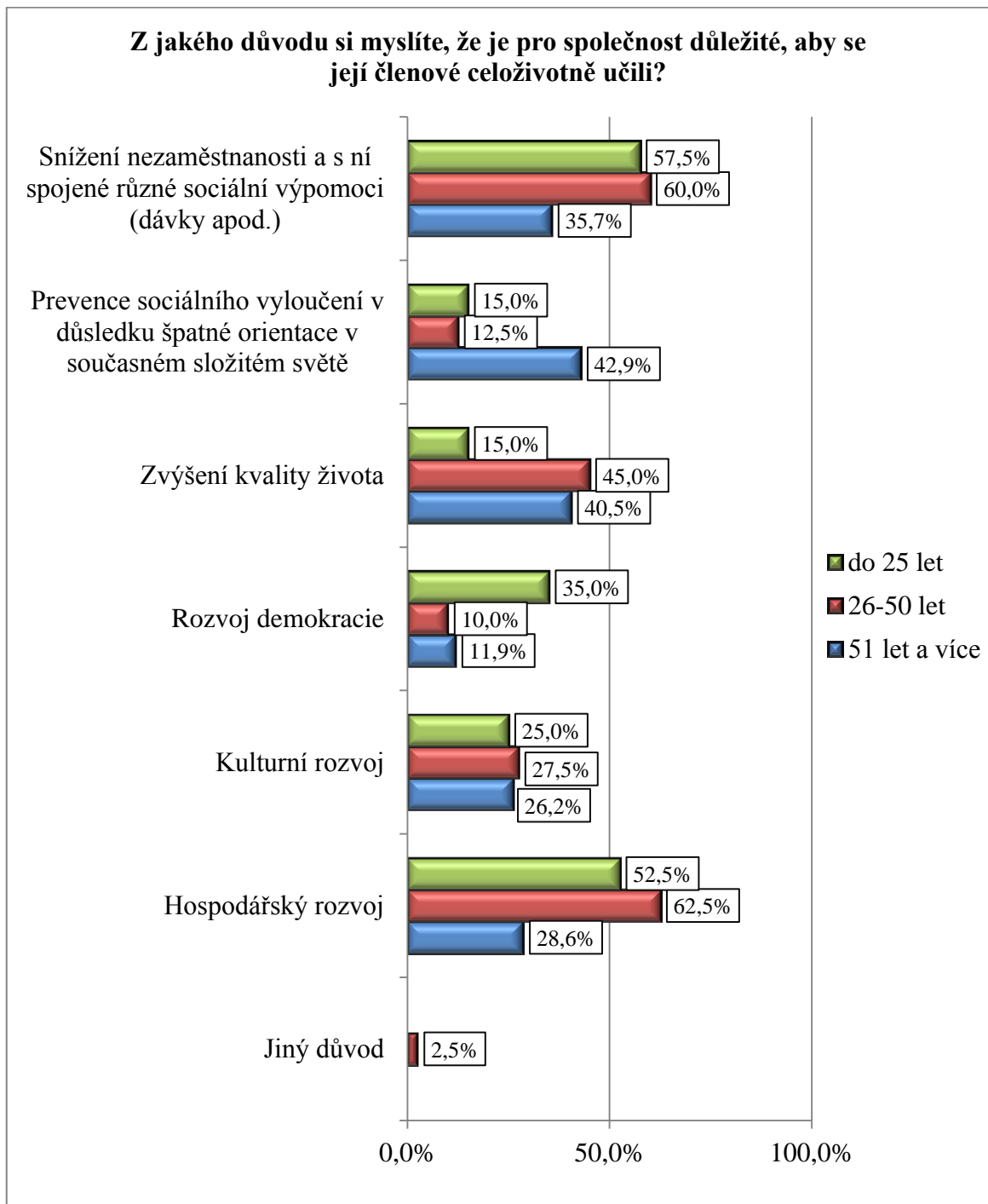


Na otázku odpovědělo 99,3 % dotázaných. (Neodpověděl jeden respondent ve věku do 25 let.)

Respondenti, kteří si myslí (odpověď „ano“ nebo „spíše ano“), že je pro společnost důležité, aby se její členové celoživotně vzdělávali, uvedli jako hlavní důvod snížení nezaměstnanosti a s ní spojené různé sociální výpomoci (dávky apod.) (57,5 % dotázaných do 25 let a 60,0 % dotázaných ve věku 26–50 let), dále pak hospodářský rozvoj (52,5 % dotázaných do 25 let a 62,5 % dotázaných ve věku 26–50 let). Nejstarší respondenti (ve věku 51 let a více) uvedli jako nejčastější důvody prevenci sociálního vyloučení v důsledku špatné orientace v současném složitém světě (42,9 %) a zvýšení kvality života

(40,5 %). Podrobně výsledky dokumentuje následující Graf 23. Absolutní četnosti jsou uvedeny v tabulce (Tab. 10.).

Graf 22. Z jakého důvodu si myslíte, že je pro společnost důležité, aby se její členové celoživotně učili?



Jiný důvod: zdravý životní styl

Na otázku odpovědělo 99,2 % dotázaných. (Neodpověděl jeden respondent ve věku 26–50 let.)

Tab. 10. Z jakého důvodu si myslíte, že je pro společnost důležité, aby se její členové celoživotně učili?

Z jakého důvodu si myslíte, že je pro společnost důležité, aby se její členové celoživotně učili?	do 25 let		26-50 let		51 let a více		Celkem	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%
Snížení nezaměstnanosti a s ní spojené různé sociální výpomoci (dávky apod.)	23	57,5	24	60,0	15	35,7	62	50,4
Prevence sociálního vyloučení v důsledku špatné orientace v současném složitém světě	6	15,0	5	12,5	18	42,9	29	23,6
Zvýšení kvality života	6	15,0	18	45,0	17	40,5	41	33,3
Rozvoj demokracie	14	35,0	4	10,0	5	11,9	23	18,7
Kulturní rozvoj	10	25,0	11	27,5	11	26,2	32	26,0
Hospodářský rozvoj	21	52,5	25	62,5	12	28,6	58	47,2
Jiný důvod	0	0,0	1	2,5	0	0,0	1	0,8

6.2 Interpretace výsledků výzkumu

V úvodu praktické části je stanoveno sedm hypotéz, k jejichž potvrzení či vyvrácení směřoval kvantitativní výzkum prostřednictvím dotazníkového šetření mezi respondenty tří věkových kategorií – mladá generace (do 25 let), střední generace (26–50 let) a starší generace (51 a více let).

Hypotéza 1: Mladou generaci (do 25 let) motivuje k formálnímu vzdělávání možnost lepšího pracovního uplatnění.

Hypotéza byla potvrzena.

K hypotéze se vztahovaly otázky č. 4 a 5. Bylo zjištěno, že téměř všichni respondenti do 25 let se momentálně formálně vzdělávají (98 %). Většina z nich (92 %) studuje na střední škole zakončené maturitní zkouškou a plánuje se nadále formálně vzdělávat na vysoké škole. Přitom motivem k současnému formálnímu vzdělávání je nejčastěji dosažení určitého stupně vzdělání (70 %). Možnost lepšího pracovního uplatnění je hned na druhém místě v pořadí (64 %). U plánovaného formálního vzdělávání je možnost lepšího pracovního uplatnění motivem nejsilnějším (76,1 %).

Zjištění je v souladu s výsledky reprezentativního výzkumu české populace starší patnácti let „Komputerizace společnosti, vzdělávání a životní styl“ z roku 2005. Ten poukazuje na to, že „mladá generace získává primární vzdělanostní úroveň s formálním ukončením a dokladem, které je spojeno se zaujetím sociální pozice a profesní kompetencí. Vzdělávací aktivity jsou proto spojené především s těmito cíli a úkoly životní fáze mladé generace.“¹⁶⁴

Hypotéza 2: Mladá generace (do 25 let) zlepšuje své znalosti a dovednosti informálním učním.

Hypotéza byla potvrzena.

K hypotéze se vztahovala otázka č. 9. Respondentů jsem se dotazovala, zda zlepšují své znalosti a dovednosti sebevzděláváním. Doplnujícími otázkami jsem chtěla zjistit, v jaké oblasti a co je motivem. Bylo prokázáno, že velká část mladé populace (76,5 %)

¹⁶⁴ SAK, P. et al. *Člověk a vzdělání v informační společnosti: vzdělávání a život v komputerovaném světě*, s. 127

participuje na informálním učení. Nejvyhledávanější oblastí je sport a umění. Nejsilněji mladou populaci motivuje snaha o osobní rozvoj.

Zajímavé je zjištění, že výsledek se značně rozchází s údajem, který přináší rozsáhlé šetření Českého statistického úřadu (2011–2012) prováděné v návaznosti na mezinárodní projekt AES (Adult Education Survey), který mapoval stav vzdělávání dospělých v zemích EU, a to pod metodickým vedením Eurostatu. Uvádí se zde, že u respondentů ve věkové kategorii 18–24 let je účast v informálním učení velmi nízká – 17,2 %.¹⁶⁵ Vysvětlení by se možná nabízelo v konstatování manželů Rabušicových: „*Musíme – s metodologickou skepsí – konstatovat, že je skutečně téměř nemožné aktivity v informálním učení adekvátně změřit.*“¹⁶⁶

Hypotéza 3: Nejčastějším motivem pro formální vzdělávání střední generace (26–50 let) je požadavek zaměstnavatele.

Hypotéza nebyla potvrzena.

K hypotéze se vztahovaly otázky č. 4 a 5. Bylo zjištěno, že ve věkové kategorii 26–50 let se momentálně formálně vzdělávají tři respondenti z deseti (29,8 %). Nejvíce motivující je pro ně snaha o osobní rozvoj (85,7 %), možnost lepšího pracovního uplatnění (50 %) a teprve až na třetím místě požadavek zaměstnavatele. Velmi pozitivní je zjištění, že v budoucnu se plánuje formálně vzdělávat téměř polovina respondentů (45,8 %). Přitom nejčastějším motivem je opět snaha o osobní rozvoj (90,5 %), možnost lepšího pracovního uplatnění (57,1 %) a teprve až na třetím místě požadavek zaměstnavatele (28,6 %).

K podobnému závěru dospěl autorský tým Ústavu pedagogických věd filozofické fakulty Masarykovy univerzity v roce 2005. „*Motivace ekonomicky aktivních dospělých k formálnímu vzdělávání je podle výzkumu autorského týmu dána především snahou zlepšit*

¹⁶⁵ *Vzdělávání dospělých v České republice: výstupy z šetření Adult Education Survey 2011*, s. 151

¹⁶⁶ RABUŠICOVÁ, M. a L. RABUŠIC. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*, s. 151

*si možnosti pracovního uplatnění a snahou o osobní rozvoj, méně pak požadavkem zaměstnavatele.*¹⁶⁷

Hypotéza 4: Střední generace (26–50 let) má zájem se neformálně vzdělávat.

Hypotéza byla potvrzena.

K hypotéze se vztahovaly otázky č. 7 a 8. Bylo zjištěno, že velká část respondentů střední generace (83 %) absolvovala v posledním roce nějakou neformální aktivitu. Jednalo se zpravidla o školení (70, 2 %) a přednášky (53,2 %). Následně jsem se zaměřila na zájem neformálně se vzdělávat v budoucnu. Kurzů neformálního vzdělávání se hodlá v budoucnu zúčastnit 85,4 %, což je v podstatě téměř stejný podíl jako těch, kteří se již vzdělávání zúčastnili (83 %). Největší motivací pro ně (ostatně i pro všechny ostatní respondenty bez ohledu na věk) byla snaha o osobní rozvoj.

Podle autorů knihy „Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice“ se v roce 2005 zúčastnilo nějakého kurzu neformálního vzdělávání přibližně 34 % českých dospělých. Výsledek hodnotili jako celkově dobrý. Současně také poukazovali na vzestupný trend v oblasti neformálního vzdělávání. (Což jde s logikou učící se společnosti.)¹⁶⁸

83% participaci respondentů střední generace na neformálním vzdělávání lze tak považovat za velmi dobrý výsledek, kterého bylo zřejmě docíleno desetiletou vzestupnou tendencí v oblasti neformálního vzdělávání.

Hypotéza 5: Starší generace (51 a více let) vnímá nutnost učit se a vzdělávat i po ukončení pracovní kariéry.

Hypotéza byla potvrzena.

K hypotéze se vztahovala otázka č. 3. Nejprve jsem se respondentů dotazovala, zda považují za nutné rozšiřovat celý život svoje znalosti, dovednosti a schopnosti. Převážná

¹⁶⁷NOVOTNÝ, P. *Učení pro pracoviště: Prostor pro uplatnění konceptu workplace learning v českém prostředí*, s. 103

¹⁶⁸RABUŠICOVÁ, M. a L. RABUŠIC. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*, s. 64–66

většina z nich odpověděla kladně (89,1 %). U těch, kteří odpověděli záporně (10,9 %), bylo zjišťováno, kdy podle nich končí nutnost se dále rozvíjet. Všech pět respondentů odpovídajících záporně se shodlo v názoru, že až odchodem do důchodu.

Vysoký podíl respondentů považujících celoživotní rozšiřování znalostí, dovedností a schopností za nutnost je možné vydedukovat mj. z toho, že více než dvě třetiny z nich získaly díky počátečnímu vzdělávání pozitivní vztah k učení (viz otázka č. 6).

Hypotéza 6: Více než polovina respondentů starší generace (51 a více let) pocituje překážky v účasti na dalším vzdělávání a učení.

Hypotéza nebyla potvrzena.

K hypotéze se vztahovala otázka č. 10. Respondenti měli odpovědět, zda jim v učení a dalším vzdělávání brání nějaké překážky. Značně pozitivní bylo zjištění, že více než polovina dotazovaných starší generace žádné nepocituje. V případě, že nějaké překážky existují, chtěla jsem zjistit jaké. Nejčastější odpověď u všech věkových kategorií zněla „nedostatek času“.

Dané zjištění je v souladu s jedním ze závěrů mezinárodního srovnání v otázce bariér a přístupu k dalšímu vzdělávání (provedeného na základě výstupu výzkumů Eurobarometr 2003 [Cedefop 2003], National Education Survey 2001 z Velké Británie [La Valle, Blake 2001] a kanadského šetření z roku 1997 [Sussman 2002]): „Na prvním místě se mezi bariérami ve všech zemích objevuje nedostatek času.“¹⁶⁹

Mezinárodní srovnání také dospělo k následujícímu zjištění: „Podobně jako v ČR i ve Velké Británii klesá významně zájem o vzdělávání po 50. roce věku. Stárnutí pracovní síly a nutnost dalšího vzdělávání i u starších pracovníků je celoevropský problém, který stále ještě není uspokojivě vyřešen ani v zemích s dlouhou tradicí tržní ekonomiky a předvídání kvalifikačních potřeb.“¹⁷⁰ Doufejme tedy, že pozitivní postoj respondentů mého výzkumu i nadále přetrvá.

¹⁶⁹ MATĚJŮ, P., J. STRAKOVÁ a A. VESELÝ (eds.) *Nerovnosti ve vzdělávání: Od měření k řešení*, s. 398

¹⁷⁰ Tamtéž, s. 399–400

Hypotéza 7: Respondenti všech věkových kategorií vnímají význam celoživotního učení.

Hypotéza byla potvrzena.

K hypotéze se vztahovaly v podstatě téměř všechny otázky, nejkonkrétněji však otázky č. 2, 3 a 11. Nejprve jsem se respondentů dotazovala, zda považují za nutné rozšiřovat celý život svoje znalosti, dovednosti a schopnosti. Téměř všichni odpověděli kladně (93,1 %, tj. 135 respondentů). Následně jsem se snažila zjistit, zda považují za důležité, aby se celoživotně učila celá společnost. Bylo prokázáno, že pro převážnou většinu z nich (91 %, tj. 132 respondentů) to důležité je. Doplnující otázky sloužily ke zjištění důvodu. Pro 80 % dotazovaných je učení a vzdělávání prostředek k porozumění dění ve společnosti. Dále podle dotazovaných celoživotní učení přispívá ke snížení nezaměstnanosti a s ní spojené různé sociální výpomoci (dávky apod.) (50,4 %), k hospodářskému rozvoji (47,2 %), ke zvýšení kvality života (33,3 %), ke kulturnímu rozvoji (26 %), k prevenci sociálního vyloučení v důsledku špatné orientace v současném složitém světě (23,6 %), k rozvoji demokracie (18,7 %) a ke zdravějšímu životnímu stylu (0,8 %).

Dané zjištění by se dalo shrnout slovy manželů Rabušicových: „*Je nepochybné, že požadavek učit se a vzdělávat se po celý život je v našich životech aktuálně přítomen. Že se s tímto požadavkem vyrovnáváme různě, je také nepochybné.*“¹⁷¹

¹⁷¹RABUŠICOVÁ, M. a L. RABUŠIC. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*, s. 320

ZÁVĚR

Předkládaná práce analyzuje proces celoživotního učení a jeho význam nejen pro každého jednotlivce individuálně, ale také pro celou společnost komplexně. Idea celoživotního učení je velmi stará. V současné době začíná v důsledku ekonomických, společenských a kulturních změn nabývat na významu jako nikdy dříve. V moderních společnostech, mezi něž Česká republika bezesporu patří, jsou vyžadovány nové kompetence, rychle se mění styly učení, života a práce. Tradiční školní vzdělávací soustavy již nejsou schopny vybavit člověka znalostmi, dovednostmi a schopnostmi postačujícími po celý život. Měly by však člověka naučit, jak se učit, přizpůsobovat se změnám, dobrat se smyslu v obrovské záplavě informací a vnímat učení jako samozřejmou záležitost, k níž musí celý život iniciativně přistupovat. Ostatně také *„sociální pedagogika by měla tyto celospolečenské změny a podmínky, ve kterých se odvíjejí individuální osudy každého z nás, reflektovat a snažit se nacházet východiska, která pomohou optimálně rozvíjet osobnost každého člověka.“*¹⁷² Je to ku prospěchu jednotlivce i celé společnosti.

Hlavní cíl diplomové práce – nastínění konceptu celoživotního učení, zhodnocení postoje respondentů k celoživotnímu učení a zjištění, zda vnímají význam celoživotního učení pro jednotlivce i celou společnost – byl naplněn prostřednictvím dílčích cílů v teoretické a praktické části práce.

Prvním dílčím cílem teoretické části byla analýza poznatků z odborné literatury věnující se celoživotnímu učení a celoživotnímu vzdělávání. V první kapitole jsem se proto zaměřila na výklad celoživotního učení, celoživotního vzdělávání a souvisejících pojmů – kompetence a kvalifikace. Nastínila jsem zásadní rozdíly mezi pojmy učení a vzdělávání. Bylo zdůrazněno, že vzdělávání se odehrává mezi vzdělavatelem a vzdělávaným, zatímco učení je širší pojem a probíhá spontánně – aniž o tom víme. Následně jsem se zaměřila na dokumenty zabývající se celoživotním učením a vzděláváním.

Druhým dílčím cílem teoretické části bylo zmapování etap celoživotního vzdělávání – počáteční vzdělávání, vzdělávání dospělých, vzdělávání seniorů. Ten byl naplněn prostřednictvím druhé kapitoly. V ní jsem charakterizovala počáteční vzdělávání (základní, střední a terciární vzdělávání) a zdůraznila jeho vliv na další vzdělávání. Zaměřila jsem se také na profesní, zájmové i občanské vzdělávání dospělých a stručně

¹⁷² PROCHÁZKA, P. *Sociální pedagogika*, s. 64

nastínila vědu, která se vzděláváním a výchovou dospělého člověka zabývá – andragogiku. Vzhledem k tomu, že neméně významnou cílovou skupinou celoživotního vzdělávání jsou lidé v postproduktivním věku, neopomenula jsem proto ani edukaci seniorů a pedagogickou disciplínu, která se jí zabývá – gerontopedagogiku (gerontagogiku).

Třetím dílčím cílem teoretické části byla charakteristika kategorií celoživotního učení – formální vzdělávání, neformální vzdělávání, informální učení. V třetí kapitole jsem se tedy zaměřila na charakteristiku základních kategorií celoživotního učení. První kategorií je formální vzdělávání, které je realizováno zpravidla ve školách a vede k dosažení určitého stupně formálního vzdělání. Druhou kategorií je neformální vzdělávání, které sice probíhá za účasti edukátora, nevede však k dosažení určitého státem uznávaného stupně vzdělání, nýbrž se spíše zaměřuje na konkrétní oblast znalostí a dovedností potřebných pro člověka v aktuální životní situaci. Třetí kategorií je informální učení, které na rozdíl od formálního a neformálního vzdělávání není organizované, ale spíše spontánní. V podstatě probíhá u každého jedince od narození až do konce života.

Čtvrtým dílčím cílem teoretické části bylo definovat úlohu motivace v procesu celoživotního učení a identifikovat bariéry bránící participaci na celoživotním učení. Prostřednictvím čtvrté kapitoly jsem proto definovala úlohu motivace v procesu celoživotního učení, identifikovala bariéry, které účasti na vzdělávání brání, a nastínila vhodná opatření k jejich překonání.

Pátým dílčím cílem teoretické části bylo posouzení významu celoživotního učení pro jednotlivce i celou společnost. Ten byl naplněn prostřednictvím čtvrté kapitoly, ve které jsem mj. poukázala také na nutnost zajistit pro celou populaci spravedlivý přístup ke vzdělávání, aby měl každý možnost si najít vlastní vzdělávací cestu a v průběhu života ji podle potřeb rozvíjet, doplňovat a korigovat, tak jak je charakteristické pro „učící se společnost“.

Prvním dílčím cílem praktické části bylo zhodnocení postoje respondentů k vlastnímu učení a vzdělávání. Bylo zjištěno, že respondenti všech věkových kategorií zaujímají k vlastnímu učení a vzdělávání zpravidla pozitivní postoj a považují za nutné rozšiřovat celý život svoje znalosti, dovednosti a schopnosti.

Druhým dílčím cílem praktické části byla analýza participace respondentů na formálním vzdělávání, neformálním vzdělávání a informálním učení. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že čím nižší věková kategorie, tím větší participace na formálním vzdělávání. V současné

době se formálně vzdělává nejčastěji nejmladší věková kategorie (do 25 let), poté v mnohem menším zastoupení střední generace (26–50 let) a nakonec v úplně minimálním počtu starší generace (51 a více let). V pozitivním duchu vyznívá záměr střední generace účastnit se formálního vzdělávání v budoucnu, a to i u respondentů, kteří odpověděli variantou „nevím“, neboť to je důkaz toho, že možnost formálního vzdělávání nezavrhují. U neformálního vzdělávání a informálního učení byla účast respondentů podle očekávání mnohem větší. Za posledních dvanáct měsíců se nějaké neformální vzdělávací aktivity zúčastnily více než tři čtvrtiny dotazovaných a u informálního učení je situace obdobná. Také budoucnost neformálního vzdělávání a informálního učení vyznívá optimisticky.

Třetím dílčím cílem praktické části byla identifikace motivů a bariér k participaci na celoživotním učení. Co se motivace týče, převládala u formálního, neformálního i informálního sektoru snaha o osobní rozvoj. Pro účast na formálním vzdělávání se motivující ukázalo také dosažení určitého stupně vzdělání (zejména u nejmladší věkové kategorie) a možnost lepšího pracovního uplatnění. U neformálního vzdělávání hrála významnou roli pro střední a starší generaci mj. pracovní motivace. U informálního učení se k motivům ve větší míře přidalo využití volného času zajímavým způsobem. Pozitivní bylo zjištění, že zábrany v dalším učení a vzdělávání spatřuje méně než polovina dotazovaných. Jedná se zpravidla o nedostatek času a financí. Respondenti starší 51 let uvedli jako překážku také vysoký věk.

Čtvrtým dílčím cílem praktické části bylo zjistit, zda respondenti považují celoživotní učení za důležité z celospolečenského hlediska. Převážná většina respondentů odpověděla kladně. Jako důvod uvedli snížení nezaměstnanosti a s ní spojené různé sociální výpomoci (dávky apod.), hospodářský rozvoj, zvýšení kvality života, kulturní rozvoj, prevenci sociálního vyloučení v důsledku špatné orientace v současném složitém světě, rozvoj demokracie a zdravější životní styl.

Bylo by naivní domnívat se, že prostřednictvím celoživotního učení lze vyřešit všechny naše osobní či společenské problémy. To určitě ne. Je ale bezesporu jedním z významných prostředků, který řešení může napomoci a jehož prostřednictvím lze mnohým nežádoucím jevům předcházet. Nutné je proto informovat lidi a zvyšovat jejich povědomí o významu celoživotního učení (možnostech doplnit si vzdělání, změnit kvalifikaci, rozšiřovat svoje zájmy a celkově se rozvíjet). V závěru práce proto navrhuji předmět dalšího možného výzkumu v této problematice – jak zvýšit informovanost o významu celoživotního učení.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BALVÍN, J. *Andragogika jako teorie výchovy a vzdělávání dospělých*. Praha: Hnutí R, 2011. 95 s. ISBN 978-80-86798-16-5.
2. BENEŠ, M. *Andragogika*. 1. vydání Praha: Grada Publishing a.s., 2008. 136 s. ISBN 978-80-247-2580-2.
3. DVOŘÁČKOVÁ, D. *Kvalita života seniorů v domovech pro seniory*. 1. vydání Praha: Grada Publishing a.s., 2012. 112 s. ISBN 978-80-247-4138-3.
4. EACEA: EURYDICE. *Facts and figures. Compulsory education in Europe 2014/15* [online] Dostupné z: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/compulsory_education_EN.pdf [cit. 2015-4-10].
5. EACEA: EURYDICE. *Formální vzdělávání dospělých: Koncepce a praxe v Evropě 2011* [online] ISBN: 978-92-9201-170-3. Dostupné z: http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/128CS.pdf [cit. 2015-07-31].
6. EUROPA. PŘEHLED PRÁVNÍCH PŘEDPISŮ EU. *Boloňská deklarace* [online] Dostupné z: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_cs.htm [cit. 2015-05-20].
7. GEE, J., HULL, G. a C. LANKSHEAR. *The New Work Order*. San Francisco: Westview Press, 1996. 240 s. ISBN 978-0813332604.
8. GRUSS, P. *Perspektivy stárnutí: z pohledu psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Portál, 2009. 224 s. ISBN 978-80-7367-605-6.
9. HARTL, P. a H. HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. 1. vydání Praha: Portál, 2000. 776 s. ISBN 80-7178-303-X.
10. HAŠKOVCOVÁ, H. *Sociální gerontologie aneb Seniori mezi námi*. 1. vydání Praha: Galén, 2012. 194 s. ISBN: 978-80-7262-900-8.
11. HAVLÍK, R. A J. KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. 2. vydání Praha: Portál, 2007. 176 s. ISBN 978-80-7367-327-7.
12. HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1. vydání Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. 240 s. ISBN 978-80-247-1457-8.

13. JARVIS, P.: *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. London, New York: Routledge 2006.
14. JÍLEK, D. et al. *Cesty ke škole respektující a naplňující práva dítěte. Sub-projekt PF 098: Práva dítěte ve školní praxi*. 1. vydání Brno – Boskovice: Česko-britská o. p. s., 2013. 427 s. ISBN 978-80-905598-0-6.
15. JŮVA, V. a V. JŮVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 1. vydání Brno: PAIDO – edice pedagogické literatury, 2003. 95 s. ISBN 80-7315-062-X.
16. KALOUS, J. a A. VESELÝ. *Vzdělávací politika České republiky v globálním kontextu*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2006. 181 s. ISBN 80-246-1261-5.
17. KARTOUS, B. *Náklady nevzdělanosti jsou náklady budoucnosti*. In Perpetuum. Roč. I, č. 2. Praha 2014, s. 50.
18. KASPER T. et al. *Vzdělávací snahy firmy Baťa – vybrané problémy*. 1. vydání Liberec: Technická univerzita, 2014. 139 s. ISBN 978-80-7494-152-8.
19. KELLER, J. a L. TVRDÝ. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. 1. vyd. Praha: Slon, 2008. 183 s. ISBN 978-80-86429-78-6.
20. KELLER, J. *Tři sociální světy. Sociální struktura postindustriální společnosti*. 1. vyd. Praha: Slon, 2010. 216 s. ISBN 978-80-7419-031-5.
21. KLEVETOVÁ, D. a I. DLABALOVÁ. *Motivační prvky při práci se seniory*. 1. vydání Praha: Grada Publishing, a. s., 2008. 202 s. ISBN 978-80-247-2169-9.
22. KOPECKÝ, M. *Vzdělávání dospělých mezi politikou, ekonomikou a vědou: politika vzdělávání a učení se dospělých v éře globálního kapitalismu*. 1. vydání Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2013. 165 s. ISBN 978-80-7308-493-6.
23. KOUCKÝ, J. a M. ZELENKA. *Kontext a důsledky vzdělávací expanze. Učitelské listy, 4. 2. 2014* [online] Dostupné z: <http://www.ucitelske-listy.cz/2014/02/jan-koucky-martin-zelenka-kontext.html> [cit. 2015-6-12].
24. KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. 1. vydání Praha: Portál, 2008. 216 s. ISBN 978-80-7367-383-3.
25. MASARYK, T. G. *O škole a vzdělávání*. 1. vydání Praha: Státní nakladatelství, 1990, 135 s. ISBN 80-04-25554-X.

26. MATĚJŮ, P., J. STRAKOVÁ a A. VESELÝ (eds.) *Nerovnosti ve vzdělávání: Od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON, 2010. 496 s. ISBN 978-80-7419-032-2.
27. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. MŠMT. *Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* [online] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol> [cit. 2015-06-16].
28. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. MŠMT. *Bílá kniha terciárního vzdělávání*. [online] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/reforma-terciarniho-vzdelavani/bila-kniha> [cit. 2015-05-28].
29. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. MŠMT. *Dokumenty o dalším vzdělávání a celoživotním učení. Strategie celoživotního učení* [online] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr> [cit. 2014-10-15].
30. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. MŠMT. *Dokumenty o dalším vzdělávání a celoživotním učení. Learning to be*. [online] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/dokumenty-o-dalsim-vzdelavani-a-celozivotnim-uceni-1> [cit. 2014-10-20].
31. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. MŠMT. *Dokumenty o dalším vzdělávání a celoživotním učení. Implementační plán Strategie celoživotního učení ČR*. [online] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr> [cit. 2014-10-18].
32. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. MŠMT. *Dokumenty o dalším vzdělávání a celoživotním učení. Průvodce dalším vzděláváním*. [online] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/pruvodce-dalsim-vzdelavanim> [cit. 2015-06-19].
33. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. MŠMT. *Informace o dalším vzdělávání. Graf CŽU*. [online] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr> [cit. 2014-10-15].

34. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. MŠMT. *Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách* [online] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/zakon-c-111-1998-sb-o-vysokych-skolach-text-se-zpracovanymi> [cit. 2015-05-24].
35. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. MŠMT. *Zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznání výsledků dalšího vzdělávání)* [online] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-179-2006-sb-o-overovani-a-uznavani-vysledku-dalsiho-vzdelavani> [cit. 2015-08-01].
36. MOŽNÝ, I. *Česká společnost: nejdůležitější fakta o kvalitě našeho života*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. 208 s. ISBN 80-7178-624-1.
37. MÜHLPACHR, P. *Andragogika*. Brno: IMS, 2010. 36 s.
38. MÜHLPACHR, P. *Gerontopedagogika*. Brno: IMS, 2009. 203 s.
39. MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2011. 324 s. ISBN 978-80-7357-581-6.
40. MUŽÍK, J. *Vstup do Evropské unie a rozvoj lidských zdrojů, výchova, vzdělávání a hodnocení zaměstnanců*. [online]. Dostupné z: <http://www.uklizeno.cz/docmuzik/doc/ukazky/p9.htm> [cit. 29. 1. 2011].
41. NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 2004. 272 s. ISBN 80-200-0592-7.
42. NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. NÚV. *Rámcové vzdělávací programy. RVP PV* [online] Dostupné z: <http://www.nuv.cz/cinnosti/kurikulum-vseobecne-a-odborne-vzdelavani-a-evaluace/ramcove-vzdelavaci-programy/rvp-pro-vseobecne-vzdelavani> [cit. 2014-12-3].
43. NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. NÚV. *Rámcové vzdělávací programy. Upravený RVPZV se zpracovanými změnami*. [online] Dostupné z: <http://www.nuv.cz/cinnosti/kurikulum-vseobecne-a-odborne-vzdelavani-a-evaluace/ramcove-vzdelavaci-programy/upraveny-rvp-zv> [cit. 2014-11-4].
44. NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. NÚV. *Střední vzdělávání. Základní informace* [online] Dostupné z: <http://www.nuv.cz/cinnosti/kurikulum-vseobecne-a-odborne-vzdelavani-a-evaluace/zakladni-informace> [cit. 2015-4-12].

45. NÁRODNÍ VZDĚLÁVACÍ FOND. NVF. *Memorandum o celoživotním učení* [online] Dostupné z: <http://old.nvf.cz/archiv/memorandum/obsah.htm> [cit. 2015-9-18].
46. NOVOTNÝ, P. *Učení pro pracoviště: prostor pro uplatnění konceptu workplace learning v českém prostředí*. 1. vydání Brno: Masarykova univerzita, 2009. 153 s. ISBN 978-80-210-5116-4.
47. OECD. *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing. [online] Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en> [cit. 2015-8-17].
48. PALÁN, Z. *Základy andragogiky*. 1. vyd. Praha: VŠ J. A. Komenského s.r.o., 2003. 199 s. ISBN 80-86723-03-8.
49. PETRUSEK, M. *Společnosti pozdní doby*. 1. vydání Praha: Slon, 2006. 459 s. ISBN I80-86429-63-6.
50. PLAMÍNEK, J. *Vedení lidí, týmů a firem*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2011. 160 s. ISBN 978-80-247-3664-8.
51. PLAMÍNEK, J. *Vzdělávání dospělých. Průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2014. 336 s. ISBN 978-80-247-4806-1.
52. PROCHÁZKA, M. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012. 208 s. ISBN 978-80-247-3470-5.
53. PRŮCHA, J. (ed). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
54. PRŮCHA, J. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2014. 152 s. ISBN 978-80-247-5232-7.
55. PRŮCHA, J. *Česká vzdělanost: multidisciplinární pohled na fenomén národní kultury*. Praha: Praha: Wolters Kluwer ČR, 2015. 208 s. ISBN 978-80-7478-675-4.
56. PRŮCHA, J. *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál, 2006. 264 s. ISBN 80-7367-155-7.
57. RABUŠICOVÁ, M. a L. RABUŠIC. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 339 s. ISBN 978-80-210-4779-2.

58. RABUŠICOVÁ, M., KAMANOVÁ, L. a K. PEVNÁ. *Učit se a stárnout aktivně: Senioři v mobilních počítačových učebnách*. In *Studia paedagogica*, roč. 20, č. 1. Brno 2015, s. 85 -108.
59. ŘÍČAN, P. *Cesta životem: vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2006. 390 s. ISBN: 80-7367-124-7.
60. SAK, P. a K. KOLESÁROVÁ. *Sociologie stáří a seniorů*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2012. 232 s. ISBN 978-80-247-3850-5.
61. SAK, P. et al. *Člověk a vzdělání v informační společnosti: vzdělávání a život v komputerizovaném světě*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 296 s. ISBN 978-80-7367-230-0.
62. SBÍRKA ZÁKONŮ ČESKÉ REPUBLIKY. Úplné znění zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Praha, 2008. ISSN: 1211-1244.
63. SKARUPSKÁ, H. *Sociální psychologie (Základy sociální práce ve vztahu ke klientovi)*. 1. vydání Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. 68 s. ISBN 978-80-244-2621-1.
64. *Strategie celoživotního učení ČR*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007. 89 s. ISBN 978-80-254-2218-2.
65. ŠERÁK, M. *Zájmové vzdělávání dospělých*. 1. vydání Praha: Portál, 2009. 207 s. ISBN 978-80-7367-551-6.
66. TURECKIOVÁ, M. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. 1. vydání Praha: Grada Publishing, a. s., 2004. 172 s. ISBN 80-247-0405-6.
67. VETEŠKA, J. *Celoživotní učení pro všechny – výzva 21. století*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2014. 408 s. ISBN 978-80-7452-047-1.
68. VETEŠKA, J. *Proměny školního vzdělávání v biodromálním kontextu*. Vydání 1. Praha: Dashöfer, 2011. 178 s. ISBN 978-80-86897-39-4.
69. VETEŠKA, J. a J. SALIVAROVÁ. *Vzdělávání dospělých – příležitosti a úskalí v globalizovaném světě*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2013. 416 s. ISBN 978-80-87306-12-3.
70. VETEŠKA, J. a M. TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vydání Praha: Grada Publishing, a.s., 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8.

71. VETEŠKA, J. a M. TURECKIOVÁ. *Vzdělání a rozvoj podle kompetencí. Kompetence v andragogice, pedagogice a řízení*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. 140 s. ISBN 978-80-86723-54-9.
72. VODÁK, J. a A. KUCHARČÍKOVÁ. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 1. vydání Praha: Grada Publishing a.s., 2007. 212 s. ISBN 978-80-247-1904-7.
73. *Vzdělávání dospělých v České republice: výstupy z šetření Adult Education Survey 2011*. Praha: Český statistický úřad, 2013, 183 s. ISBN 978-80-250-2354-9.
74. ZEUNER, CH. *Didaktik und Methodik in der Erwachsenenbildung. Grundlagen der Vermittlung oder theoretische Spielerei?* [online]. Dostupné z: http://l3lab.erwachsenenbildung.at/wp-content/uploads/Zeuner_2011.pdf [cit. 2015-05-28].

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

aj.	a jiné
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
CŽU	celoživotní učení
ČR	Česká republika
EU	Evropská unie
et al.	a kolektiv
EUROSTAT	Statistický úřad Evropské unie
ISCED	mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
mj.	mimo jiné
např.	například
NÚV	Národní ústav pro vzdělávání
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
popř.	popřípadě
str.	strana
tzv.	takzvaný
tzn.	to znamená

SEZNAM GRAFŮ

GRAF 1. MYSLÍTE SI, ŽE POROZUMĚT DĚNÍ VE SPOLEČNOSTI JE V DNEŠNÍ DOBĚ STÁLE OBTÍŽNĚJŠÍ?	75
GRAF 2. JE PODLE VÁS UČENÍ A VZDĚLÁVÁNÍ PROSTŘEDEK K POROZUMĚNÍ DĚNÍ VE SPOLEČNOSTI?	76
GRAF 3. POVAŽUJETE ZA NUTNÉ ROZŠÍŘOVAT CELÝ ŽIVOT SVOJE ZNALOSTI, DOVEDNOSTI A SCHOPNOSTI?	77
GRAF 4. KDY PODLE VÁS KONČÍ NUTNOST ROZŠÍŘOVAT ZNALOSTI, DOVEDNOSTI A SCHOPNOSTI?	78
GRAF 5. ÚČASTNÍTE SE V SOUČASNÉ DOBĚ FORMÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ?	79
GRAF 6. NA KTERÉM Z DANÉHO TYPU ŠKOL SE ÚČASTNÍTE FORMÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ?	80
GRAF 7. CO JE MOTIVEM VAŠEHO FORMÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ?	81
GRAF 8. PLÁNUJETE SE V BUDOUCNU DÁLE FORMÁLNĚ VZDĚLÁVAT?	82
GRAF 9. NA KTERÉM Z DANÉHO TYPU ŠKOL SE PLÁNUJETE V BUDOUCNU DÁLE FORMÁLNĚ VZDĚLÁVAT?	83
GRAF 10. CO JE MOTIVEM K DALŠÍMU FORMÁLNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ?	84
GRAF 11. ZÍSKAL/A JSTE DÍKY POČÁTEČNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ (ZÁKLADNÍ, STŘEDNÍ A TERCIÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ) POZITIVNÍ VZTAH K UČENÍ?	85
GRAF 12. ZÚČASTNIL /A JSTE SE V POSLEDNÍCH 12 MĚSÍCÍCH NĚKTERÉ ZE VZDĚLÁVACÍCH AKTIVIT?	87
GRAF 13. CO BYLO MOTIVEM ÚČASTNIT SE VZDĚLÁVACÍ AKTIVITY?.....	88
GRAF 14. PLÁNUJETE ZÚČASTNIT SE NĚJAKÉ TAKOVÉ VZDĚLÁVACÍ AKTIVITY V BUDOUCNU?	90
GRAF 15. CO JE MOTIVEM ZÚČASTNIT SE V BUDOUCNU NĚJAKÉ VZDĚLÁVACÍ AKTIVITY?.....	91
GRAF 16. ZLEPŠUJETE SVÉ ZNALOSTI A DOVEDNOSTI SEBEVZDĚLÁVÁNÍM?.....	92
GRAF 17. V JAKÉ OBLASTI ZLEPŠUJETE SVÉ ZNALOSTI A DOVEDNOSTI SEBEVZDĚLÁVÁNÍM?.....	94
GRAF 18. CO JE MOTIVEM PRO ZLEPŠOVÁNÍ SVÝCH ZNALOSTÍ A DOVEDNOSTÍ SEBEVZDĚLÁVÁNÍM?	95
GRAF 19. BRÁNÍ VÁM V DALŠÍM VZDĚLÁVÁNÍ NĚJAKÉ PŘEKÁŽKY?	97
GRAF 20. JAKÉ PŘEKÁŽKY VÁM V DALŠÍM VZDĚLÁVÁNÍ BRÁNÍ?	98
GRAF 21. MYSLÍTE SI, ŽE JE PRO SPOLEČNOST DŮLEŽITÉ, ABY SE JEJÍ ČLENOVÉ CELOŽIVOTNĚ UČILI?.....	100
GRAF 22. Z JAKÉHO DŮVODU SI MYSLÍTE, ŽE JE PRO SPOLEČNOST DŮLEŽITÉ, ABY SE JEJÍ ČLENOVÉ CELOŽIVOTNĚ UČILI?	101

SEZNAM OBRÁZKŮ

OBR. 1. FUNKCE UČENÍ	16
OBR. 2. GRAF CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ.....	18
OBR. 3. VZTAH UČENÍ, ROZVOJE A VZDĚLÁVÁNÍ.....	19
OBR. 4. VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM ČESKÉ REPUBLIKY	28
OBR. 5. SYSTÉM VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	35
OBR. 6. PŘEDMĚT ANDRAGOGIKY	38
OBR. 7. NEFORMÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	49
OBR. 8. PŘEHLED NEJVÝZNAMNĚJŠÍCH BARIÉR A PREFEROVANÝCH OPATŘENÍ U SKUPIN S MALOU ÚČASTÍ.....	60

SEZNAM TABULEK

TAB. 1. STRUKTURA VZORKU RESPONDENTŮ.....	74
TAB. 2. CO JE MOTIVEM VAŠEHO FORMÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ?	81
TAB. 3. CO JE MOTIVEM K DALŠÍMU FORMÁLNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ?	84
TAB. 4. ZÚČASTNIL/A JSTE SE V POSLEDNÍCH 12 MĚSÍCÍCH NĚKTERÉ ZE VZDĚLÁVACÍCH AKTIVIT?.....	86
TAB. 5. CO BYLO MOTIVEM ÚČASTNIT SE VZDĚLÁVACÍ AKTIVITY?	89
TAB. 6. CO JE MOTIVEM ZÚČASTNIT SE V BUDOUCNU NĚJAKÉ VZDĚLÁVACÍ AKTIVITY?.....	91
TAB. 7. V JAKÉ OBLASTI ZLEPŠUJETE SVÉ ZNALOSTI A DOVEDNOSTI SEBEVZDĚLÁVÁNÍM?...	93
TAB. 8. CO JE MOTIVEM PRO ZLEPŠOVÁNÍ SVÝCH ZNALOSTÍ A DOVEDNOSTÍ SEBEVZDĚLÁVÁNÍM?.....	96
TAB. 9. JAKÉ PŘEKÁŽKY VÁM V DALŠÍM VZDĚLÁVÁNÍ BRÁNÍ?	99
TAB. 10. Z JAKÉHO DŮVODU SI MYSLÍTE, ŽE JE PRO SPOLEČNOST DŮLEŽITÉ, ABY SE JEJÍ ČLENOVÉ CELOŽIVOTNĚ UČILI?	102

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha PI: Dotazník

Příloha PII: Student's age-groups and duration of compulsory education, 2014/2015

Příloha PIII: Educational attainment of 25-64 years-olds (2012)

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Vážení respondenti, jmenuji se Pavla Grimová a studuji obor Sociální pedagogika na Univerzitě T. Bati ve Zlíně, Institutu mezioborových studií v Brně. Zpracovávám diplomovou práci na téma „Význam celoživotního učení pro jednotlivce i celou společnost“. Její součástí je drobný sociologický výzkum, který Vám nyní formou anonymního dotazníku předkládám a dovoluji si Vás požádat o jeho vyplnění. Pokud byste měli zájem seznámit se s výsledky výzkumu nebo budete mít jakékoli dotazy, kontaktujte mě, prosím, na emailu: grimova.pavla@atlas.cz.

1. Myslíte si, že porozumět dění ve společnosti je v dnešní době stále obtížnější?

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

2. Je podle Vás učení a vzdělávání prostředek k porozumění dění ve společnosti?

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

3. Považujete za nutné rozšiřovat celý život svoje znalosti, dovednosti a schopnosti?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

Jestliže ne nebo spíše ne, uveďte prosím, kdy podle Vás končí nutnost rozšiřovat znalosti, dovednosti a schopnosti:

- a) po ukončení základní školy
- b) po ukončení střední školy
- c) po ukončení vysoké školy
- d) nástupem do zaměstnání
- e) odchodem do důchodu
- f) jiná možnost (Uveďte prosím vlastní názor, kdy podle Vás končí nutnost rozšiřovat znalosti, dovednosti a schopnosti.).....

4. Účastníte se v současné době formálního vzdělávání?

- a) ano
- b) ne

Jestliže ano, uveďte prosím, na kterém z daného typu škol:

- a) střední škola zakončená závěrečnou zkouškou
- b) střední škola zakončená maturitní zkouškou
- c) vyšší odborná škola
- d) vysoká škola
- e) jiný typ školy

Jestliže ano, uveďte prosím, co je motivem Vašeho formálního vzdělávání:

(Můžete označit více variant odpovědí.)

- a) snaha o osobní rozvoj
- b) dosažení určitého stupně vzdělání
- c) požadavek zaměstnavatele
- d) možnost získat zaměstnání
- e) možnost lepšího pracovního uplatnění
- f) jiný motiv (Uveďte prosím jaký motiv.).....

5. Plánujete se v budoucnu dále formálně vzdělávat?

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

Jestliže ano, uveďte prosím, na kterém z daného typu škol:

- a) střední škola zakončená závěrečnou zkouškou
- b) střední škola zakončená maturitní zkouškou
- c) vyšší odborná škola
- d) vysoká škola
- e) jiný typ školy

Jestliže ano, uveďte prosím, co je motivem k dalšímu formálnímu vzdělávání:

(Můžete označit více variant odpovědí.)

- a) snaha o osobní rozvoj
- b) dosažení určitého stupně vzdělání
- c) požadavek zaměstnavatele
- d) možnost získat zaměstnání
- e) možnost lepšího pracovního uplatnění
- f) jiný motiv (Uveďte prosím jaký motiv.).....

6. Získal/a jste díky počátečnímu vzdělávání (základní, střední a terciární vzdělávání) pozitivní vztah k učení?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

7. Zúčastnil/a jste se v posledních 12 měsících některé ze vzdělávacích aktivit?

(Můžete označit více variant odpovědí.)

- a) volnočasové aktivity pro děti, mládež a dospělé
- b) kurz cizích jazyků
- c) rekvalifikační kurz
- d) počítačový kurz
- e) školení
- f) přednáška
- g) jiný typ vzdělávací aktivity (Uveďte prosím jaký typ vzdělávací aktivity.).....
- h) Ne, nezúčastnil/a.

Jestliže ano, uveďte prosím, co bylo motivem k účasti:

(Můžete označit více variant odpovědí.)

- a) snaha o osobní rozvoj
- b) seznámení s novými lidmi
- c) požadavek zaměstnavatele
- d) využití volného času zajímavým způsobem
- e) jiný motiv (Uveďte prosím jaký motiv.).....

8. Plánujete zúčastnit se nějaké takové vzdělávací aktivity v budoucnu?

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

Jestliže ano, uveďte prosím, co je motivem:

(Můžete označit více variant odpovědí.)

- a) snaha o osobní rozvoj
- b) seznámení s novými lidmi
- c) požadavek zaměstnavatele
- d) využití volného času zajímavým způsobem
- e) jiný motiv (Uveďte prosím jaký motiv.).....

9. Zlepšujete své znalosti a dovednosti sebevzděláváním (samostudiem bez přítomnosti učitele, lektora, odborného pracovníka...)?

- a) ano
- b) ne

Jestliže ano, uveďte prosím, v jaké oblasti:

(Můžete označit více variant odpovědí.)

- a) cizí jazyky
- b) užití počítače
- c) obecné vzdělání a osobní rozvoj (např. prostřednictvím četby knih, novin, internetu...)
- d) sport a umění (tenis, plavání, tanec, hra na hudební nástroj, výtvarné umění...)
- e) zdravotnictví a sociální péče (zdravý životní styl, péče o blízké...)
- f) obchod a právo (účetnictví, personalistika, legislativní změny...)
- g) jiná oblast (Uveďte prosím jaká oblast.).....

Jestliže ano, uveďte prosím, co je motivem:

(Můžete označit více variant odpovědí.)

- a) snaha o osobní rozvoj
- b) požadavek zaměstnavatele
- c) využití volného času zajímavým způsobem
- d) možnost lepšího pracovního uplatnění
- e) jiný motiv (Uveďte prosím jaký motiv.).....

10. Brání Vám v učení a dalším vzdělávání nějaké překážky?

- a) ano
- b) ne

Jestliže ano, uveďte prosím, o jaké překážky se jedná:

(Můžete označit více variant odpovědí.)

- a) nedostatek času
- b) nedostatek financí
- c) zdravotní důvody
- d) nedostatečná nabídka vzdělávacích možností
- e) nevhodné časy vzdělávacích aktivit
- f) nezájem
- g) pocit dostatečné vzdělanosti
- h) nedostatek sebevědomí
- i) vysoký věk
- j) jiná překážka (Uveďte prosím jaká překážka.).....

11. Myslíte si, že je pro společnost důležité, aby se její členové celoživotně učili?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne
- e) nevím

Jestliže ano nebo spíše ano, uveďte prosím, z jakého důvodu:

(Můžete označit více variant odpovědí.)

- a) snížení nezaměstnanosti a s ní spojené různé sociální výpomoci (dávký apod.)
- b) prevence sociálního vyloučení v důsledku špatné orientace v současném složitém světě
- c) zvýšení kvality života
- d) rozvoj demokracie
- e) kulturní rozvoj
- f) hospodářský rozvoj
- g) jiný důvod (Uveďte prosím jaký důvod.).....

Na závěr ještě prosím o vyplnění následujících údajů:

Pohlaví: muž
 žena

Věková kategorie: do 25- ti let
 26-50 let
 51 a více let

Současné ekonomické postavení: student
 zaměstnanec
 soukromník, podnikatel, živnostník
 nezaměstnaný
 důchodce
 na mateřské/rodičovské dovolené
 ostatní

Nejvyšší dosažené vzdělání: základní
 vyučen bez maturity
 vyučen s maturitou
 střední všeobecné (gymnázium)
 úplné střední odborné (maturita)
 dokončená středoškolská nástavba (nebo VOŠ)
 vysokoškolské
 jiné

Děkuji Vám za ochotu a trpělivost při vyplňování tohoto dotazníku.

PŘÍLOHA P II: STUDENT'S AGE-GROUPS AND DURATION OF COMPULSORY EDUCATION, 2014/2015

Compulsory Education in Europe 2014/15

Student's age-groups and duration of compulsory education, 2014/15

	Full-time education/schooling										Additional compulsory part-time
	Starting age				Ending age					Duration (in years)	Ending age
	4	5	6	7	14	15	16	17	18		
BE fr			6		15					9	18
BE de			6		15					9	18
BE nl			6		15					9	18
BG				7			16			9	na
CZ			6		15					9	na
DK			6				16			10	na
DE (12 Länder)			6		15					9	18
DE (5 Länder)			6				16			10	19
EE				7			16			9	na
IE			6				16			10	na
EL		5	6		15					10	na
ES			6				16			10	na
FR			6				16			10	na
HR		5	6		14					9	na
IT			6				16			10	na
CY	4 years + 8 months		5 years + 8 months		15					10 years + 4 months	na
LV		5		7			16			11	na
LT				7			16			9	na
LU	4		6				16			12	na
HU		5	6				16	(18)		11 (13)	na
MT		5					16			11	na
NL		5	6					18		13	na
AT			6		15					9	na
PL		5	6				15			10	18
PT			6					18		12	na
RO			6				17			11	na
SI			6		15					9	na
SK			6				16			10	na
FI				7			16			9	na
SE				7			16			9	na
UK-ENG		5					16			11	17
UK-WLS		5					16			11	na
UK-NIR	4						16			12	na
UK-SCT		5					16			11	na
BA		5	6				15			10	na
IS			6				16			10	na
LI			6				15			9	na
ME			6				15			9	na
MK *	5 years + 7 months						16	17	18	11/12/ 13	na
NO			6				16			10	na
RS	5 years + 6 months		6 years + 6 months		15					9 years + 6 months	na
TR		5 years + 6 months			17 years + 6 months					12	na

ISCED 2011 level 0 | ISCED 2011 level 1 | na Not applicable

* Former Yugoslav Republic of Macedonia: ISO code 3166. Provisional code which does not prejudice in any way the definitive nomenclature for this country, which will be agreed following the conclusion of negotiations currently taking place on this subject at the United Nations.

PŘÍLOHA P III: EDUCATIONAL ATTAINMENT OF 25-64 YEARS-OLDS (2012)

CHAPTER A THE OUTPUT OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND THE IMPACT OF LEARNING

A1

Table A1.1.a. Educational attainment of 25-64 year-olds (2012)

	Pre-primary and primary education	Lower secondary education	ISCED 3C (short programme)	Upper secondary education			Tertiary education			All levels of education
				ISCED 3C (long programme)/ 3B	ISCED 3A	Post-secondary non-tertiary education	Type B	Type A	Advanced research programmes	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD										
Australia	6	18	a	14	16	5	11	29	1	100
Austria	x(2)	16	1	47	6	10	7	13	x(8)	100
Belgium	12	16	a	10	24	3	17	18	1	100
Canada	3	8	a	x(5)	25	12	25	28	x(8)	100
Chile ¹	18	25	a	x(5)	40	a	6	11	1	100
Czech Republic	n	7	a	38	35	x(5)	x(8)	19	x(8)	100
Denmark	1	20	1	37	6	c	6	28	1	100
Estonia	1	10	a	14	32	7	13	24	n	100
Finland	6	10	a	a	44	1	13	25	1	100
France	10	18	a	30	11	n	12	18	1	100
Germany	3	10	a	47	3	8	11	16	1	100
Greece	21	11	x(4)	7	27	8	9	17	n	100
Hungary	1	17	a	29	29	2	1	21	1	100
Iceland	21	7	2	19	10	6	4	30	1	100
Ireland	10	14	1	x(5)	21	13	15	24	1	100
Israel	10	6	a	7	31	a	14	31	1	100
Italy	10	32	1	8	33	1	n	15	n	100
Japan	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	53	a	20	26	x(8)	100
Korea	8	10	a	x(5)	41	a	13	28	x(8)	100
Luxembourg	8	9	5	16	20	4	13	25	1	100
Mexico	39	23	a	5	14	a	1	17	x(8)	100
Netherlands	8	19	x(4)	14	22	3	3	31	1	100
New Zealand	x(2)	19	7	14	9	11	15	25	x(8)	100
Norway	n	18	a	27	13	4	2	36	1	100
Poland	x(2)	10	a	31	31	4	x(8)	25	x(8)	100
Portugal	42	21	x(5)	x(5)	19	n	x(8)	16	3	100
Slovak Republic	n	8	x(4)	35	38	x(5)	1	17	n	100
Slovenia	1	14	a	27	32	a	12	12	2	100
Spain	17	29	a	9	14	n	10	22	1	100
Sweden	4	9	a	x(5)	45	7	9	25	1	100
Switzerland	3	9	2	39	5	6	11	23	3	100
Turkey	55	12	a	9	10	a	x(8)	15	x(8)	100
United Kingdom	n	9	13	30	7	a	10	30	1	100
United States	4	7	x(5)	x(5)	46	x(5)	10	31	1	100
	Below upper secondary education			Upper secondary level of education			Tertiary level of education			
OECD average	24			44			33			
EU21 average	23			48			29			
Partners										
Argentina ²	44	14	a	x(5)	28	a	x(8)	14	x(8)	100
Brazil	40	15	x(5)	x(5)	32	a	x(8)	13	x(8)	100
China ³	35	43	m	x(5)	14	5	x(8)	4	x(8)	100
Colombia ¹	44	14	a	x(5)	22	a	x(8)	20	x(8)	100
India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesia ¹	56	16	a	x(5)	21	a	x(8)	8	x(8)	100
Latvia	1	10	m	3	48	8	1	27	n	100
Russian Federation	1	5	x(4)	19	21	x(4)	26	28	n	100
Saudi Arabia ⁴	33	18	a	x(5)	23	5	x(8)	21	x(8)	100
South Africa	26	14	a	x(5)	47	7	x(8)	6	x(8)	100
G20 average	36			36			27			

Note: Due to discrepancies in the data, OECD and EU21 averages have not been calculated for each column individually.

1. Year of reference 2011.


2. Year of reference 2003.

3. Year of reference 2010.

4. Year of reference 2013.

Sources: OECD. Argentina, China, Colombia, India, Indonesia, Saudi Arabia, South Africa: UNESCO Institute for Statistics. Latvia: Eurostat. See Annex 3 for notes (www.oecd.org/edu/eag.htm).

Please refer to the Reader's Guide for information concerning the symbols replacing missing data.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933114780>