

Osobnost a její vývoj v procesu andragogického vzdělávání

Kristýna Jančíková

Bakalářská práce
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Kristýna Jančíková**
Osobní číslo: **H14913**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Andragogika v profilaci na řízení lidských zdrojů v neziskové sféře**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Osobnost a její vývoj v procesu andragogického vzdělávání**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti vývojové psychologie, vývoje osobnosti a vzdělávání dospělých.

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

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

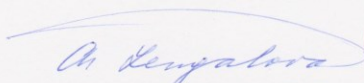
AIKEN, Lewis R. Human development in adulthood. The Plenum series in adult development and aging. New York: Plenum press, 1998. ISBN 0-306-45734-2.
BENEŠ, Milan. Andragogika. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2580-2.
CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-X.
PLAMÍNEK, Jiří. Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3235-0.
ŘÍČAN, Pavel. Psychologie osobnosti: obor v pohybu. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3133-9.

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

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

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

Ve Zlíně dne 1. listopadu 2016


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




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

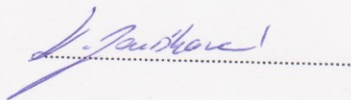
Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 29.9.2017



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

²⁾ Vysoká škola nevydávalečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

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

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

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

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

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

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

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

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

ABSTRAKT

V této bakalářské práci se zabýváme problematikou vzdělávání dospělých a vývojem osobnosti. Cílem práce je najít v těchto oblastech souvislosti, zjistit, co ovlivňuje pozitivní vývoj osobnosti ve spojitosti s celoživotním učením.

Práce je rozdělená na teoretickou a praktickou část. V první části vymezujeme základ na teoretické úrovni, o který se opřeme v druhé, praktické části.

Praktická část se zabývá výzkumem, který je také zaměřený na vývoj osobnosti u dospělých, kteří se zúčastnili dalšího vzdělávání.

Klíčová slova: vzdělávání dospělých, vývoj osobnosti, integrovaná andragogika, kompetence

ABSTRACT

In this Bachelor thesis we will deal with issue of adult education and personality development. Goal of thesis is finding connection between these areas, find out what affect positive personality development in connection with lifelong learning.

Thesis is separated into theoretical and practical parts. In first part we will mark theoretical base, which will be necessary for our second practical part.

In practical part we will deal with research, which was also focused on adult personality development, while participating in their other education.

Keywords: adult education, personality development, competence

Chtěla bych tímto poděkovat doc. PhDr. Mgr. Jaroslavu Balvínovi, CSc. za cenné rady, čas a inspiraci. Dále bych chtěla poděkovat Mgr. Janu Kalendovi, Ph.D. za následné odborné vedení mé práce. Poděkování patří také mé rodině za podporu během celého studia.

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

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM A ZÁKLADNÍM POJMŮM	11
1.1 POUŽITÁ LITERATURA.....	11
1.2 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ	12
1.3 VZTAH ANDRAGOGIKY A PSYCHOLOGIE V ANDRAGOGICKÉM PROCESU	16
2 OSOBNOST V PROMĚNÁCH ČASU	18
2.1 OSOBNOST ČLOVĚKA	19
2.2 VÝVOJ OSOBNOSTI V SOUVISLOSTI S DOSPĚLÝM VĚKEM, SE VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI A MOTIVACÍ UČIT SE.....	22
2.3 VÝVOJ OSOBNOSTI V SOUVISLOSTI S LIDSKÝMI HODNOTAMI A POSTOJI	25
3 ANDRAGOGICKÝ ASPEKT VE VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJI OSOBNOSTI	27
3.1 INTEGROVANÁ ANDRAGOGIKA	28
3.2 PŘEDPOKLADY ÚSPĚCHU VE VZDĚLÁVACÍM PROCESU	30
3.3 PŘÍNOSY VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH SPOJENÉ S ROZVOJEM OSOBNOSTI	34
II PRAKTICKÁ ČÁST	36
4 DESIGN VÝZKUMU	37
4.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A CÍLE.....	37
4.2 VÝZKUMNÝ PŘÍSTUP A METODA SBĚRU DAT	38
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR A ORGANIZACE SBĚRU DAT.....	40
5 ANALÝZA A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT	41
5.1 DISKUZE K VÝZKUMNÝM CÍLŮM A VÝSLEDKŮM	60
5.2 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	64
ZÁVĚR	66
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	67
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	70
SEZNAM GRAFŮ	71
SEZNAM TABULEK	72
SEZNAM PŘÍLOH	73

ÚVOD

V této práci se budeme zabývat vývojem osobnosti a jejích proměn v souvislosti se vzděláváním a výchovou dospělých.

Budeme zkoumat, jaké mají dospělí vzdělávací potřeby, co je motivuje dále se učit. S tím souvisí andragogický aspekt výchovy a vzdělávání, na co se zaměřit ve věku dospělého, jak efektivně dospělého vzdělávat. Následně budeme zkoumat, jak se člověk a jeho osobnost mění v průběhu dalšího vzdělávání, tedy jaký vliv na něj celoživotní učení má nebo může mít.

Dále vymežíme specifika dospělých, zamyslíme se nad tím, jak se mění a vyvíjí osobnost, co determinuje vývoj osobnosti a motivuje člověka vzdělávat se. Popíšeme souvislost Psychologie a Andragogiky, význam propojenosti těchto věd ve vzdělávání.

V této práci budeme vycházet z Jochmannova pojetí vzdělávání dospělých – propojení sociální, kulturní a profesní andragogiky. Smyslem této bakalářské práce bude hledání souvislostí, jakým způsobem by mělo VD probíhat, aby přispělo k celkové kultivaci osobnosti dospělého – vzít v úvahu fakt, že lidská osobnost se mění a vyvíjí, s tím i lidské potřeby a hodnoty. Zjistit, nakolik je důležitý fakt vývoje osobnosti pro andragogiku. Ve výzkumu zohlednit různé faktory, které mohou ovlivnit úspěšnost dalšího vzdělávání a přínos pro jedince. V návaznosti na Jochmannovo pojetí andragogiky budeme předpokládat, že i cílové skupiny musí být propojeny, aby vzdělávání bylo efektivní. Musí na sebe působit, spolupracovat a to na základě solidarity. Vzdělávání dospělých by mělo být každodenní součástí života všech jedinců, mělo by být institucionálně zakotveno a působit osvětově, tak aby bylo pro všechny dostupné a přínosné.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM A ZÁKLADNÍM POJMŮM

V oblasti andragogického vzdělávání je nutné se opřít o teoretický základ, který nám bude sloužit jako pomyslná berle k dalšímu výzkumnému šetření, který bude druhou částí této bakalářské práce. Abychom byli schopni se orientovat v problematice vzdělávání dospělých, psychologie, vývoje osobnosti v průběhu andragogického vzdělávání, musíme nejdříve vysvětlit základní pojmy. Následně budeme hledat souvislosti mezi nimi a také mezi samotným oborem Andragogiky a Psychologie.

Osobnost a její vývoj v procesu andragogického vzdělávání je aktuální téma. Žijeme v době moderních technologií, kdy jsou na lidi kladeny vysoké nároky, co se týče zvládnutí zadaných úkolů. Každý musíme plnit určité sociální role, máme povinnosti, kdy společnost očekává od nás jejich splnění. Společnost si začíná uvědomovat, jak je lidský faktor důležitý, jednotlivé společnosti se více soustředí na rozvoj lidských zdrojů, jež vede ke zkvalitňování práce a tedy i produktivity. V současnosti je kladen důraz na další vzdělávání, jež je nedílnou součástí rozvoje lidských zdrojů, stejně tak rozvoje lidské osobnosti jako takové. Abychom porozuměli těmto procesům, je nutné vyhledat podstatu a souvislosti v historii a ukotvit základ na teoretické úrovni.

1.1 Použitá literatura

V této práci je stěžejní literatura zabývající se vývojem osobnosti, psychikou člověka, lidskými hodnotami. Dále čerpáme fakta z literatury zabývající se vzdělávacími potřebami, andragogikou v obecné rovině i aplikovanými andragogickými disciplínami. Tato podkapitola má za cíl podtrhnout důležitost již vytvořených teorií ve vzdělávání, v psychologii, a to na akademické úrovni. Je nemožné získávat nové poznatky bez znalosti historie, stejně tak není možné tvořit nové teorie bez znalosti stávajících poznatků. Musíme zohlednit i to, co již bylo vyřčené.

Velkou oporou při orientaci v andragogické vědě, nejenom v této práci, je publikace od **Zdeňka Palána a Tomáše Langera Základy andragogiky, 2008**. Zde autoři provedou studenta celým andragogickým oborem, od historického vývoje až po současnost. Autoři zde vyčlenili a popsali andragogické disciplíny, poukázali na významnost Andragogiky jako samostatné vědní disciplíny, část knihy věnovali Androdidaktice, tedy andragogickým cílům, obsahům, metodám a formám vzdělávání dospělých.

Neméně důležitou je publikace **Výkladový slovník Lidské zdroje, 2002, jehož autorem je Zdeněk Palán**. Přehledný slovník pojmů, který zahrnuje oblast výchovy, vzdělávání, péče o dospělé a řízení dospělých. Co se týče andragogické oblasti, nesmíme opomenout publikaci od **Milana Beneše Andragogika, 2008**, která je taktéž odrazovým můstkem pro orientaci v andragogické vědě, stejně jako výše zmíněná publikace **Základy andragogiky. Jaroslav Veteška v jeho publikaci Kompetence ve vzdělávání dospělých – pedagogické, andragogické a sociální aspekty, 2010**, vymezuje základní pojmy celoživotního vzdělávání, jmenuje kompetenční modely v souvislosti s dalším profesním vzděláváním, jež se v dnešní době dotýká téměř každého jedince. S kompetencemi ve vzdělávání souvisí publikace **Klíčové kompetence a jejich rozvíjení, 2001, od autorů Horsta Belze a Marca Siegrista**. Od Andragogiky přesouváme pozornost také k Psychologii. V této práci věnujeme pozornost lidské osobnosti, tedy individualitě každého z nás, oporou v této oblasti se stala publikace od **Pavla Říčana Psychologie osobnosti, 2010. Panajotis Cakirpaloglu a jeho publikace Psychologie osobnosti, 2012**, je také klíčovou pro hledání souvislostí s motivací dospělých v dalším vzdělávání, s pochopením, co znamenají hodnoty a jak mohou ovlivňovat myšlení jedince, či celé společnosti. Jelikož jedinec je úzce spjatý se společností, ve které žije, významnou pro naši práci je publikace od **Jozefa Výrosta a Ivana Slaměníka Sociální psychologie, 2011**. V tomto výčtu je na závěr nutné zmínit publikaci **Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty, 2011, od Věry Kosíkové**, která se v této publikaci zabývá vzdělávacími cíli, v souvislosti s psychodidaktikou. Poukazuje na významnost psychologie ve vzdělávání, jež je významné i pro tuto práci.

1.2 Vymezení základních pojmů

Pro další práci je nutné vymezit základní pojmy. Tato kapitola slouží pro zorientování se v pojmech, které jsou pro tuto práci stěžejní a umožní nahlédnout komplexně do procesu vzdělávání dospělých, na osobnost a její vývoj, která je součástí tohoto procesu.

Prvním důležitým pojmem, se kterým se často setkáváme, je **Andragogika**. Andragogika obecně je věda o vzdělávání a výchově dospělých. Tento termín pochází z řeckého *anér/andros*, to je v překladu muž, a *gogein/ago*, jež znamená vést. Doslovně to znamená vést muže, jímž ve starověku byl dospělý muž myšlen, (dnes se nezaměřujeme pouze na muže), znamená tedy vedení dospělého. Je to myšleno jako doprovázení člověka, navedení ho na správnou cestu. Andragog podporuje člověka, který se ocitl v těžké situaci, snaží se

ho aktivizovat, pomoci mu na jeho cestě za blahem, v různých sférách života. Do povědomí dnešní společnosti se tento pojem však dostal mnohem později. Poprvé s tímto pojmem přišel v roce 1833 Alexander Kapp, který se snažil rozlišit vzdělávání dospělých a dětí. Věděl, že pod pojmem Pedagogika není prostor pro něco tak specifického, jako je výchova a vzdělávání dospělých, rozlišil tedy od pojmu Pedagogika Andragogiku. Do českého povědomí se termín Andragogika dostal ještě později, a to díky Vladimíru Jochmannovi, našemu přednímu andragogovi, který působil na Univerzitě Palackého v Olomouci na Katedře andragogiky a sociologie, a právě zde v roce 1990 prosadil tento pojem. Vladimír Jochman zavedl také pojem **Integrální andragogika**, jež propojuje **profesní, sociální a kulturní andragogiku**. O integrální andragogice si ale povíme více až v následujících kapitolách.

Dle Palána (1997, s. 11) „andragogika je věda o výchově dospělých, vzdělávání dospělých a péči o dospělé, respektující všestranně zvláštnosti dospělé populace a zabývající se její personalizací, socializací a enkulturací. V oblasti výchovy a vzdělávání se zabývá zvláštnostmi působení pedagogických zákonitostí na dospělou populaci, definuje osobnost dospělého ve výchovném a vzdělávacím procesu, definuje systém výchovy a vzdělávání dospělé populace, jakož i zvláštnosti ve vztahu k ostatním pedagogickým a společenským vědám. Na obsah pojmu i obsah andragogiky jako vědecké disciplíny nejsou dosud sjednoceny názory. Andragogika bývá většinou chápána jako synonymum pojmu vzdělávání dospělých.“

Dle Beneše (2003, s. 13) pojem andragogika znamená „doprovázení člověka při jeho cestě za vzděláním, poznáním a pochopením světa; tato cesta ale není samoučelná. Jejím globálním cílem je zařazení člověka do společnosti, což není plnohodnotně možné bez rozvoje osobnosti.“

Dnes členíme andragogiku na teoretické a aplikované disciplíny. Teoretické disciplíny se zabývají historií andragogického vývoje; teoriemi vzdělávání a výchovy dospělých, předmětem, základními pojmy andragogiky – toto definuje **systematická andragogika**; komparativní andragogikou a **androdidaktikou**, která je různě definována. Dle Vetešky (2016, s. 44) „Androdidaktika (didaktika dospělých, andragogické didaktika) zkoumá teorii a praxi výuky/vyučování/vzdělávání dospělých. Zaměřuje se na specifika didaktického procesu vzdělávání dospělých tj. edukační působení vzdělavatele na dospělého účastníka vzdělávání.“ Androdidaktika se zabývá metodami, formami vzdělávání dospělých, zabývá se sa-

motnými účastníky vzdělávání, jejich potřebami a stanovuje obsah vzdělávání. **Komparativní andragogika** srovnává zahraniční systémy vzdělávání dospělých, popisuje je a hodnotí. Díky tomuto získáváme nové poznatky ze světa, navzájem můžeme systémy obohacovat, získáváme nová data, která jsou důležitá pro další rozvoj vzdělávání dospělých.

Mezi aplikované disciplíny řadíme **profesní, sociální a kulturní andragogiku**.

S pojmem Andragogika tedy souvisí termín **vzdělávání dospělých**. „Pojem vzdělávání znamená proces uvědomělého a cílevědomého zprostředkování aktivního utváření a osvojování soustavy vědomostí, dovedností, zkušeností a návyků, utváření morálních rysů a osobitých zájmů a postojů člověka. Vzdělávání je však zároveň procesem utváření osobnosti, individualizací společenského vědomí, považujeme jej tedy za součást socializace.“ (Palán a Langer, 2008, s. 40)

Vzdělávání dospělých je pak realizováno mimo školní soustavy, probíhá mimo školní osnovy. Vzdělávání dospělých je široká oblast zahrnující edukační procesy na různých úrovních, v mnoha oblastech života vzdělávajícího se. Specifické je právě kvůli samotným účastníkům. Důležité je stanovit, kdo je dospělý, proč se vzdělává, jakým způsobem, s jakými cíli a jakými prostředky lze dosáhnout stanovených cílů.

Dospělí se vzdělávají v oblasti profesní, sociální nebo kulturní, tj. oblast zájmového vzdělávání. Tyto tři oblasti spadají do **dalšího vzdělávání**. Tímto pojmem je myšlený „vzdělávací proces zaměřený na poskytování vzdělávání po absolvování určitého školského vzdělávacího stupně.“ (Palán, 2002, s. 36)

Palán a Langer vysvětlují, koho se vzdělávání dospělých týká. „Nemusí se vždy týkat dospělého, např. v legislativním slova smyslu. Příkladem může být mladiství po ukončení povinné školní docházky, který je registrován na úřadu práce a po čase vyslán na rekvalifikační kurz.“ (Palán a Langer, 2008, s. 94)

Dalším vzděláváním jsou myšleny všechny aktivity jedince, po ukončení školní docházky, jimiž získává nové dovednosti, schopnosti, vědění. Tyto aktivity mohou být institucionálně ukotveny, ale mohou být realizovány i mimo instituce, v osobním životě jedince. Člověk si tak může doplňovat, obnovovat či získávat novou kvalifikaci.

Dospělí se samozřejmě mohou vzdělávat i na univerzitách v bakalářských, magisterských atd. programech, jež jsou součástí školského systému státu, mají určené kurikulum dle vše-

obecných standardů a po úspěšném absolvování student získává vysokoškolský diplom a titul. V tomto případě je ale diskutabilní, zda se dá hovořit o vzdělávání v rámci andragogického procesu, i když je studentem dospělý člověk a studuje za záměrem např. zkvalitnění profesního života. Předmětem andragogiky však může být studium na vysoké škole dospělého člověka, studuje-li distančně, či je zapojený do dalších programů v rámci univerzity.

Nutno zmínit také termín **celoživotní vzdělávání** nebo **kontinuální vzdělávání**, či **celoživotní učení (lifelong learning angl.)**. Je to koncepce vzdělávání, které probíhá po celý život člověka. „CU představuje zásadní změnu pojetí celého vzdělávání, kdy všechny možnosti učení – ať už tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému či mimo ně – jsou chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života.“ (Palán, 2002, s. 28) Je to tedy nepřetržitý proces vzdělávání, záměrného i nezáměrného učení se, zdůrazňuje plynulost a komplexnost vzdělávání. Celoživotní učení zahrnuje **formální, neformální vzdělávání a informální učení se**. „Formální vzdělávání je realizováno ve vzdělávacích institucích, zpravidla ve školách. Zahrnuje získávání na sebe zpravidla navazujících stupňů vzdělávání – základního, středního, vysokoškolského. Neformální vzdělávání je zaměřeno na získání vědomostí, dovedností a kompetencí, které mohou vzdělávajícímu se jedinci zlepšit jeho pracovní i společenské uplatnění. Realizuje se mimo formální vzdělávací systém, např. kurzy cizích jazyků, rekvalifikační kurzy. Informální učení chápeme jako proces získávání vědomostí, osvojování si dovedností a postojů z každodenních činností v pracovním prostředí, v rodině a ve volném čase. Je neorganizované, nezáměrné.“ (Palán a Langer, 2008, s. 101)

Od andragogických pojmů se lehce dotkneme také pojmů z psychologie, jež jsou nedílnou součástí této práce, kdy psychologie zastupuje v andragogických procesech, tedy v procesech vzdělávání dospělých, důležitou roli.

Každé období člověka je něčím charakteristické, člověk se vyvíjí a mění, nejenom po fyzické stránce, ale formuje se jeho myšlení, poznávání a **osobnost**. Pojmem osobnost se zabývalo a stále zabývá mnoho psychologů, neexistuje jednotná definice tohoto pojmu. Dle Cakirpalogla (2012, s. 16) „vesměs každá teorie osobnosti se snaží vymezit základní charakteristiky a podstatu osobnosti. Ve většině definic se vyzdvihuje, že osobnost představuje

souhrn, souvislost, či propojení **charakteru, temperamentu, schopností a také konstitutivních vlastností člověka.**“

Říčan (2010, s. 13) „se zaměřuje na tři významy, které má pojem osobnost v psychologii.

1) hodnotící pojem, kdy je jedinec něčím výjimečný, pozoruhodný, chápáno především v pozitivním slova smyslu. 2) Psychická individualita jedince – osobností se rozumí osobitost, odlišnost jedince od jiných jedinců, zejména od jedinců téhož věku a kultury. 3) Osobnost jako struktura celku psychiky. Jde o rozčlenění psychiky na relativně samostatné složky, z nichž každá má určitou funkci, a zejména o integrovanou souhru těchto složek.“

Každý jedinec má tedy osobnost, která je pro něj charakteristická, každý má specifické vlastnosti a charakteristiky. Osobnost se skládá z temperamentu, to je soustava psychických vlastností, které se projevují tím, jak se chováme a prožíváme, je převážně vrozený. Charakter je souhrn psychických vlastností, které člověk získal během života. K těmto pojmům si řekneme více v kapitole 2.

Vývojová psychologie osobnosti

„Těžištěm psychologie osobnosti, jejím ústředním tématem, je popis a výklad dospělé osobnosti, její struktury a individuálních rozdílů. Jde především o to, co je stabilní. Naproti tomu těžištěm, vlastním tématem vývojové psychologie je změna.“ (Říčan, 2010, s. 163)

Člověk prochází vývojem od dětství až do dospělosti. Tím, jak se člověk mění, se zároveň formuje i jeho osobnost. Je to složitý proces, který končí až smrtí. Vývoj osobnosti je daný biologickými předpoklady, ale také učením. Je to neustálá změna, kdy jedinec mění své postoje, myšlení a hodnoty. V každém období života je prostor pro změnu, kdy člověk využívá získané poznatky a zkušenosti, které ovlivňují jeho poznání, chování a prožívání.

1.3 Vztah Andragogiky a Psychologie v andragogickém procesu

Andragogika není jen samostatnou vědou o vzdělávání a výchově dospělých, ale prolíná se s mnoha dalšími vědními disciplínami. „Andragogiku zpravidla řadíme mezi vědy společenské, nicméně základním rysem andragogiky je její interdisciplinarita, tj. mezioborovost.“ (Palán a Langer, 2008, s. 47)

Dle Kosíkové (2011, s. 16) „Aktuální požadavky na vzdělávání vycházejí z charakteru současného vyspělého světa, který žádá jedince vzdělaného, informovaného, vybaveného

dovedností tvoření a změn, schopností se rozhodovat a řešit problémy a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.“

Dnes ve vzdělávání jak dětí, tak dospělých hraje významnou roli psychologie, tedy zkoumání psychiky jedince, která určuje jeho jednání v různých situacích a také v učení. Psychologie a její metody mohou být také účinným nástrojem pro dosahování vytyčených cílů, kterých chce společnost, jedinec nebo jedinec a společnost společně dosáhnout.

„V současném vzdělávání má psychologie zvláštní postavení. Stejně tak, jako každý předmět, má svoje specifika, ale i integrující vzdělávací cíle, které směřují k rozvíjení klíčových, obecně použitelných dovedností. Mezi ně patří především komunikativní dovednosti, schopnosti a dovednosti řešit problémy a problémové situace.“ (Kosíková, 2011, s. 16)

Dle Palána a Langer (2008, s. 37) „andragogika čerpá především z poznatků sociální psychologie, psychologie osobnosti, vývojové psychologie a pedagogické/andragogické psychologie.“

„Andragogická psychologie – tj. psychologie učení a vzdělávání dospělých, je hraniční disciplína andragogiky zabývající se zejména aplikací poznatků z psychologie učení do vzdělávání dospělých. Využívá při tom psychologických poznatků pro efektivní učení, výcvik, rozvoj a vzdělávání dospělých. Napomáhá andragogům například při vhodném výběru androdidaktických metod, pomůcek a technik a při určování cílů vzdělávání dospělých.“ (Veteška, 2016, s. 54)

Andragogika je společenská, pomáhající věda, která klade důraz na individualitu člověka. Soustřeďuje se zejména na jeho potřeby a na hledání alternativ, jak tyto potřeby uspokojit. Andragog se snaží aktivizovat jedince, navést ho správným směrem při řešení nejrůznějších životních situací. Při řešení obtížných životních situací je mu psychickou oporou. Důležitou roli hraje psychologie také v motivování jedince, v hodnotové orientaci, změnách postojů při řešení aktuálního problému tohoto člověka.

Dle Kosíkové (2011, s. 19-20) „témata, která řeší psychologická teorie i praxe, jsou jednání v souladu s přijímanými morálními hodnotami, jednání s větší autonomií, samostatným úsudkem a vědomím vlastní odpovědnosti, nutnost tvořivě přistupovat k řešení problémů, rozvíjet metakognici, odpovědnost za sebe i za druhé, řešit své vlastní problémy, činit svá vlastní rozhodnutí a nést odpovědnost sám za sebe.“

2 OSOBNOST V PROMĚNÁCH ČASU

Člověk se vyvíjí a mění. Důležitou otázkou zůstává, proč se mění, co ovlivňuje jeho vývoj. Přírodním faktorem změny je čas, se kterým souvisí stárnutí člověka, změny v hodnotách, postojích, myšlení. Člověk se nemění pouze jako jedinec, ale také jako celá populace, lidstvo, jako společnost, kterou je člověk součástí. Člověk a jeho osobnost se tedy mění v průběhu jeho života – od narození po smrt, to můžeme nazvat jako ontogenetický vývoj osobnosti. Dále se osobnost člověka mění v proměnách času fylogeneticky, to znamená, jak se mění člověk jako rasa, zjednodušeně řečeno - vývoj člověka od neandrtálce k dnešnímu typu člověka. Člověka tedy determinuje prostředí, ve kterém žije - klimatické, historické, politické a sociokulturní podmínky. Tyto vývojové změny jsou důležité i pro andragogické vzdělávání. Aby bylo vzdělávání a výchova dospělých efektivní a naplnila andragogické cíle, je důležité zohlednit všechny faktory ovlivňující změnu v myšlení, prožívání a chování člověka. Na jedné straně, v metodologii vzdělávání dospělých pracujeme s poznatky z psychologie, s poznatky z oblasti vývoje osobnosti a také s poznatky ze sociologie, ze zkoumání společenských struktur. Na druhé straně je i vzdělávání, všechny postupy a metody k dosahování andragogických cílů determinovány společenskými konvencemi, tudíž nevědomě můžeme pracovat s poznatky, které jsou ovlivněny našim sociokulturním prostředím, aniž by byly kriticky zhodnoceny. Dokáže být andragogické věda natolik objektivní, aby odstranila veškeré předsudky naší společnosti a kriticky dokázala vybrat ty nejlepší postupy k naplnění andragogických cílů? Andragogická věda by měla s nadhledem, přitom ale vědecky převádět do praxe získané poznatky, nehodnotit etnocentricky ostatní kultury a zastat roli pomáhající profese, která by měla nabízet vždy několik alternativ řešení problému a hodnotit všechny tyto varianty z několika úhlů pohledu, tak aby andragogika jako taková, byla dostupná pro všechny lidi, na všech místech.

Teorii determinace duševního vývoje se také zabývá Langmeier a Krejčířová (1998, s. 205-206) - „Podle toho, v čem se spatřuje nejdůležitější činitel duševního vývoje, lze existující teorie rozdělit v podstatě do tří skupin: jedny teorie předpokládají, že vývojový proces je určen především vnějšími faktory - fyzikálním a zejména sociálním prostředím, druhá skupina teorií hledá základ vývojového pochodu ve vnitřních faktorech - vrozených dispozicích, zatímco třetí skupina teorií uznává víceméně rovnocenný význam vrozených vloh i prostředí a cíleně hledá mechanismy jejich interakce ve vývoji jedince.“

Prostředí, ve kterém žijeme, ovlivňuje kromě prožívání, chování, myšlení jedince také učení – co se učí, jakým způsobem, s tím souvisí také motivace učit se, jeho hodnoty, chování se k sobě i ke druhým lidem. To všechno je také důležitou součástí v andragogických procesech vzdělávání a výchovy dospělých, je nutné se těmito determinanty lidské psychiky a vývoje zabývat. To, co determinuje lidský vývoj, má také souvislost s determinací edukačních aktivit. Sociokulturní prostředí určuje trendy ve vzdělávání, ale také trendy v trávení volného času, životního stylu jedinců.

2.1 Osobnost člověka

V této kapitole se seznámíme blíže s osobností člověka, probereme si podrobněji již zmíněné pojmy charakter a temperament. Jelikož teorií o osobnosti člověka existují desítky, pro tuto práci jsme vybrali právě pojmy charakter a temperament, které vystihují to nejdůležitější ze všech teorií, kterými se zabývali psychologové, filosofové, sociologové a ostatní vědci napříč stoletími.

Dle Cakirpalogla (2012, s. 17) „Početné množství psychologických definic osobnosti dokládá rozmanitost psychických procesů a individuálního projevu osobnosti. V některých se zdůrazňuje význam osobnostních rysů, schopností, postojů, hodnot, motivů, adaptačních vlastností člověka apod. Definice s biologickým nádechem vyzdvihují emoční reakce, stavy, nálady, energetické vlastnosti a vše, co označujeme pojmem „temperament“, zatímco v jiných, blíže sociálnímu pojetí člověka, převažují vyšší dispozice, morálka, etičnost, charakter či sociální bytí.“

V moderním pojetí cituje také Cakirpaloglu Ritu Atkinson s její teorií osobnosti: „Osobnost charakterizují příznačné a charakteristické vzorce myšlení, emocí a chování, které definují individuální osobní styl interakce s fyzickým a sociálním prostředím.“ (Atkinson, 2003 cit. podle Cakirpaloglu, 2012, s. 18)

Dle Rozsypalové, Čechové a Mellanové (2003, s. 38) je osobnost: „člověk se všemi svými biologickými, psychickými i sociálními znaky; jednotlivé vlastnosti jsou navzájem spojeny a působí na sebe; pojem osobnost vyjadřuje zároveň i odlišnost jedince od ostatních lidí.“

V následujícím textu si přiblížíme pojmy temperament a charakter, jako dvě důležité složky či součásti každé osobnosti.

Dle Rozsypalové, Čechové a Mellanové (2003, s. 56) „**Temperament** je soustava psychických vlastností, které se projevují způsobem reagování, chování a prožívání člověka, zvláště tím, jak snadno reakce vznikají, jak jsou silné, jak rychle se střídají. Temperament je vrozený.“ Dle Mikuláščíka (2015, s. 108) „Pojem temperament zahrnuje ty vlastnosti osobnosti, které určují formu a průběh duševních jevů jako doprovod chování, ale také jako formu a průběh chování samotného. Temperamentové vlastnosti jsou vrozené a dají se během života ovlivnit do určité míry, a to zejména v dětství, ve stáří se stávají rigidními. Temperament se vyznačuje psychickou vzrušivostí, trvalostí a odolností psychických jevů.“

„Temperament tvoří nedílnou psychickou složku příslušníků všech kultur. Jedná se o dispoziční, která osobnost energizuje, zabezpečuje její důslednost v reakcích i specifickou kvalitu emočního prožívání. V porovnání s ostatními osobnostními složkami temperament zajišťuje autentičnost individuálního projevu a prožívání. Sociální a kulturní činitele postupně mění autentickou povahu temperamentu v požadovaný projev. Sociální a kulturní přeměna temperamentu však postihuje pouze rovinu projevu, expresi, zatímco základní povaha temperamentu zůstává poměrně neměnná.“ (Cakirpaloglu, 2012, s. 64-65)

Temperament je soustava psychických vlastností, které se projevují v našem chování, prožívání a způsobu reagování, zejména v tom, jak silné a intenzivní naše reakce jsou, jak rychle vznikají a jak rychle se střídají. Obecným znakem temperamentu je vzrušivost a senzibilita.

Co se týče temperamentu, bylo již vysloveno mnoho teorií a temperamentních typologií. My si definujeme pouze ty klasické:

1) Antická – teorie antického řeckého lékaře a filosofa Hippokrata, později doplněná římským lékařem Galenosem. Domnívali se, že člověk se chová podle toho, jaká tekutina mu převládá v těle – krev – sanguis, žluč – cholé, hlen – flegma, černá žluč – melan cholé. Dle tohoto v 5. – 4. století před Kristem vypracovali teorii čtyř typů temperamentu:

- sangvinik – společenský, přístupný, hovorný, bezstarostný, nenucený, čilý, optimista aj. vlastnosti,
- flegmatik – obezřetný, rozvážný, smířlivý, spolehlivý, vyrovnaný, klidný atd.,
- melancholik – náladový, úzkostlivý, rigidní, pesimista, asociální, tichý,
- choleric – nedůtklivý, neklidný, útočný, vznětlivý, impulzivní.

2) Typologie H. Eysencka – dle Eysencka „Různorodost v psychickém a behaviorálním projevu jedince lze vysvětlit několika základními či primárními faktory osobnosti. Těmito vrozenými faktory jsou psychoticismus, extraverte a neuroticismus. Extraverte a neuroticismus určují vrozenou povahu osobnosti a temperamentu. Rovněž bylo zjištěno, že jde o osobnostní dimenze se dvěma póly: extraverte – introverte, emocionální stabilita – emocionální labilita.“ (Cakirpaloglu, 2012, s. 69)

Eysenck doplnil Hippokratovu antickou typologii – sangvinika a jeho vlastnosti určuje jeho stabilita a extraverte, flegmatika introverte a stabilita, melancholika introverte a labilita, cholera extraverte a labilita.

„Pod pojmem temperament chápe Eysenck osobnost v užším smyslu, tedy osobnost bez její kognitivní složky – bez inteligence a mentálních schopností.“ (Blatný a Plháková, 2003, s. 27)

3) Teorie vyšší nervové činnosti I. P. Pavlova, která bere v úvahu činnost nervové soustavy. Základem jsou tři základní vlastnosti nervových procesů – síla, vyrovnanost a pohyblivost.

4) Kretchmerova typologie – tj. somatopsychologická, konstituční teorie. Vypracoval typologii osobnosti a nemoci podle tělesných znaků. Určité tělesné stavbě přiřazuje určité psychické vlastnosti.

Druhou složkou osobnosti je **charakter**, to je: „Souhrn psychických vlastností osobnosti, které člověk získal učením, zkušenostmi a výchovou ve společnosti, v níž vyrůstal. Vtiskuje ráz veškerému chování a jednání člověka. Projevuje se v jeho vztazích k lidem, ke všemu živému, ke společnosti, v postojích názorech, cílech a zájmech. Vlastnosti charakteru se projevují i ve vztahu člověka k vlastní osobě. Celkové chování člověka se vyznačuje určitými vlastnostmi – rysy.“ (Rozsypalová, Čechová a Melannová, 2003, s. 60)

Někteří psychologové se domnívají, že charakter není složkou osobnosti jako takovou, že musíme tento pojem odlišit. Gordon Allport tvrdí, že: „Charakter je zhodnocená osobnost, zatímco osobnost je charakter, kterému je odebrána hodnota. V souladu s tím je člověku přidělen charakter a ten může být dobrý nebo špatný.“ (Allport, 1961 cit. podle Cakirpaloglu, 2012, s. 79)

Dle Cakirpalogla (2012, s. 79) „Pojmem charakter se označuje souhrn získaných vlastností, určující psychosociální bytí každé osobnosti. Charakter reguluje vztah člověka vůči své

osobě, ostatním lidem, společenským skupinám, institucím a přírodě. Jeho komplexní jádro sestává z různých druhů hodnot, především etických, estetických, apod.“

„Charakter člověka se vytváří především výchovou a dalšími vlivy, které na jedince působí v sociálním prostředí. Je pravda, že psychologii nemusí zajímat aspekty morální, ale je realističtější chápat charakter globálně. Při vnímání charakteru je potřeba brát vždy v úvahu kontext osobnosti a její vztahy ke skutečnosti, k lidem a také souvislost s motivací.“ (Mikuláščík, 2015, s. 110)

Temperamentové vlastnosti jsou tedy víceméně vrozené, charakterové vlastnosti člověk získal učením, zkušenostmi. Temperament ovlivňuje naše chování, vnímání, myšlení, prožívání, v dětství lze temperamentové vlastnosti korigovat výchovou, postupem času se však stávají neměnnými. Lze však s nimi pomocí psychologických metod pracovat, tyto vlastnosti, ať už kladné nebo záporné, můžeme částečně korigovat, to ale vyžaduje velké úsilí a silnou vůli, zejména uvědomění si sám sebe a svých temperamentových vlastností. S charakterem souvisí náš pohled na svět, vztah k ostatním a naše hodnoty, které zastáváme. Temperamentové vlastnosti mohou mít vliv na náš charakter, na to, jak nahlížíme na svět, jaké postoje zastáváme k určitým věcem v našich životech. Při vzdělávání a výchově dospělých, musíme brát v potaz tyto vlastnosti a to, že už je nemůžeme tak snadno měnit a ovlivňovat jako u výchovy dětí.

2.2 Vývoj osobnosti v souvislosti s dospělým věkem, se vzdělávacími potřebami a motivací učit se

S přibývajícím věkem se formuje osobnost člověka a zároveň s tím se mění lidské potřeby, s čímž jde ruku v ruce i potřeba vzdělávání či dalšího učení. V dětském věku osobnost formuje z velké části výchova, rodina, která je základem pro další rozvoj dítěte. Jak je to s vývojem dospělého člověka a s formováním osobnosti, jestliže se dál vzdělává a je aktivní v dalším profesním, sociálním a kulturním vzdělávání?

V rámci andragogického vzdělávání Palán a Langer (2008, s. 51) definují základní rozdíly odlišující pedagogiku a andragogiku:

„Pedagogika se zabývá výukou, přičemž chápe vzdělávání jako přípravu na život. Vyznačuje se výchovou shora a klade důraz na výchovu. Pedagogika je věda technologická – utváří člověka. Zabývá se učením potencionálního – tj. vše, co bude člověk ev. v životě

potřebovat. Řídí se rigidním školským systémem, kontroluje chování žáka. Naproti tomu Andragogika se zabývá pomocí ve výuce, vzdělávání chápe jako doprovodný jev života, výchova není určována shora, ale je participativní, důraz není kladen na výchovu, ale na péči. Převládá přístup, který klade důraz na lidskou individualitu, zaměřuje se na potřeby účastníka. Andragogika je věda praktická – zabývá se péčí o člověka, dotváří, udržuje, přetváří, zdokonaluje osobnost, tzn., pracuje již s autonomní osobností. Řeší konkrétní situační problémy.“

Vymezení rozdílů mezi pedagogikou a andragogikou znamená také rozlišení přístupů ke vzdělávání dospělých a dětí, uvědomění si rozdílu, jak přistupovat k dospělému člověku, tak aby byly naplněny jeho cíle a mohla se dál utvářet jeho osobnost, což je důležité pro další rozvoj v různých sférách života dospělého.

Andragogika je věda, která napomáhá lidem se realizovat, tak aby byli spokojeni v osobním a v pracovním životě, byli součástí společnosti, ve které žijí, kde mají svoje místo a také možnost se svobodně vyjadřovat. S tím souvisí rozvoj osobnosti spjatý se seberealizací, s uplatněním sebe sama a dalším rozvojem schopností, dovedností, návyků a kompetencí.

„Vývoj osobnosti znamená komplexní a celoživotní přeměnu člověka z biologického v jedinečné lidské bytí.“ (Cakirpaloglu, 2012, s. 52)

Dle Cakirpalogla (2012, s. 52) vývoj osobnosti znamená také: „celoživotní proces, který zahrnuje vzestupnou, evoluční a také sestupnou, involuční dráhu života. Involuce nemusí znamenat úpadek či regres, zejména pokud jde o člověka, který i v pozdějším věku setrvává ve vlastním obohacování a růstu.“

Abychom podpořili rozvoj osobnosti, je třeba se zaměřit na začátek, a to tam, kde a čím rozvoj začíná a co zapřičiňuje a ovlivňuje změny, díky kterým se osobnost utváří a rozvíjí.

Dle Thorové (2015, s. 267) „osobnost vytváří kombinace poměrně trvalých a konzistentních vlastností člověka, které ovlivňují jeho prožívání, myšlení a chování. Osobnost se formuje interakcí vrozených dispozic a vlivů prostředí.“

Člověka determinuje prostředí, ve kterém žije, to znamená společnost, kultura a další instituce, např. školy, instituce v rámci profese, dále to mohou být instituce, kde probíhá další vzdělávání. Na člověka působí nejenom vlivy prostředí, které jsou dle Rozsypalové, Mellanové a Čechové (2003, s. 39) tvořeny „klimatickými podmínkami, kvalitou životní-

ho prostředí, sociálním prostředím, společností, kulturními a informačními institucemi.“ Na utváření osobnosti mají také vliv vnitřní biologické podmínky, dále vnitřní psychické podmínky. Důležité pro rozvoj osobnosti je také učení, které je klíčové, zabýváme-li se nejenom dospělou populací. Dle Říčana (2010, s. 164) „Učením rozumíme proces navozený vnitřními nebo vnějšími podněty k psychické činnosti, pokud tento proces vede k přetrvávajícím změnám psychických procesů a vlastností. Psychický vývoj bez učení je nemyslitelný a veškeré učení také psychický vývoj ovlivňuje.“ Vzdělávání dospělých je dobrovolné, na začátku je rozhodnutí samotného účastníka vzdělávání, že se chce vzdělávat nebo učit, má určitou motivaci, která ho vede dál rozšiřovat své dovednosti a schopnosti. Motivaci rozumíme: „Dynamický intrapsychický proces, v němž vzájemné vztahy podnětů subjektu (motivace vnitřní) a prostředí (motivace vnější) vytvářejí napětí, soustředění a zaměření aktivity, která po rozhodovací procesu vede k cíli. Motivace je vzájemný vztah a souhrn hybných faktorů – motivů neboli pohnutek, které podmiňují lidské jednání v určité situaci.“ (Palán, 1997, s. 72) S motivací ve vzdělávání souvisí vzdělávací potřeby, jimiž disponuje každý socializovaný člověk. „Vzdělávací potřeby vznikají jako hypotetický stav (uvědomovaný nebo neuvědomovaný), kdy jedinci chybí znalosti nebo dovednosti, které mají význam pro jeho další existenci, zachování psychických, fyzických nebo společenských funkcí. Vzdělávací potřeby jednotlivce korelují se vzdělávacími potřebami společnosti.“ (Palán, 2002, s. 234)

V rámci andragogického vzdělávání jedinec se pohybuje v oblasti sociální, zájmové a kulturní. Motivace se soustřeďuje také do těchto oblastí. „V rámci profesního sféry mají subjekty dalšího vzdělávání zájem o rozvoj, který je zaměřený na širší oblast způsobilostí, např. způsobilostí metodických, řídicích, a na rozvoj specializovaných profesních kompetencí. Jedná se zároveň o investici do budoucnosti, o vzdělávací aktivity zaměřené na budoucí potřeby jedince, které usměrňují jeho potenciál. Tím je ovšem rozvoj jednotlivců zprostředkovaně orientován i na potřeby organizace, především na zajištění jejího budoucího úspěšného fungování.“ (Tureckiová, 2009, cit. podle Veteška, 2016, s. 119)

Motivem v rámci profesní oblasti může být tedy získání nových dovedností, rozšíření nebo obnovení kvalifikace, či rozvoj kompetencí zaměstnanců a řídicích pracovníků. Mimo organizace v rámci profesní oblasti motivem může být sebeuplatnění a prosazení na trhu práce. Dle Mikulášтика (2015, s. 106) „Formou motivačních dispozic mohou být potřeby, pudy, zájmy, hodnoty, postoje, ideály.“ Langer (2016, s. 131) jmenuje škálu motivů, které

ovlivňují učení dospělého člověka, těmi jsou: ..kompenzace chybějícího vzdělávání a učení; potřeba získat nové či rozvíjet stávající znalosti, dovednosti či postoje, které vedou k uspokojení potřeb v oblasti profesní, rodinné či osobní; potřeba splnit očekávání autority, ať již zaměstnavatele, přátel či rodiny; sociální potřeby jako získání nových přátel, společenských kontaktů, které naplňují potřebu uznání, sounáležitosti; únik z nudy či pocitu osamění; potřeba učit se jen pro radost z poznávání.“

Motivů, proč se by se měli dál vzdělávat dospělí a proč se vzdělávají, je celá řada. Všechny tyto motivy vedou k seberealizaci člověka, ke kultivaci a socializaci. Vzdělávání není ohraničený proces a probíhá po celý život člověka, stejně jako rozvoj osobnosti.

2.3 Vývoj osobnosti v souvislosti s lidskými hodnotami a postoji

S motivací souvisí nejenom potřeby, zájmy, ale také postoje a hodnoty. Dle Mikuláščíka (2015, s. 107) „se v psychologii o hodnotě hovoří v souvislosti s potřebami. Každý cíl, kterého chci dosáhnout a uspokojit tak svou potřebu, má nějakou hodnotu. Podle toho, jakou hodnotu pro mě má, určuje sílu puzení pro uspokojení potřeby.“ S hodnotami souvisí postoje. Dle Palána (2002, s. 161) „je postoj trvalá individuální tendence k určitému chování vůči určitým objektům v určité situaci vzniklá na základě vztahů a zkušeností. Postoj je výrazem určitých vztahů k hodnotám, které se vytvářejí v průběhu socializace a enkulturation.“ Dle Cakirpalogla (2012, s. 55) je „společnost a kultura základními zdroji a zároveň sprostředkovateli procesu vývoje osobnosti. Hlavní význam kultury a společnosti v procesu vývoje osobnosti vystihuje označení zdroje socializace. Kultura a společnost určují formu a obsah socializace, konkrétní systém vědomostí, společenské pozice, role, hodnoty, normy atd. Tyto vnější formy a obsahy člověk přijímá výchovou a vzděláním.“

Dle Mikuláščíka (2015, s. 108) „postoj je relativně stálý názor na věc, skutečnost nebo subjekt. Vytvářejí se dlouhodobě, v podstatě už od dětství. Mohou se však změnit i jednorázově, pokud člověk prožije nějakou převratnou událost, která otřese jeho vnitřním světem natolik, že vše, co doposud obdivoval a uznával, najednou ztrácí smysl.

„Pro pochopení lidského chování je vždy klíčová otázka proč: proč lidé dělají, to, co dělají. Viditelnou vrstvou představuje chování lidí – především jejich činy a postoje. Skrytá vrstva je tvořena motivy k činům a postojům – a těmito motivy bývá naplnění nějakých zájmů. I zájmy mívají své příčiny – často se jedná o mnohavrstevnou stavbu hierarchicky uspořáda-

ných příčin, kde na nejnižší položeném patře najdeme buď nějaký diktát daný osobností člověka, nebo nějaký projev jeho hluboce vžitého hodnotového systému. (Plamínek, 2010, s. 265)

Postoje tvoří složky:

- kognitivní,
- emocionální,
- konativní.

Nakonečný (2009, s. 235) specifikuje tyto složky – kognitivní složka: subjekt má o objektu postoje určité informace; emocionální: subjekt vůči objektu postoje něco pociťuje; konativní: subjekt má sklon se vůči objektu postoje určitým způsobem chovat.“

Nakonečný (2009, s. 236) zdůrazňuje také funkci postojů: „Postoje mohou upevňovat sebevědomí, mohou ale také přispívat k sebevyjádření, sebeospravedlňování, mohou překonávat nejistotu a úzkost, a především přispívají k sebehodnocení a k vytváření sebepojetí a vlastní identity.“

Ve vzdělávání dospělých dochází k upevňování znalostí, dovedností a postojů. Správný andragog by měl znát účastníka andragogického vzdělávání, znát jeho cíle, motivy, zájmy a postoje, které zastává. Snadněji tak účastníka vzdělávání dovede k cíli. Andragog může ovlivnit i postoje dospělého člověka, jestliže ví, které postoje mu brání v uskutečnění cíle, či jaké postoje mu brání v dalším rozvoji a pochopení situace, ve které se nachází. Na vzdělávání a výchovu dospělých musíme nahlížet komplexně, vnímat věci v souvislostech, nejenom se zaměřovat na jednu problematickou oblast. Stejně tak je důležité se zaměřit na individualitu jedince, který se účastní andragogického vzdělávání či na individualitu jedince, který potřebuje navést směrem, který bude pro něj i společnost přínosný.

3 ANDRAGOGICKÝ ASPEKT VE VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJI OSOBNOSTI

Vzdělávání dospělých je proces, který probíhá na několika úrovních a oblastech. Dotýká se jedinců, soukromých firem, ale také státní sféry.

„Další vzdělávání je určeno všem dospělým. Cílová skupina je pestrá, tomu musí odpovídat také různorodost vzdělávací nabídky. Cílovými skupinami mohou být zaměstnanci, nezaměstnaní, odsouzení, migranti, senioři, občané v různých sociálních a komunitních rolích atd.“ (Veteška, 2016, s. 110)

Všechny tyto skupiny mají motivaci učit se, všichni mají určitou vzdělávací potřebu. Důležité je znát účastníky vzdělávání, tak aby vzdělávací akce, kurz, seminář apod., naplnil vzdělávací cíle a očekávání zadavatele či samotného účastníka vzdělávání.

Vzdělávání dospělých je proces, ve kterém figuruje několik subjektů. Těmi jsou účastníci vzdělávání, lektor, který může být zároveň i realizátorem akce, popřípadě je součástí organizace, která vzdělávací akci realizuje. Dalším subjektem ve vzdělávání dospělých je zadavatel akce. Tím může být soukromá firma, která zadala realizátorovi vytvořit vzdělávací projekt a zrealizovat školení pro své zaměstnance, s určitým tématem, např. Zásady bezpečnosti používání internetu. „Vzdělávací projekt je dokument zpracováváný při přípravě vzdělávací akce. Zahrnuje komplexní informace o vzdělávací akci, o její organizaci a řízení, cílech a obsahu.“ (Palán, 2002, s. 235). Poskytovatelem dalšího vzdělávání v České republice mohou být veřejné či soukromé instituce. Dle Vetešky (2016, s. 110) „mezi veřejné instituce patří školy a školská zařízení, instituce vzdělávání dospělých zřizované orgány státní správy či samosprávy, mezi soukromé instituce patří komerční vzdělávací instituce, odborové organizace, církve a náboženská hnutí, politické strany a hnutí, neziskové, komunitní, dobrovolnické, zájmové a další instituce.“ Každý subjekt je nezbytnou součástí vzdělávacího procesu u dospělých, subjekty jsou vzájemně provázány, navzájem reagují na vzdělávací potřeby a poukazují na jednotlivé nedostatky při formulaci vzdělávacích cílů. Všichni jsou aktivně do tohoto procesu zapojeni, tak aby byly vytvořeny ideální podmínky pro realizaci akce a pro naplnění všech cílů.

3.1 Integrovaná andragogika

V této kapitole se zaměříme na hlavní oblasti ve vzdělávání dospělých, na provázanost dalšího vzdělávání a na koncepci integrální andragogiky, zpracovanou Vladimírem Jochemmannem.

Vzdělávání dospělých probíhá ve třech hlavních oblastech – v oblasti profesní, sociální a kulturní. Dle Beneše (2008, s. 106) „jednotlivec i skupiny musí vyplňovat různé role. V práci se očekává flexibilita, mobilita, efektivita, schopnost prosadit se v konkurenci a zároveň týmové myšlení, úspornost a odříkání, v rodině jde o stabilitu, péči, lásku a ohleduplnost, ve volném čase se očekává spořivost, tak i konzumace, regenerace sil a zároveň společenské, vzdělávací a jiné aktivity.“ Na jednotlivce jsou kladeny vysoké nároky, které musí jedinec zvládnout, není-li tomu tak, v nejhorším případě mu hrozí vyloučení ze společnosti. Základem úspěchu je zůstat aktivní a neustále se vzdělávat, a to v profesní i v zájmové oblasti.“

Profesní vzdělávání řadíme do dalšího vzdělávání. Vzdělávání reflektuje potřeby účastníků vzdělávací akce a firmy, ve které účastníci pracují a která je většinou zadavatelem vzdělávací akce. Účastníci rozšiřují své kompetence, zvyšují a prohlubují svou kvalifikaci. Vzdělávání zaměstnanců můžeme nazvat také podnikovým či firemním vzděláváním – do toho můžeme zahrnout vzdělávání spojené se zácvikem a zaškolováním na novou pracovní pozici, rozvoj pracovníka v souvislosti s kariérním růstem, školení spojené s odbornou způsobilostí atd. Profesní vzdělávání se netýká pouze řízení a rozvoje lidských zdrojů, zaměstnanců a zvyšování jejich kvalifikace, ze které profituje firma. Další profesní vzdělávání se týká také osob, které nejsou v zaměstnaneckém poměru, ale připravují se na pracovní život či na změnu povolání. V tu chvíli mohou tyto lidé využít rekvalifikace. Jde o získání nové kvalifikace, kdy uchazeči získají nové poznatky, dovednosti a vědomosti, zaměřené na budoucí pracovní místo.

Všichni tyto lidé, kteří se účastní profesního vzdělávání, mají společný cíl, a to je získání nové kvalifikace, či její prohloubení nebo doplnění, rozvoj kompetencí a uplatnění nabytých dovedností a znalostí, za účelem zkvalitnění profesního života či prosazení se na trhu práce. Výsledkem procesu dalšího profesního vzdělávání by mělo být blaho pro všechny – pro veřejnost, soukromé firmy, stát i jedince – nízká nezaměstnanost, efektivní řízení lidských zdrojů, kompetentní zaměstnanci, vyškolení odborníci, motivovaní, sebevědomí je-

dinci schopní se adaptovat na nové prostředí, otevření novým možnostem v rámci profesního života. Se všeobecným blahem v rámci profesní sféry jde ruku v ruce i blaho v osobním životě, ve společnosti.

V dnešní uspěchané, chaotické době je velice těžké se zorientovat. Všeho je až přespříliš, ale stejně se nám může zdát, že nemáme z čeho vybírat. Nastává pocit dezorientace. Snažíme se najít, uplatnit své schopnosti, dovednosti, prosadit se, a to nejen na trhu práce. Aby jedinec dokázal využít svůj potenciál, nestačí mu vzdělávat se jen v oblasti profesní, ale musí dbát i o sebe duchovně, myslet na svou jedinečnost a pečovat o sebe. Život člověka, jeho hodnoty, zájmy a potřeby jsou úzce spjaté se společností a kulturou, ve které žije. Z toho, že člověk je společenská bytost vychází i Vladimír Jochmann, podle kterého společnost člověka vychovává a utváří jeho osobnost:

- ✓ personalizací – tj. utváření osobnosti jedince,
- ✓ socializací – tj. příprava jedince na život ve společnosti, příprava na výkon sociálních rolí,
- ✓ enkulturací – tj. učení žít v kultuře dané společnosti, respektování jejích hodnot a pravidel.

V Jochmannově pojetí jsou tedy integrovány tři složky výchovy a vzdělávání – profesní, kulturní a sociální andragogika. Tyto tři složky jsou také aplikované disciplíny andragogiky. Z tohoto konceptu vyplývá, že do vzdělávání dospělých patří i kulturní výchova, ale také že kultura je součástí vzdělávání. „Pro kulturní andragogiku, pro výchovu a vzdělávání dospělých není kultura jen předmětem zájmu, ale výchova a vzdělávání dospělých je zároveň součástí kultury, jejím odrazem na konkrétním stupni vývoje společnosti.“ (Palán a Langer, 2008, s. 63) „Předmětem kulturní andragogiky je pomoc dospělému člověku při enkulturaci a pomoc při kultivaci osobnosti prostřednictvím kulturně výchovné činnosti.“ (Palán, Langer, 2008, s. 63) Aby člověk dosáhl kvalitního života, nestačí mít jistotu v podobě stálého zaměstnání a finančního příjmu. Úplná spokojenost je provázena s vnitřním naplněním, s naplněním podstaty své vlastní osobnosti, individuálních přání. Člověk se potřebuje oprostít od stresu vyvíjeného v zaměstnání a od tlaků, které na nás klade dnešní společnost. Jak uvedl Jiří Vymazal v jeho publikaci – Čtyři kultury ve vzdělávání: „V souvislosti s povoláním se rozvíjejí jen některé schopnosti člověka. Se zkracováním pracovní doby a růstem rozsahu volného času a se změnou jeho obsahu i způsob jeho

trávení, roste potřeba vypěstovat v člověku schopnost užívat tohoto času způsobem, který mu přinese radost a povede současně k rozvoji jeho osobnosti.“ (Leirman a Vymazal, 1996, s. 149-150) Kulturní andragogika je orientována na zájmové vzdělávání, umožňující rozvoj a kultivaci osobnosti. Toto vzdělávání nabízí široké spektrum činností a možností, kde se člověk může kultivovat a dotvářet svou osobnost, např. pomocí filozofie, náboženství, etiky, sportu, různých hobby, ekologickým, multikulturním vzděláváním apod. S kulturním vzděláváním souvisí také občanské vzdělávání, které je nezbytnou součástí demokratické společnosti, poskytuje veřejnosti prostor pro vyjádření vlastního názoru, podílet se na politice, rozhodovat o budoucnosti své země, společenství, kultury a tím i o budoucnosti vlastní.

Třetí, neméně důležitou oblastí andragogického působení je sociální andragogika. „Její předmětem je vzdělávání, výchova a pomoc dospělému při jeho integraci do života společnosti, pomoc při změnách, jejichž řešení je mimo možnosti dospělého, pomoc člověku v situaci sociální nouze.“ (Palán a Langer, 2008, s. 59)

Dle Balvína (2011, s. 10) „potřeba socializace dospělých vznikla z důvodu zrychleného společenského, ekonomického a technického vývoje. Jedinec musí zvládnout měnící se nároky na život. Jeho socializace je tedy permanentní, ale může být doprovázena zcela novými společenskými nároky na chování a jednání.“

V souvislosti s potřebami dospělých se mění i vzdělávací potřeby a obsahy vzdělávání, s čímž souvisí také změna kultury, hodnot. Do pozadí ustupuje disciplína, vzorné chování, dnes společnost nabádá člověka být kreativním, schopným reagovat na změny, být vysoce kvalifikovaným, samostatným jedincem. To se projevuje ve všech oblastech jeho života – v sociálním, v kulturním i v profesním životě.

Propojením těchto oblastí andragogiky Vladimír Jochmann zdůrazňuje společenský charakter výchovy, všestrannou péči o dospělého jako jedné ze základních oblastí výchovy, stejně tak zdůraznění kultury, ve které jedinec žije a která ho ovlivňuje.

3.2 Předpoklady úspěchu ve vzdělávacím procesu

Úspěch ve vzdělávání dospělých může mít mnoho podob. Jednou z nich je úspěšnost vzdělávání dospělých spojená s naplněním vzdělávacích cílů. Dle Bartáka (2008, s. 24) „má cíl,

resp. soustava cílů, rozhodující místo. Cíl je výrazem záměrného působení lektora na účastníka vzdělávací akce, vymezený obsahem učiva – co je třeba se naučit, prohloubit, upevnit, zdokonalit, předpokládaným výsledkem – cílovou hodnotou, časem a kvalitou naučeného. Dle Langer (2016, s. 39) „aby byl cíl stanoven správně, měla by být provedena tzv. analýza vzdělávacích potřeb. Tento nástroj je schopen zajistit a pojmenovat rozdíly mezi současným a požadovaným stavem organizace a identifikovat rozvojové potřeby organizace. Cílem ve vzdělávání je tedy ideální stav znalostí, dovedností, popřípadě i postojů a názorů, jehož prostřednictvím komplexu vzdělávacích aktivit dosahujeme v optimálním čase, kvalitě a s optimálními náklady.“ Abychom dokázali správně stanovit cíle, můžeme se např. řídit jednouchým pravidlem SMART - cíle musí být: specifické, měřitelné, akceptovatelné, reálné a termínované. Dle Eger (2005, s. 65) „cíle vymezují účel, záměr výuky, výstup – výsledek výuky. Cíle rozdělujeme do následujících kategorií, a přestože ve vzdělávání dospělých často soustřeďujeme jen kognitivní cíle, je dobré si uvědomit všechny uvedené kategorie – 1) poznávací (kognitivní) – zdokonalování vědomostí, 2) postojové (efektivní) – emocionální stránka změna postojů, 3) výcvikové (psychomotorické) – praktický výkon, činnost. Cíle by měly reflektovat potřeby účastníků a zadavatelů vzdělávací akce. Dalším předpokladem úspěchu je znalost kompetencí, kterými disponují účastníci kurzu a kterými by měli disponovat – dle Eger (2005, s. 68) „kompetence je očekávání výkonu – co by měli být schopni lidé dělat.“ V andragogice často pracujeme s pojmem „klíčové kompetence“. „Klíčové kompetence zahrnují celé spektrum kompetencí přesahujících hranice jednotlivých odborností. Jsou výrazem schopnosti člověka chovat se přiměřeně situaci, v souladu sám se sebou, tedy jednat kompetentně. Rovina kompetencí se vyznačuje mimo jiné tím, že různé velmi komplexní schopnosti působí společně.“ (Belz a Siegrist, 2015, s. 166) Belz a Siegrist (2015, s. 167) popisují „sociální kompetence – tj. schopnost týmové práce, schopnost čelit konfliktním situacím, komunikativnost, kooperativnost; kompetence ve vztahu k vlastní osobě – vědomé rozvíjení vlastních hodnot, schopnost posuzovat sám sebe, kompletní zacházení se sebou samým; kompetence v oblasti metod – tj. řešení problémů, poznání souvislostí, strukturování a klasifikování informací, uplatňování odborných znalostí se zaměřením na cíl.“ Belz a Siegrist (2015, s. 168) také říkají, že „získávání klíčových kompetencí je celoživotní, individuální proces, který slouží k rozvoji osobnosti.“ Dle Langer (2016, s. 45) „klíčové kompetence jsou souhrn znalostí, dovedností, postojů či hodnot důležitých pro uplatnění v současné společnosti, k nim patří např. kompetence k efektivní komunikaci, ke kooperaci, k podnikavosti,

k samostatnosti, k zvládnání zátěže, k řešení problémů atd. Předpokladem úspěchu je tedy poznání účastníků vzdělávání, identifikace jejich vzdělávacích potřeb, kompetencí. S kompetencemi souvisí lidský potenciál, který je tvořený vlastnostmi, postoji a schopnostmi účastníků. Vlastnosti jsou neměnné, ale postoje můžeme ovlivnit, souvisí-li s motivací. Dle Vetešky (2010, s. 75) „je důležité, aby jedinci v procesech vzdělávání a učení dostali možnost utvářet si kompetence v různých životních situacích a při plnění rozličných úkolů je uměli efektivně používat. Pak je zároveň pravděpodobné, že takoví jedinci budou ochotněji přijímat odpovědnost za vlastní životní dráhu, budou se chtít a umět efektivně rozhodovat a budou pozitivně motivováni také na základě svých postojů a dalších zdrojů motivace.“ „S cíli úzce souvisí obsah výuky – tj. učivo, učební látka. Obsah výuky vychází především ze vzdělávacích cílů, proto bývá mnohdy formulován zadavatelem. Ideálním je stav, kdy se lektor na specifikaci obsahu podílí společně se zadavatelem. Díky tomu může usměrňovat případné zadavatelské požadavky, které není možné či efektivní naplnit, popř. může jeho požadavky změnit, rozšířit či doplnit.“ (Langer, 2016, s. 47)

Langer uvádí zásady tvorby obsahu vzdělávání. „Vybrat pouze takové informace, které jsou pro účastníky vzdělávání důležité, užitečné a využitelné, doplnit informace o praktické příklady, informace seskupit a logicky provázat. Obsah by měl být v souladu se vzdělávacími potřebami účastníků, přiměřený účastníkům vzdělávání, správný, praxí ověřený a logicky uspořádaný.“ (Langer, 2016, s. 48)

Předpokladem, že vzdělávací akce bude úspěšná, je také kvalifikovaný lektor, který dle Vetešky (2016, s. 183) „je základním činitelem pro naplnění učebních cílů. Metodicky se podílí na přípravě vzdělávacího projektu a stanovuje adekvátní formy a metody vzdělávání. Lektor vybírá nejvhodnější didaktické prostředky a zajišťuje evaluaci vzdělávací akce. Vedle kvalifikačních nároků by měl disponovat kvalitním andragogickým vzděláním, případně akreditovaným rekvalifikačním vzděláním pro pracovní činnost lektora.“

Koubek (2008, s. 265) říká, že dobře vypracovaný plán by měl odpovědět na následující otázky: „Jaké vzdělání má být zabezpečeno? Týká se obsahu; Komu? Jednotlivcům, skupinám, povolání; Jakým způsobem? Na pracovišti, mimo pracoviště, metody vzdělávání, didaktické pomůcky, učební texty; Kým? Interní či externí vzdělavatelé, organizace sama, vzdělávací instituce; Kdy? Termín, časový plán; Kde? Místo konání, zajištění ubytování atd.; Za jakou cenu, s jakými náklady? Rozpočtová stránka plánu; Jak se budou hodnotit výsledky vzdělávání? Metody hodnocení, kdo bude hodnotit, jak a kdy.“

Aby bylo vzdělávání dospělých úspěšné a poznatky z něj využitelné v praxi, je nutné se držet určitých zásad.

Dle Mužíka (2010, s. 284-285) „tvorba vzdělávacího programu by měla vycházet z následujících zásad orientace na zákazníka. Současně jde také o okolnosti, které ovlivňují výsledný produkt:

- dostupnost vzdělání – obsahy vzdělávacích programů i jejich cena by měly být dostupné co nejširšímu počtu dospělých,
- rovnost přístupu ke vzdělávání – nelimitování počtu přihlášených, stejné postavení a možnosti ve vzdělávání mužů a žen, nadřizených a podřízených.
- kvalita vzdělávacího procesu – zázemí pro kvalitní přípravu vzdělavatelů, vývoj a distribuci vzdělávacích projektů, studijních textů a materiálů.
- adaptibilita vzdělávacích programů – nutnost, kdy na potřeby pružně reaguje nabídka vzdělávacích modulů. V praxi pak konkrétní projekty vzdělávacích akcí vznikají vhodným sestavením jednotlivých modulů. Tím je splněna i další podmínka kvalitní nabídky vzdělávání – podmínka otevřenosti. Vzdělávání dospělých založené na individuální přístupu, schopnostech, možnostech a motivaci jednatelce dává předpoklady k žádoucím výsledkům výukového procesu.
- komplexnost nabídky vzdělávání,
- individualizace vzdělávání.“

„Dospělý účastník vzdělávání vstupuje do role učícího se dobrovolně s výraznou motivací a stanoveným cílem. Úspěch jeho studia je podmíněn schopností učit se, překonávat překážky v osobní, rodinné i společenské sféře a plnit stanovené studijní požadavky. To předpokládá osvojit si umění učit se, racionálně využívat volný čas a překonávat zátěžové situace v průběhu studia. Podmínkou překonávání různých překážek a obtíží nejen ve studiu, ale i ve všech aktivitách, je pevná vůle, houževnatost a trpělivost v učení.“ (Hladílek, 2009, s. 152)

Aby bylo vzdělávání dospělých úspěšné, je ovlivněno mnoha faktory. Může být ovlivněno didaktickými prvky – cíle, obsahy, lektor, účastníci vzdělávání, ale také vnějšími okolnostmi, které podmiňují toto vzdělávání. Je třeba se zaměřit na komplexnost dalšího vzdělávání, které bere v potaz všechny faktory ovlivňující učení se dospělých

3.3 Přínosy vzdělávání dospělých spojené s rozvojem osobnosti

Další vzdělávání může být přínosem pro všechny zúčastnění strany – pro vzdělávací instituci, zadavatele vzdělávací akce i pro samotného účastníka. Pro jedince i veřejnost. Krom nabytých znalostí a dovedností, nových kompetencí, jež bude účastník v budoucnu využívat v praxi, má význam i sociální interakce, sebepoznání a celkový rozvoj osobnosti. Dle Vetešky a Tureckiové (2008, s. 16) „má každý občan mít příležitost plně rozvíjet svůj potenciál tak, aby pocítoval, že může společnosti přispět a že do ní rovnoprávně patří.“

Se sebepoznáním člověk odkrývá skryté pravdy, kdy sebepoznání je důležitý proces, který nám pomáhá kriticky myslet, posuzovat věci, které se nám dějí a snadněji tak řešit problémy. Sebeoznání - sebereflexe dle Palána (2003, s 19) „je proces, který není nikdy ukončen a není nikdy úplným. Ale je důležitý k pochopení vlastních schopností, objektivních možností, vlastních rezerv, je významný pro sebmotivaci.“ Palán rovněž vymezuje další pojmy, které se sebereflexí souvisí: sebehodnocení, sebeřízení, sebevýchova a seberealizace. „Sebehodnocení je hodnocení sebe sama, je to metoda pomocí níž si účastník vzdělávacího procesu může strukturovat svůj pohled na vlastní studijní výkony. Sebeřízení je schopnost regulovat své jednání a chování. Seberealizace – sebeaktualizace je uskutečňování vlastního potenciálu. Výsledkem seberealizace je uspokojení v určité činnosti.“ (Palán, 2003, s. 19)

„Edukace dospělých (=výchova a vzdělávání dospělých) má za cíl harmonický rozvoj osobnosti v relaci k ní samé a harmonický rozvoj osobnosti v relaci ke společnosti.“ (Veteška, 2016, s. 64)

Vzdělávání dospělých podporuje integraci všech dospělých do společnosti, překonává neinformovanost, komunikační bariéry, předsudky, podporuje solidaritu lidí, toleranci, a to vše by mělo fungovat na principu rovnosti. „Tam, kde převládá názor, že lidé si jsou potenciálně rovni, a krédem národa jsou stejné práva a stejné příležitosti, nastanou situace, kdy příslušníkům i těch nejnižších tříd se dostává povzbuzení, aby vyvíjeli úsilí, vzpřímili se a dožadovali se svých práv.“ (Allport, 2004, s. 247)

Dle Allporta (2004, s. 451) je důležitá tolerance – empatie „ je to schopnost ohodnotit lidi, je to také sociální porozumění či sociální senzitivita.“

„V dnešní společnosti se objevují negativismy v podobě nezaměstnanosti, kriminality, které sama andragogika nedokáže překonat. Začíná se tak obracet na osobnost, všední svět,

subkultury, na emocionalitu, vitalitu. To je podporováno tím, že ve společnosti je enormní poptávka po terapeutickém, sociálním, psychosociálním, otevřeném celistvém učení, po hledání sebeznázornění, blízkosti, družnosti atd. (Beneš, 2001, s. 101)

Edukace dospělých má přínos jak pro rozvoj osobnosti jedince, tak i pro společnost, kdy za pomoci osvěty a prevence se odstraňují škodlivé jevy ve společnosti, zároveň ale společnost utváří edukační aktivity. Aby byla edukace dospělých přínosná pro všechny, je nutné edukační aktivity utvářet komplexně, ve smyslu integrální andragogiky propojit vzdělávání ve všech sférách života, neoddělovat sociální, kulturní, zájmové, občanské, profesní vzdělávání. Edukace je proces, který člověka provází celým životem, proces, který není ohraničený, proces, ve kterém bychom se měli snažit odstraňovat bariéry ve vzdělávání, tak aby se každému člověku dostalo stejných podmínek.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 DESIGN VÝZKUMU

Druhá část této bakalářské se zabývá výzkumem, uskutečněným v rámci Jihomoravského kraje. V návaznosti na teoretickou část se dále budeme zabývat rozvojem a kultivací osobnosti u dospělého člověka, který se v posledních 12 měsících účastnil dalšího vzdělávání. Jinými slovy, budeme zkoumat, zda vzdělávací aktivita, které se dospělí zúčastnili, měla pozitivní/negativní/neutrální dopad na jejich osobnost a rozvoj klíčových kompetencí. Nejdříve tedy specifikujeme výzkumné cíle, výzkumný přístup a metodu sběru dat, charakterizujeme výzkumný soubor, abychom mohli v další kapitole pokročit k analýze a interpretaci získaných dat. Abychom získali data, která validně zachycují zkoumanou problematiku, museli jsme postupovat následovně:

- 1) studium odborné literatury a textů,
- 2) stanovení výzkumných problémů, cílů a otázek,
- 3) volba výzkumného přístupu,
- 4) charakteristika výzkumného vzorku,
- 5) volba výzkumného nástroje – následná tvorba dotazníku,
- 6) sběr dat,
- 7) analýza dat,
- 8) interpretace dat a shrnutí výzkumu.

V následujících podkapitolách si podrobněji rozebereme jednotlivé kroky, které vedly k získání dat.

4.1 Výzkumné otázky a cíle

Cílem výzkumu je popsat, zda u zkoumaného vzorku měla vzdělávací akce příznivé dopady na kultivaci jejich osobnosti, v souvislosti s typem dalšího vzdělávání, s motivací zúčastnit se dané vzdělávací aktivity a s ohledem na věk účastníka. Dále popsaná data vyhodnotit a z poznatků vyvodit důsledky a závěry, jenž jsou nedílnou součástí této práce. Cílem není vytvořit novou vědeckou teorii, ale získaná data zanalyzovat, vodit závěry a vypracovat doporučení pro praxi, jestliže získaná data budou validní pro objasnění výzkumných otázek.

Hlavní výzkumné cíle:

1. Zjistit, zda dospělí, kteří se zúčastnili vzdělávací aktivity, měli možnost se seberealizovat.
2. Zjistit, zda dospělí, kteří se zúčastnili vzdělávací aktivity, získali do života navíc klíčové kompetence.
3. Zjistit, co bylo motivem zúčastnit se vzdělávací aktivity, jestli naplnila očekávání účastníků a přispěla k rozvoji jednotlivých složek jejich osobnosti.
4. Zjistit, zda po absolvování kurzu se zlepšily postoje účastníků k sobě a k druhým lidem.

V návaznosti na hlavní výzkumné cíle jsme stanovili dílní výzkumné otázky, ze kterých jsme vycházeli při konstruování jednotlivých položek v dotazníku, který naleznete v příloze.

1. V jaké oblasti se dospělí vzdělávají nejčastěji a co je hlavním motivem se kurzu zúčastnit?
2. Jaké jsou nejčastější motivy zúčastnit se kurzu u jednotlivých věkových skupin?
3. Je naplnění očekávání účastníků spojeno s aktivní účastí na kurzu?
4. Pomohla vzdělávací akce účastníkům být sebevědomější?
5. Co získali účastníci navíc do života, předčila vzdělávací akce jejich očekávání?
6. V jakých oblastech vzdělávání mají účastníci největší možnost se seberealizovat?
7. Ovlivnil kurz účastníky, ve smyslu pozitivnějších postojů k druhým lidem?

4.2 Výzkumný přístup a metoda sběru dat

Abychom si udrželi odstup od zkoumaných jevů a byli nestranní při zkoumání dané problematiky, zvolili jsme kvantitativní přístup, kdy sběr dat proběhl metodou dotazníkového šetření. Výhodou dotazníku je rychlý sběr dat, a to i u velkého počtu respondentů. Při konstruování dotazníku jsme dbali zejména o reliabilitu a validitu tohoto výzkumného nástroje. „Validita znamená schopnost výzkumného nástroje zjišťovat to, co zjišťovat má.“ (Gavora, 2010, s. 86) „Reabilita znamená přesnost a spolehlivost výzkumného nástroje (Gavora, 2010, s. 89) Abychom tohoto v co největší míře dosáhli, před samotným sběrem dat

jsme provedli předvýzkum. Důvodem předvýzkumu bylo také to, že dotazník jsme konstruovali sami na základě vědeckých teorií, tedy nevyužili jsme standardizovaného dotazníku. Aby bylo dotazníkové šetření co nejpřesnější a respondenti rozuměli zadání, nejdříve jsme elektronicky rozeslali dotazník 10 osobám v blízkém okolí, v tomto případě rodinným příslušníkům, kteří odpovídali na otázky. Nejasnosti patrné z nezodpovězených otázek byly odstraněny, popřípadě srozumitelněji formulovány, tak aby všem byly jednotlivé otázky či položky v dotazníku jasné, respondenti se uměli vyjádřit a také měli prostor vyjádřit se pravdivě. Upravený dotazník jsme zhotovili v elektronické podobě. Výhodou tohoto dotazníku je snadné zadání položek, přehlednost, pro respondenty je pak jednoduché se v dotazníku zorientovat, navíc ho mohou vyplnit kdykoli a kdekoli, jsou-li připojení na internet. Námi vytvořený dotazník se skládá ze 17 uzavřených, polouzavřených i otevřených položek/otázek:

Tabulka č. 1 – Struktura položek v dotazníku

Forma otázky/položky	Číslo otázky/položky
uzavřená	1; 2; 6; 8; 9, 10; 11; 12; 16; 17
polouzavřená	3; 5; 7; 14
otevřená	4; 13; 15

Dotazník tedy obsahuje 10 uzavřených, 4 polouzavřené a 3 otevřené položky. Jednotlivé položky byly konstruovány tak, aby naplnily hlavní i dílčí cíle výzkumu. Položky číslo 1. a 2. se vztahují k demografickým údajům našeho výzkumného vzorku. Položky 3. až 17. se vztahují k obsahu našich výzkumných cílů, tj. seberealizace, kultivace osobnosti, postoje k sobě, postoje k druhým lidem, získané znalosti, dovednosti, klíčové kompetence. Abychom zajistili, že dotazníky respondenti vyplní kompletně, všechny položky jsme zadali jako „povinné pole“. U každé uzavřené otázky jsme kromě možností odpovědi ano, částečně ano, ne, zadali také možnost odpovědi nevím. Tím jsme zajistili, že respondenti nebudou nuceni odpovídat nepravdivě a nebudou nuceni zastávat určitý názor. Aby respondenti byli ochotni odpovídat a odpovídat pravdivě na dané otázky, dotazník byl anonymní. „Pro úspěch dotazníkového šetření je důležité, aby respondenti měli záruku, že dotazníkem zjištěné skutečnosti nebudou zneužity pro nim.“ Chráska (2007, s. 175) Rovněž důležité bylo

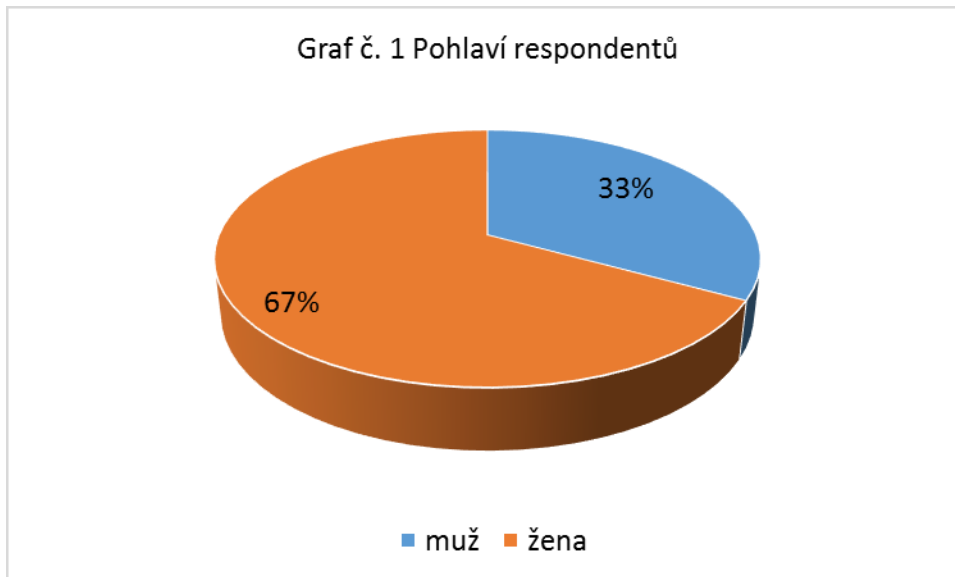
seznámit respondenty s účelem dotazníku, jež jsme učili v průvodním dopisu. Dotazník jsme konstruovali tak, aby nebyl příliš dlouhý, ale obsahově pokryl všechny výzkumné cíle. Dle Gavory (2010, s. 129) „dotazník nemůže být tak dlouhý, aby unavoval respondenty, protože to obvykle vyústí do povrchního vyplňování dotazníku.“ Jak bude dotazník dlouhý, jsme zjišťovali také v předvýzkumu, cílem bylo vejít se maximálně do 15 minut vyplňování, což pro tento dotazník platí.

4.3 Výzkumný soubor a organizace sběru dat

Základní výzkumný soubor tvoří dospělí ve věku od 18 do 65 let, obyvatelé Jihomoravského kraje, kteří se zúčastnili v posledních 12 měsících dalšího vzdělávání. Výběrový soubor tvoří lidé s charakteristikami základního souboru, vybráni dostupným výběrem. Oslovili jsme jednotlivce, zaměstnance firem, účastníky jednotlivých vzdělávacích kurzů. Dotazníky jsme zasílali e-mailem s vloženým odkazem dotazníku. Součástí e-mailu byl také průvodní dopis, ve kterém jsme stručně uvedli, co je cílem výzkumu a koho se týká. Oslovili jsme celkem 300 osob, návratnost v určeném období byla 112 vyplněných dotazníků, vyloučili jsme 3 dotazníky, 109 správně vyplněných dotazníků jsme dále analyzovali. Dotazníky z předvýzkumu nebyly využity. Dotazníkové šetření proběhlo v měsíci březen, v době, kdy jsem se také účastnila praxe ve společnosti BEVE spol. s r. o., která se zabývá poradenskou a vzdělávací činností, firma mi zde poskytla prostor komunikovat s jejími klienty, mohla jsem tedy tyto klienty oslovit a dotazník jim zaslat. Po sběru dat následovalo třídění dotazníků, kdy jsme hledali společné znaky u výběrového souboru - u jednotlivců nebo skupin, vyhodnocovali absolutní, (počet odpovědí na danou otázku) popřípadě relativní četnosti (procentuální podíl z hodnot absolutních) získaných odpovědí. Pomocí programů MS Office – Excel a Word jsme získaná data převáděli do tabulek četností a grafů, tak aby byla přehledně zobrazena. Využívali jsme i ručního třídění dotazníků při analýze jednotlivých výzkumných cílů.

5 ANALÝZA A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

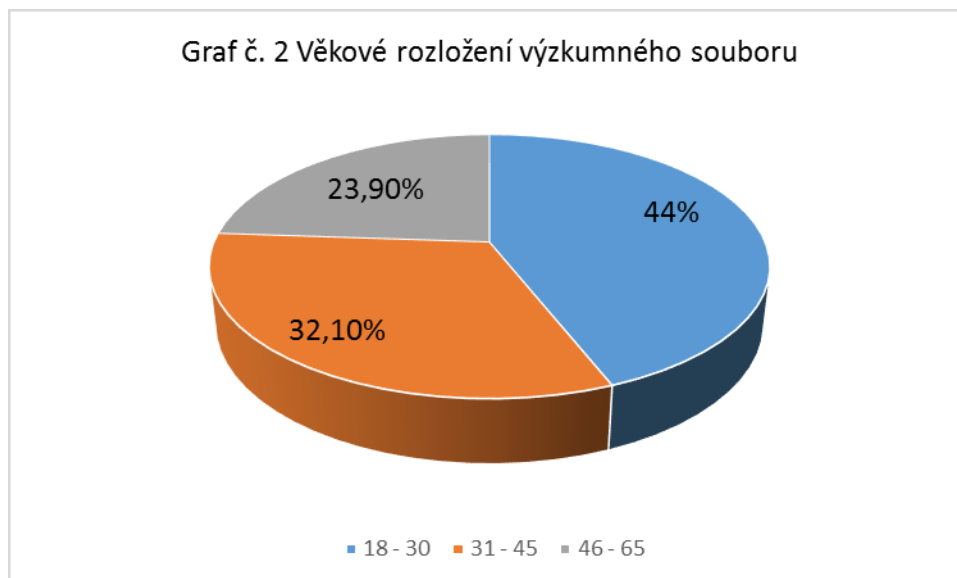
Položka č. 1: Označte, zda jste muž/žena.



Graf 1

Graf č. 1 popisuje demografické údaje, procentuální rozložení žen a mužů ve výběrovém souboru. Ve výzkumném souboru je celkem 109 dospělých, z toho se celkem zúčastnilo výzkumu 73 žen a 36 mužů. Graf zobrazuje procentuálně počet mužů a žen výzkumného souboru. Ženy v tomto výběrovém souboru mají převahu.

Položka č. 2: Označte, do jaké věkové skupiny patříte.



Graf 2

Graf. č. 2 popisuje také demografické údaje výzkumného souboru. Nejvíce respondentů, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření je ve věku 18 – 30 let – tvoří 44 % výzkumného souboru, celkem v této skupině je 48 osob. Dále se zúčastnilo výzkumného šetření 32, 10 % osob ve věku 31 – 45 let, celkem tedy 35 osob tohoto věku, a nejméně respondentů, kteří se zúčastnili dalšího vzdělávání za posledních 12 měsíců je ve věku 46 – 65 let, procentuálně vyjádřeno 23, 90 %, celkem 26 osob v této věkové skupině.

Položka č. 3: Označte jednu nebo více možností, jakých kurzů jste se zúčastnil/a za posledních 12 měsíců.

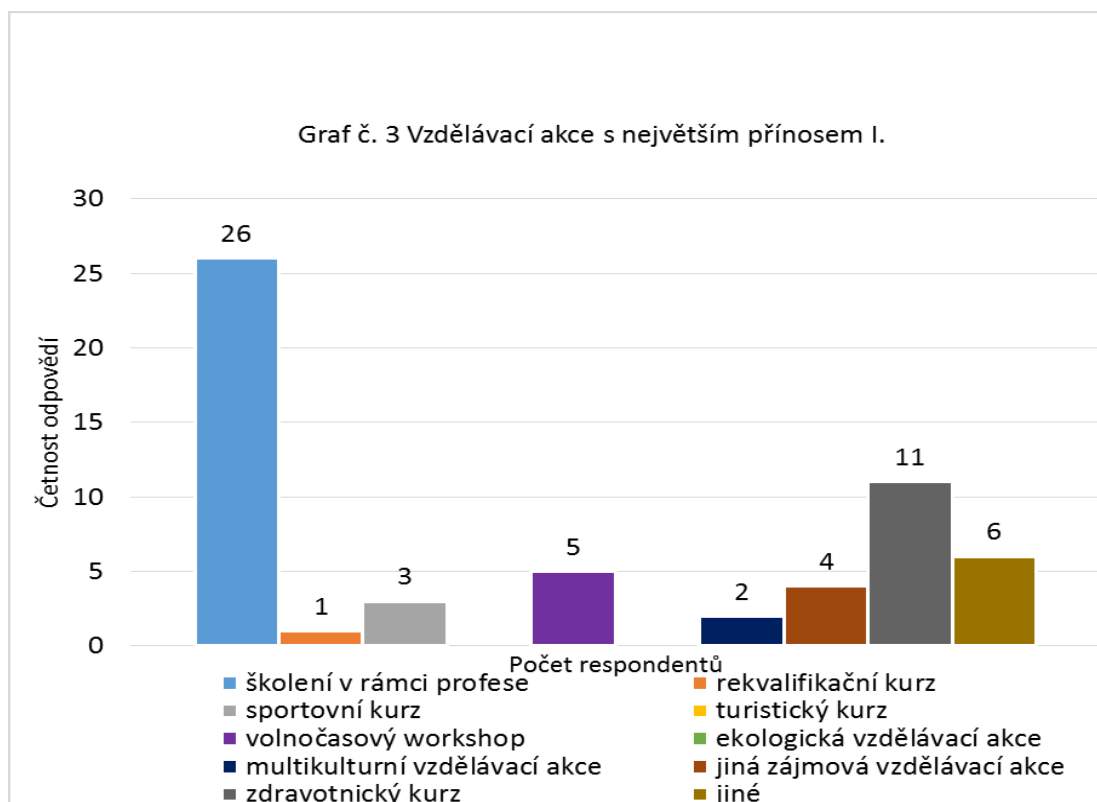
Tabulka č. 2 Kurzy, kterých se respondenti zúčastnili v posledních 12 měsících

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost %
školení v rámci profese	84	33,6
rekvalifikační kurz	9	3,6
sportovní kurz	20	8
turistický kurz	2	0,8
volnočasový workshop	27	10,8
ekologická vzdělávací akce	11	4,4
multikulturní vzdělávací akce	13	5,2
jiná zájmová vzdělávací akce	27	10,8
zdravotnický kurz	28	11,2
ostatní	29	11,6
Celkem	250	100

U této položky měli respondenti na výběr z několika možností, s tím, že mohli zaškrtnout více možných odpovědí. Z tabulky vyplývá, že se respondenti zúčastnili více než jednoho kurzu, to znamená, že 109 účastníků dalšího vzdělávání se za poslední rok zúčastnilo 250 vzdělávacích akcí, v průměru se tedy každý zúčastnil dvou kurzů. Nejvíce se účastníci vzdělávali v rámci profesní sféry – nejvíce se účastnili školení v rámci profese a pak rekvalifikačních kurzů. Po profesním vzdělávání se respondenti účastnili často zájmového vzdělávání. V této oblasti se nejvíce respondenti účastnili různých volnočasových workshopů, zájmových vzdělávacích akcí, sportovních kurzů. Nejméně se dospělí účastnili multikulturních a ekologických vzdělávacích akcí. Zdravotnického kurzu, který můžeme řadit jak do profesního, tak do volnočasového vzdělávání se zúčastnilo 28 respondentů a 29 respondentů se zúčastnilo jiných kurzů, než byly uvedeny v dotazníku.

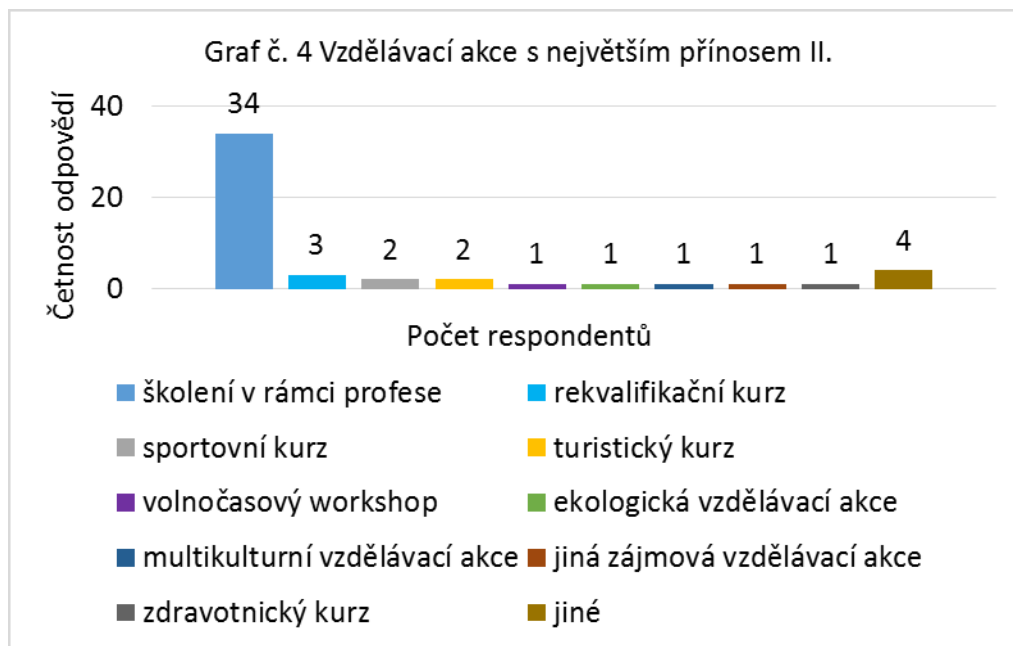
Položka č. 4: Uveďte jeden z označených kurzů (seminář, vzdělávací akce, přednáška, workshop atd.) o němž si myslíte, že měl pro Vás největší přínos. Následující odpovědi k položkám v dotazníku č. 5 – 17 vztahujte vždy k tomuto kurzu.

Tato otevřená položka navazovala na položku č. 3 v dotazníku, kde respondenti mohli vybrat více odpovědí. Jelikož se ve výzkumu zabýváme rozvojem osobnosti, respondenti u položky č. 4 měli vybrat jednu z označených vzdělávacích aktivit v položce 3, o které si myslí, že měla pro ně největší přínos – cílem bylo zajistit aby odpovědi na následující otázky byly konkrétní, aby respondenti měli k čemu vztáhnout odpověď, odpovědi zaměřit právě na ten kurz, který jim přinesl do života nejvíce.



Graf 3

Graf č. 3 zobrazuje absolutní četnosti odpovědí, jaká vzdělávací akce byla pro náš výzkumný výběrový soubor nejpřínosnější. Tyto odpovědi se ale vztahují pouze na ty dospělé, kteří se za posledních 12 měsíců zúčastnili dvou a více kurzů, celkem těchto osob bylo 58. Z grafu je patrné, že největší přínos mělo profesní vzdělávání, zejména školení v rámci profese, jeden dospělý z tohoto vzorku se zúčastnil rekvalifikačního kurzu. Po profesním vzdělávání nejpřínosnější kurz byl pro respondenty zdravotnický kurz. Přínos pro respondenty měla také oblast zájmového vzdělávání, do něhož spadají zájmové vzdělávací akce a volnočasové workshopy. Zájmová oblast, ve srovnání s profesním vzděláváním, není tolik přínosná. Pro 6 respondentů byla nejpřínosnější jiná vzdělávací akce, než bylo v nabídce – pro 2 dospělé byl nejpřínosnější jazykový kurz, pro 1 dospělého „kurz práce s nevidomými“, dále přineslo 1 respondentovi největší přínos samostudium v oblasti komunikace - „komunikační typy lidí a celkové sblížení kolektivu“ a 1 člověk se zúčastnil kurzu 3D modelování. Tyto vyjmenované vzdělávací aktivity nelze jednoznačně zařadit do profesní, zájmové či sociální sféry. Na těchto příkdech lze vidět, že další vzdělání se prolíná všemi oblastmi života dospělého, může přinášet přínos jak v profesním, tak v osobním životě. Turistického kurzu a vzdělávací aktivity s tématem ekologie se v tomto výzkumné vzorku nezúčastnil nikdo.



Graf 4

Graf č. 4 zobrazuje také absolutní četnosti odpovědí nejpřínosnějších vzdělávacích aktivit, ale u respondentů, kteří se za posledních 12 měsíců zúčastnili pouze jednoho kurzu. Celkem těchto respondentů bylo 51. Nejpřínosnější pro tento výzkumný vzorek byla také jednoznačně oblast profesního vzdělávání. Respondenti se nejčastěji účastnili školení v rámci profese, 3 dospělí se zúčastnili rekvalifikačního kurzu. Další nejpřínosnější akce pro tyto respondenty byly jiné, než z kterých měli na výběr. Pro 1 dospělého to byl jazykový e-learning, pro 2 dospělé kurzy angličtiny a 1 dospělý se zúčastnil kurzu „Grafické studio“. Sportovního a turistického kurzu se zúčastnili 2 respondenti, po jednom se respondenti zúčastnili volnočasového workshopu, ekologické vzdělávací akce, multikulturní vzdělávací akce, jiné zájmové vzdělávací akce a zdravotnického kurzu. Srovnáme-li profesní a zájmovou sféru, největší přínos poskytuje vzdělávání v rámci profese, a to jak u respondentů, kteří se za poslední rok zúčastnili jednoho kurzu, tak u respondentů, kteří se zúčastnili dvou a více kurzů, v rámci dalšího vzdělávání nebo celoživotního učení.

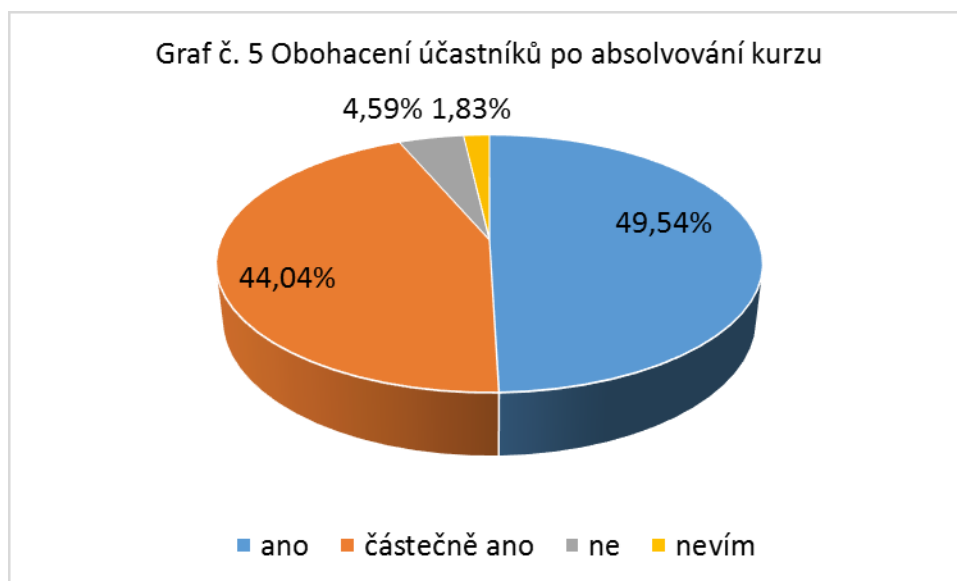
Položka č. 5: Za jakým účelem jste navštívil/a tento kurz?

Tabulka č. 3 Za jakým účelem respondenti navštívili kurz

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost %
splnění povinnosti	44	19,91
potřeba získávat další znalosti a dovednosti	78	35,29
uplatnění se na trhu práce	18	8,15
únik z nudy	7	3,17
navázání kontaktu s lidmi	16	7,24
seberealizace	32	14,48
smysluplné trávení volného času	24	10,86
ostatní	2	0,9
Celkem	221	100

V tabulce č. 3 jsou zobrazena data, která byla získána položkou č. 5 v dotazníkovém šetření. Tato položka nabízela vybrat více možných variant. Touto položkou jsme zjišťovali, s jakou motivací se respondenti v našem výzkumném vzorku účastnili dalšího vzdělávání/učení. Zjišťovali jsme, zda potřebovali splnit pouze povinnost, danou např. zaměstnavatelem nebo měli respondenti i jinou motivaci – např. osobní růst. Z tabulky vyplývá, že respondenti měli více motivů zúčastnit se vzdělávací aktivity. Největší potřebou pro respondenty bylo získat další znalosti a dovednosti (78), dále splnit povinnost (44). Dále respondenti navštívili kurz az účelem seberealizace (32). Dalšími motivy, proč dospělí navštívili kurz byla potřeba smysluplně strávit volný čas (24), uplatnit se na trhu práce (18), navázat kontakt s lidmi (16). Za účelem úniku z nudy se vzdělávalo 7 respondentů. Ostatními motivy byla zvědavost a konkrétně osobní rozvoj (2). Z této tabulky také vyplývá, že se dospělí v našem výběrovém souboru zúčastnili kurzů z více důvodů – 109 dospělých mělo 221 motivů zúčastnit se dalšího vzdělávání.

Položka č. 6: Cítíte se vnitřně obohacen/a a naplněn/a po absolvování tohoto kurzu?



Graf 5

Graf číslo 5 popisuje data, která byla získána otázkou 6 v dotazníkové šetření. V grafu jsou zobrazeny relativní četnosti odpovědí v procentech, vypočítané z absolutní četnosti odpovědí. Touto položkou v dotazníku jsme zjišťovali, zda vzdělávací aktivita, které se respondenti zúčastnili, měla pro ně přínos po stránce vnitřního obohacení. Z dotazníkového šetření vplynuly pozitivní výsledky, co se této problematiky týče. Většina respondentů odpověděla, že se po absolvování kurzu cítí vnitřně naplněni a obohaceni. Jednoznačně je vnitřně obohaceno 49,54 % respondentů v našem výběrovém souboru – tj. celkem 54 dospělých. Částečně obohaceno se cítí 44,04 % respondentů – tj. celkem 48 osob. Necítí se obohaceno a vnitřně naplněno 4,59 % respondentů – tj. 5 osob. A 1,83 % - celkem 2 osoby z našeho výběrového souboru neví, zda je kurz obohatil po vnitřní stránce.

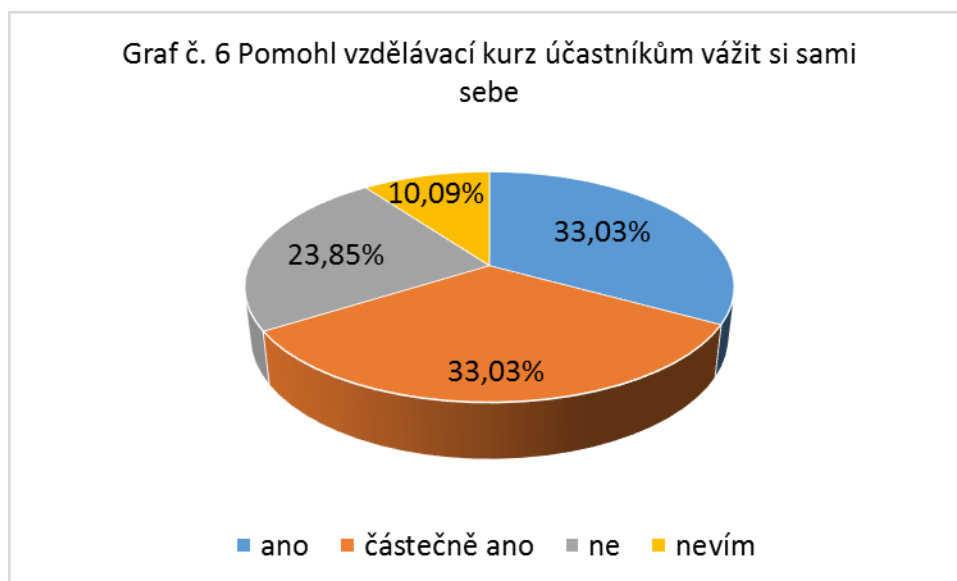
Položka č. 7: Označte, co všechno jste získal/a navíc do života díky účasti na tomto kurzu.

Tabulka č. 4 Získané klíčové kompetence

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost %
pocit důležitosti	16	7,44
komunikační schopnosti	34	15,81
schopnost řešit samostatně situace	49	22,79
schopnost týmové spolupráce	30	13,95
schopnost čelit konfliktním situacím	21	9,77
uvědomění si vlastního potenciálu	39	18,14
nic	9	4,19
ostatní	17	7,91
Celkem	215	100

Tabulka číslo 4 popisuje data, která jsme získali dotazníkovým šetřením odpověďmi z položky č. 7. Respondenti zde měli na výběr z několika možností, přičemž mohli označit i více odpovědí. Touto položkou jsme zjišťovali, zda respondenti získali po absolvování kurzu klíčové kompetence a co dalšího (mimo klíčové kompetence) díky účasti na kurzu získali. Nejvíce respondentů, co se týče klíčových kompetencí, získalo schopnost řešit samostatně různé situace, které mohou v životě nastat – tuto možnost zaškrtili respondenti 49x. Třicetdevět respondentů si uvědomili, jaký potenciál se v nich skrývá. Dále získali respondenti v našem výběrovém výzkumném souboru do života navíc komunikační schopnosti, jež je také jedna z důležitých klíčových kompetencí – tuto možnost zaškrtilo 34 respondentů. Schopnost čelit konfliktním situacím získalo 21 respondentů po absolvování dané vzdělávací akce. Sebevědomí upevnil kurz 16 účastníkům, kteří získali pocit důležitosti. Dále respondenti sami uváděli, co získali díky kurzu (a dalším vzdělávacím aktivitám) do života: „Sílu vytrvat, ctít, že trpělivost přináší růže.“ „Řešit rizikové situace, které mohou nastat během mé volnočasové aktivity.“ „Vážít si přírody.“ „Nové přátele, radost z trávení volného času po rozvodu.“ „Pocit souznění.“ Respondenti dále uvedli, že daná vzdělávací aktivita jim také poskytla nebo upevnila znalosti a dovednosti v rámci profesní sféry, či odborné znalosti v ostatních oblastech dalšího vzdělávání, jež ale neřadíme do klíčových kompetencí. Devět respondentů odpovědělo, že jim vzdělávací akce nepřinesla navíc nic.

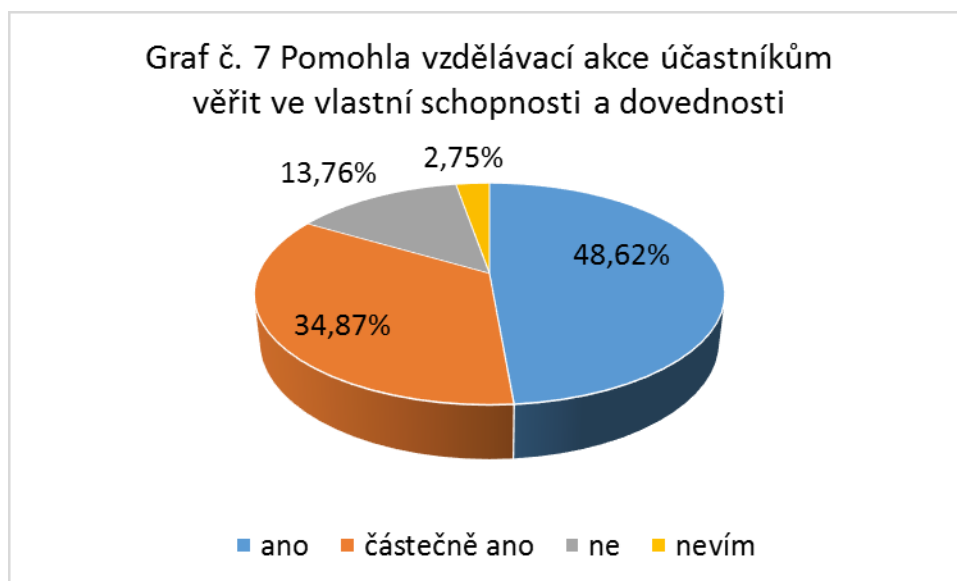
Položka č. 8: Pomohl Vám tento vzdělávací kurz vážit si sám/sama sebe?



Graf 6

Graf č. 6 popisuje data, která byla získána otázkou č. 8 v dotazníkovém šetření. Zobrazuje relativní četnosti odpovědí, zda daná vzdělávací aktivita, které se zúčastnili, pomohla respondentům vážit se sami sebe. Touto otázkou jsme zjišťovali, zda respondentům vzdělávací akce zvýšila či posílila sebevědomí. Stejný počet respondentů odpověděli ano a částečně ano – celkem 36 dospělých (relativní četnost 33,03 %). Ne odpovědělo celkem 26 respondentů (23,85 %) a skupina 11 respondentů si není jista, zda jim vzdělávací akce pomohla, aby si vážili sami sebe.

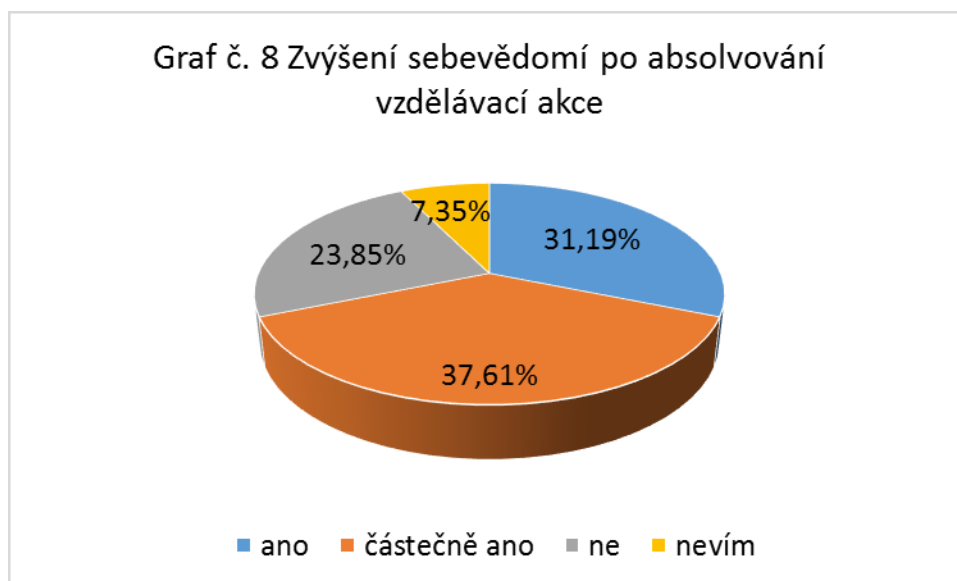
Položka č. 9: Pomohl Vám tento kurz věřit ve vlastní schopnosti a dovednosti?



Graf 7

Graf č. 7 popisuje data, která byla získána otázkou č. 9 v dotazníkovém šetření. Jsou v něm zobrazeny relativní četnosti všech odpovědí. Z grafu vyplývá, že většině dospělým, kteří se dané vzdělávací aktivity zúčastnili, tato akce pomohla věřit ve vlastní schopnosti a dovednosti. Skupina 53 respondentů (relativní četnost 48,62 %) odpověděla ano, 38 respondentů částečně věří ve vlastní schopnosti a dovednosti po absolvování vzdělávací akce (relativní četnost 34,87 %). Skupina 15 osob (relativní četnost 13,76 %) si nemyslí, že by jim kurz v tomto pomohl. Pouze 3 respondenti (relativní četnost 2,75 %) si nejsou jisti, zda by jim vzdělávací akce, které se zúčastnili, pomohla věřit ve vlastní kompetence.

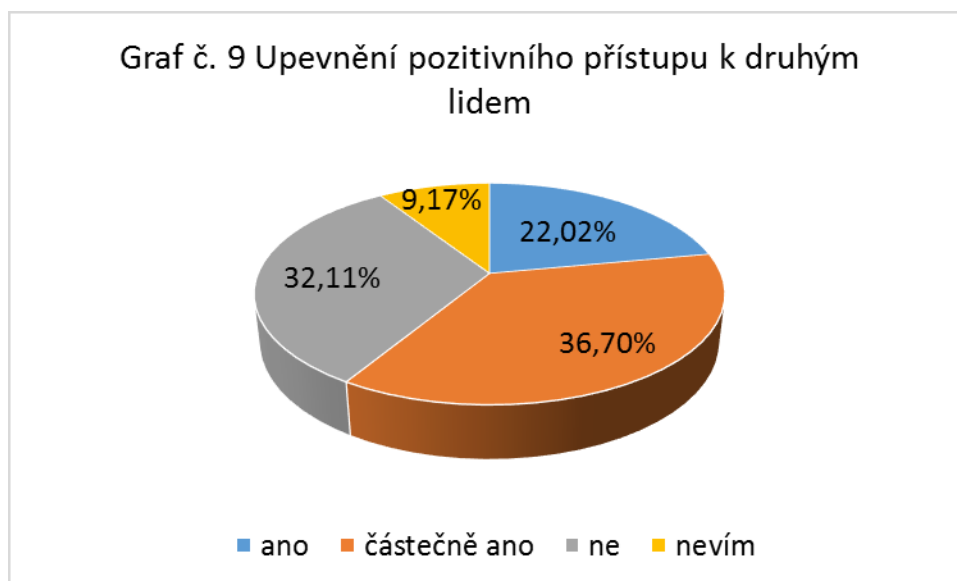
Položka č. 10: Cítíte se sebevědomější po absolvování tohoto kurzu?



Graf 8

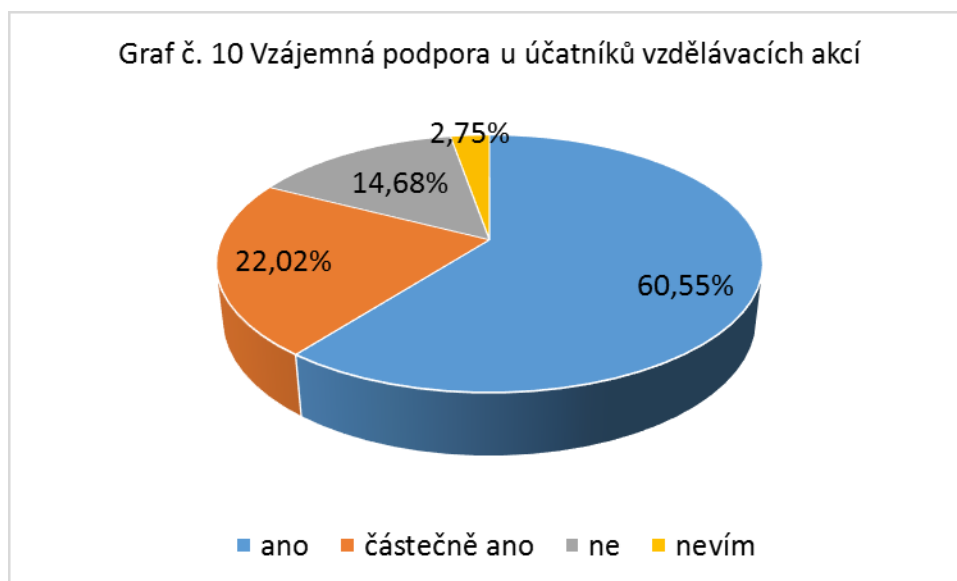
V grafu č. 8 jsou zobrazeny relativní četnosti odpovědí na otázku č. 10 v dotazníkovém šetření. Touto otázkou jsme zjišťovali, zda vzdělávací akce, které se respondenti zúčastnili, měla příznivý vliv na jejich psychiku, zda kromě získání praktických dovedností a zkušeností, zvýšilo absolvování akce také jejich sebevědomí. Většina respondentů odpověděla „částečně ano“ – celkem 41 respondentů (relativní četnost 37,61 %). O něco méně bylo účastníků, kterým jednoznačně akce sebevědomí zvýšila – celkem 34 (relativní četnost 31,19 %). Skupina 26 respondentů (relativní četnost 23,85 %) nezískala díky vzdělávací akci větší sebevědomí. Skupina 8 osob (relativní četnost 7,35 %) si není jista, zda se jim zvýšilo sebevědomí po absolvování vzdělávací akce.

Položka č. 11: Myslíte si, že tento kurz Vám upevnil pozitivní přístup k druhým lidem?



Graf 9

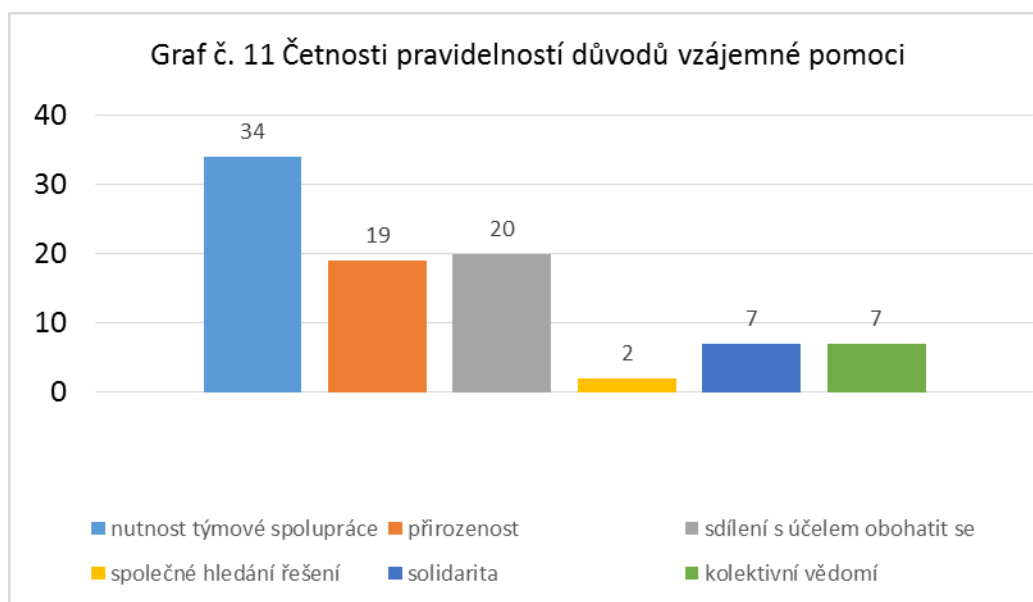
Graf č. 9 popisuje data, která byla získána položkou č. 11 v dotazníkovém šetření. Cílem bylo zjistit, zda se respondentům po absolvování kurzu upevnily kladně postoje k druhým lidem. S tímto tvrzením se jednoznačně ztotožňuje 24 respondentů (relativní četnost 22,02 %). Částečně se s tímto tvrzením ztotožňuje 40 dospělých (relativní četnost 36,70%). Skupina 35 respondentů našeho výzkumného výběrového souboru si nemyslí, že by jim vzdělávací akce pomohla upevnit pozitivní přístup k druhým lidem. Skupina 10 dospělých (relativní četnost 9,17 %) neví, zda jim vzdělávací akce pomohla upevnit pozitivní přístup k druhým lidem. Z grafu je patrné, že skupina respondentů, která odpověděla „částečně ano“, je přibližně stejně velká jako skupina respondentů, kteří odpověděli „ne“.

Položka č. 12: Podporovali jse se a pomáhali si navzájem s ostatními účastníky kurzu?

Graf 10

Graf č. 10 zobrazuje relativní četnosti odpovědí na otázku č. 12 v dotazníkovém šetření. Cíle bylo zjistit, jestli si respondenti pomáhali a podporovali s ostatními účastníky na kurzu. Za otázkou se skrývá, jaké postoje respondenti zastávají k druhým lidem. Z dotazníkového šetření vyplynuly velmi pozitivní výsledky, co se týče podpory mezi respondenty a ostatními účastníky vzdělávacích akcí. Skupina 66 respondentů uvedla, že se navzájem podporovali (relativní četnost 60,55 %), je patrné, že „ano“, odpověděla většina výběrového souboru. Skupina 24 respondentů částečně souhlasí, že si s ostatními účastníky na vzdělávací akci pomáhali (relativní četnost 22,02 %). „Ne“ odpovědělo 16 dospělých (relativní četnost 14,68 %). Pouze 3 respondenti si nejsou vědomi, zda si mezi sebou s ostatními účastníky kurzu pomáhali (relativní četnost 2,75 %).

Položka č. 13: V návaznosti na položku 12. stručně popište, proč jste si pomáhali/nepomáhali – podporovali/nepodporovali s ostatními účastníky kurzu.

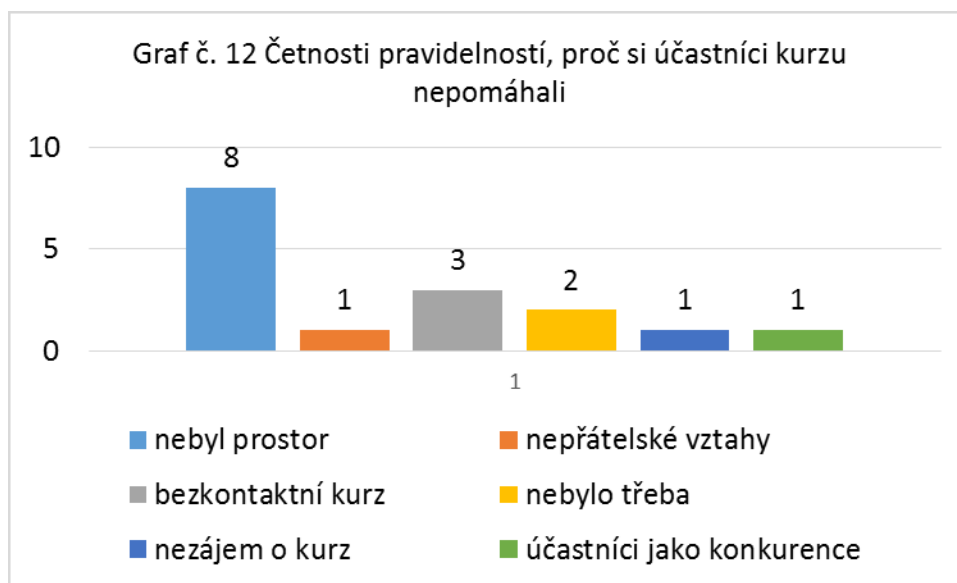


Graf 11

V grafu č. 11 jsou vyjádřeny pravidelnosti v odpovědích - kategorie z odpovědí respondentů na otevřenou otázku č. 13, proč si s ostatními účastníky kurzu pomáhali a podporovali se. V odpovědích u respondentů, kteří si na vzdělávacích akcích pomáhali, jsme hledali opakující se pravidelnosti a odpovědi jsme kategorizovali. Celkem jsme vyzkoumali 6 kategorií. Zjistili jsme, že nejvíce si respondenti pomáhali, protože to bylo nutné v rámci týmové spolupráce. Toto vyplynulo z povahy dané vzdělávací aktivity, kdy bylo společnými silami nutné dosáhnout (za)daného úkolu, či cíle - „Abychom mohli následovat ekologické cíle, bez podpory ostatních to není možné, pomáhali jsme si v plnění úkolů, pracovali jsme společně, ne jako jednotlivci.“ – odpověděl jeden z respondentů. Jiný respondent odpověděl: „V rámci plnění úkolů byla nutná týmová spolupráce.“ Pravidelnost „nutnost týmové spolupráce“ jsme objevili celkem 47x. Často si také respondenti pomáhali sdílením znalostí, dovedností, názorů, informací. Navzájem se tak obohacovali, inspirovali do budoucnosti - „Navzájem jsme se obohacovali informacemi, názory, podporou, bylo to součástí této vzdělávací akce, byla to taková skrytá pomoc.“ – výpověď respondenta. Jiný respondent uvedl: „Posíláme si se studenty navzájem podklady k právě probíraným látkám. Každý z nás má k jazyku jiný přístup, snažíme si ukázat vzájemně, jakým způsobem se samostudiu věnujeme, aby přístup každého jednotlivce byl komplexnější. V hodinách nepanuje rivalita, spíše se snažíme hodně komunikovat a i mezi

sebou si předávat nově nabyté znalosti. Díky tomu pozorují, že se naše (ze začátku viditelně rozdílné) znalosti sjednocují.“ Tuto pravidelnost jsme objevili v odpovědích respondentů 20x. Pro mnohé z respondentů bylo přirozené si pomáhat – tuto četnost jsme zaznamenali 19x – jeden z respondentů uvedl: „Stejně jako v běžném životě, i na kurzu jsme si pomáhali, bylo-li třeba.“ Jiný uvedl: „Když si někdo na kurzu nevěděl rady, bylo zcela normální mu pomoci, nevidím důvod nepomáhat si, řešili jsme na kurzu praktické věci.“ nebo „Nebyl důvod nepomáhat si.“ Pravidelnost v kategorii „kolektivní vědomí“ jsme našli 7x, kdy respondenti uvedli např. „Jsme kolegové“ nebo „Byli jsme všichni na jedné lodi.“ Jiným důvodem, proč si respondenti s ostatními pomáhali, byla solidarita či soucit – uvedli důvody: „Vzájemná podpora a uklidnění“ nebo „Pomoc probíhala z důvodu, abychom se necítili příliš ve stresu.“ Pravidelnost jsme našli také ve společném hledání řešení, jako jeden z důvodů, proč si respondenti s ostatními účastníky na kurzu pomáhali.

Proč si účastníci kurzu s ostatními nepomáhali je zobrazeno v následujícím grafu.



Graf 12

Nejčastějšími důvody, proč si účastníci vzdělávacích akcí vzájemně nepomáhali, bylo zejména to, že jim k tomu nebyl poskytnut prostor nebo kurz tomuto nebyl přizpůsoben – jednalo se buď o kurzy, kde účastníci zastávali roli pasivního posluchače nebo se jednalo o virtuální kurzy. Dva respondenti uvedli, že nebylo třeba si pomáhat. Jeden z respondentů zastal velmi negativní postoje vůči ostatním, kteří se také zúčastnili dané vzdělávací aktivity, zde bylo příčinou neochoty si pomáhat, nepodporovat se, nepřátelské vztahy.

V jednom případě jsme zaznamenali, že si účastníci kurzu nepomáhali z důvodu konkurence – dle respondenta „ostatní účastníci kurzu byli do jisté míry konkurence, takže spolupráce moc nefungovala. Částečně ano, ale byla znát rivalita.“

Položka č. 14: Co ovlivnilo během tohoto kurzu Váš pozitivnější vztah k lidem?

Tabulka č. 5 Co ovlivnilo pozitivnější vztah k lidem respondentům

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost %
empatická osobnost lektora	31	17,32
individuální přístup lektora	29	16,2
týmové úkoly, hry	29	16,2
pozitivní atmosféra	50	27,93
kurzu nevděčím za pozitivnější vztah k lidem	33	18,44
ostatní	7	3,91
Celkem	179	100

Tabulka č. 5 popisuje data, která byla získaná v dotazníkovém šetření položkou č. 14. Respondenti měli možnost vybrat i více odpovědí. Cílem bylo zjistit v návaznosti na předchozí otázku, co zapříčinilo na kurzu, že respondenti mají pozitivnější vztahy k druhým lidem. Z tabulky je patrné, že důvodem dobrých vztahů s ostatními účastníky a s lidmi nadále, byla vytvořená pozitivní atmosféra na vzdělávací akci. Skupina 33 osob uvedla, že kurzu nevděčí za pozitivnější vztah k lidem. Druhým faktorem, který udržoval dobré vztahy mezi účastníky kurzu byla osobnost lektora – empatická osobnost a individuální přístup lektora, je předpoklad pro vytvoření dobrých vztahů mezi lidmi. Mezi ostatní důvody, proč mají respondenti pozitivní vztah k lidem, patří např. inspirace ostatními – jeden z respondentů uvedl „sledování jejich přístupu k práci“ Jiný z respondentů uvedl, že jeho pozitivní vztah k lidem ovlivňuje to, že „je stále pozitivní“. Jiný respondent naopak uvedl, že nemohlo ovlivnit na kurzu nic jeho pozitivní vztah k druhým lidem, protože „nemá pozitivní vztahy s lidmi“.

Položka č. 15: Stručně popiště, co jste očekával/a od tohoto kurzu a jestli vaše očekávání naplnil, či dokonce předčil.

Cílem položky je získat vysvětlení od účastníků jednotlivých vzdělávacích akcí, z jakých důvodů kurzu naplnil nebo nenaplnil jejich očekávání.

Tabulka č. 6 Kurz naplnil očekávání účastníků

Kategorie	Absolutní četnost
„naplnilo“	18
vyšší sebevědomí	1
nové informace, znalosti, dovednosti	50
noví přátelé, kontakty	5
nové zážitky	2
Celkem	76

V tabulce číslo 6 jsou zachyceny opakující se četnosti zakategorizovaných odpovědí z položky v dotazníku č. 15. V této tabulce jsou popsány pouze odpovědi, kdy respondenti uvedli, že kurz **naplnil** jejich očekávání. Nejvíce respondentů uvedlo, že kurz naplnil jejich očekávání, protože potřebovali získat nové informace, znalosti, praktické dovednosti, a to se zdařilo. V odpovědích jsme zaznamenali 18x četnost „naplnilo“ bez dalšího komentáře, to připisujeme tomu, že respondenti neměli chuť vypisovat odpověď na otevřenou otázku. Ostatní četnosti jsme zachytili v tom, že respondenti získali nové přátele nebo kontakty, tak jak chtěli, a také nové zážitky.

Tabulka č. 7 Kurz předčil očekávání účastníků

Kategorie	Absolutní četnost
obsah kurzu, vzhled do problematiky	4
překvapení	2
prohloubení myšlení	1
motivace	2
inspirace	1
noví přátelé	1
lepší postoje k lidem	1
Celkem	12

Tabulka č. 7 popisuje data, získaná položkou č. 15 v dotazníkovém šetření. Zachycuje jednotlivé četnosti vyzkoumaných kategorií z odpovědí respondentů, čím **předčila**

vzdělávací akce jejich očekávání. Výzkumným šetřením jsme zjistili, že nejčastěji vzdělávací akce předčila očekávání účastníků tím, že získali více informací, než mysleli, že získají, větší vhled do problematiky. Dalšími důvody bylo prohloubení myšlení – respondent uvedl: „naučila jsem se prohloubit pohled, vnímání i prostor.“ Kategorie překvapení byla objevena ve výpovědích, kdy účastníci od vzdělávací akce neměli velká očekávání, např. čekali jenom, že „zabijí čas“, ve výsledku byli ale mile překvapeni. Dalšími důvody, proč kurz předčil jejich očekávání bylo navázání kontaktu s lidmi, získání nových přátel, což nepřepokládali, když do kurzu vstupovali. U respondentů se objevili i nové charakterové vlastnosti – jeden uvedl, že vděčí kurzu za to, že je více tolerantnější.

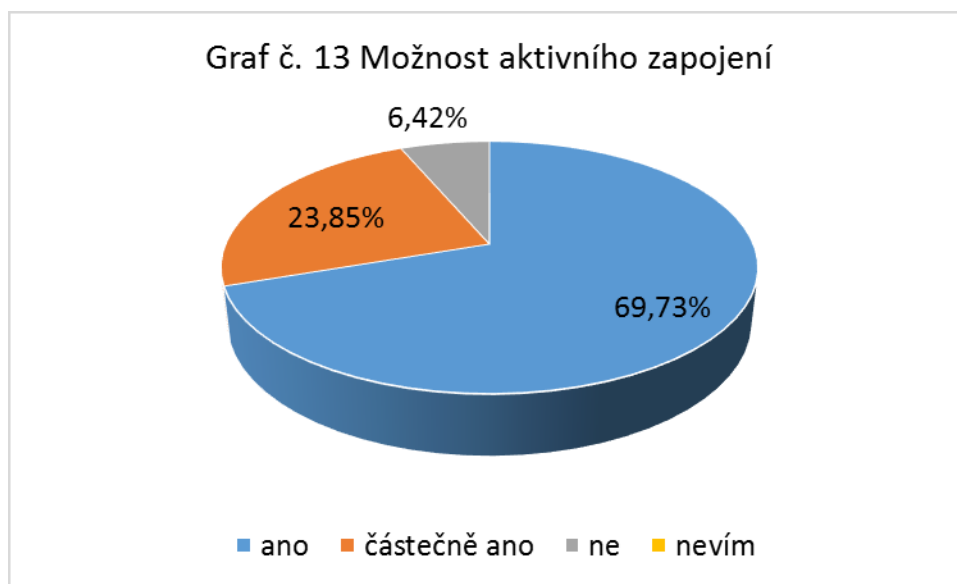
Tabulka č. 8 Kurz nenaplnil očekávání respondentů

Kategorie	Absolutní četnost
nové informace, znalosti	5
posun života jiným směrem	1
praktické dovednosti	1
„nenaplnil“	2
Celkem	9

V tabulce č. 8 jsou zachyceny četnosti vyzkoumaných kategorií, proč kurz **nenaplnil** očekávání účastníků. Tato data jsme taktéž získali z dotazníkového šetření z položky č. 15. Nejčastěji respondenti uváděli, že jejich očekávání vzdělávací akce nenaplnila, protože si mysleli, že získají více informací nebo si budou rozvíjet stávající znalosti, to se ale bohužel nepotvrdilo. Podobně tomu bylo i u získání praktických dovedností. Jeden z respondentů uvedl, že se chtěl posunout novým směrem, zdokonalit své životní schopnosti, s tím mu ale kurz nepomohl. Ostatní uvedli pouze „nenaplnil“ bez dalšího komentáře.

Vyhodnocování otázky č. 15 bylo velmi problematické, co se týká analýzy odpovědí respondentů. Mnohdy se respondenti nevyjádřili konkrétně nebo nechtěli vypisovat svůj názor. Také jsme zaznamenali několik četností v odpovědích, že žádná velká očekávání respondenti neměli, což jim na kurzu bylo potvrzeno - celkem 6 absolutních četností, a dalším problémem byly nerozvinuté odpovědi, kdy respondenti „neočekávali nic“. Na zjištění faktu, zda kurz naplnil očekávání účastníků vzdělávací akce, by bylo vhodnější použít polouzavřenou otázku.

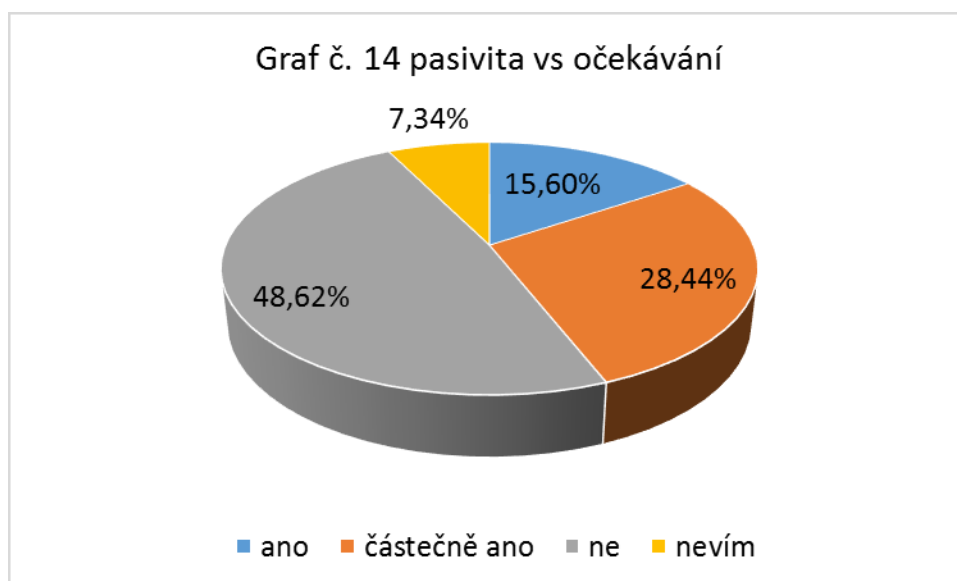
Položka č. 16: Měl/a jste možnost aktivně se zapojit do nějí na tomto kurzu?



Graf 13

V grafu č. 13 jsou zobrazena data, která byla získána otázkou č. 16 v dotazníkovém šetření. Z grafu je patrné, že většina respondentů tohoto výzkumného výběrového souboru měla možnost se aktivně zapojit na dané vzdělávací aktivitě. „Ano“ odpovědělo celkem 76 (relativní četnost 69,73 %) respondentů, což je pozitivní výsledek, z těchto odpovědí je patrné, že účastníci kurzu měli prostor se vyjádřit, zapojit se do dění. Skupina 26 osob (relativní četnost 23,85 %) měla možnost se aktivně zapojit jenom z části. Nemělo prostor se aktivně podílet na vzdělávací aktivitě 7 respondentů (relativní četnost 6,42 %).

Položka č. 17: Myslíte si, že kdybyste se účastnil/a tohoto kurzu jen jako pasivní posluchač, naplnil by Vaše očekávání?



Graf 14

Graf č. 14 zobrazuje data, která byla zachycena položkou č. 17 v dotazníkovém šetření. Cílem položky bylo zjistit, v návaznosti na předchozí otázku, zda by vzdělávací akce naplnila očekávání účastníků, i kdyby se kurzu zúčastnili jako pasivní posluchači – neměli možnost se aktivně zapojit do dění na kurzu. Téměř polovina respondentů odpověděla, že by jejich očekávání vzdělávací akce nenaplnila, kdyby se nemohli aktivně účastnit – celkem tak odpovědělo 53 dospělých (relativní četnost 48,62%). Částečně by očekávání naplnila vzdělávací akce, i kdyby zastali pasivní roli, 31 respondentům (relativní četnost 28,44 %). Skupina 17 respondentů se vyjádřila, že by jejich očekávání vzdělávací akce naplnila, kdyby se nemohli aktivně podílet (relativní četnost 15,60 %). Skupina 8 osob si není jista, zda by jejich očekávání bylo naplněno, kdyby se zúčastnili jako pasivní posluchači (relativní četnost 7,34 %).

5.1 Diskuze k výzkumným cílům a výsledkům

V této podkapitole jsou shrnuty výsledky výzkumného dotazníkového šetření. Výsledky se vztahují ke stanoveným cílům výzkumu.

Hlavní výzkumné cíle:

Cíl č. 1: Zjistit, zda dospělí, kteří se zúčastnili vzdělávací aktivity, měli možnost se seberealizovat.

K tomuto cíli se vztahují dotazníkové položky č. 6; 7 a 16.

Pojem seberealizace objasňuje Plháková ve své publikaci, kde se opírá o definici tohoto pojmu u A. H. Maslowa - „seberealizace vyjadřuje lidskou touhu po sebenaplnění, jako tendenci uskutečnit to, co je možné“ (Plháková, 2006, s. 218).

Výzkumem bylo zjištěno, že 49,54 % respondentů v našem výběrovém souboru se cítí po absolvování vzdělávací akce vnitřně naplněni a obohaceni, 44,04 % respondentů se cítí částečně obohaceni. Aktivně se mohlo podílet na dané vzdělávací aktivitě 69,73 % respondentů. Aktivní účast je předpokladem pro to, aby se dospělý mohl seberealizovat – aby mohl následovat svoje cíle, uskutečnit své touhy. Skupina 39 dospělých si díky účasti na vzdělávací akci uvědomili, jaký se v nich skrývá potenciál (18, 11%), jež je taky důležitý předpoklad seberealizovat se. Z tohoto vyplývá, že většina respondentů měla možnost se seberealizovat.

Cíl č. 2: Zjistit, zda dospělí, kteří se zúčastnili vzdělávací aktivity, získali do života navíc klíčové kompetence.

„Klíčové kompetence jsou souhrnem vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění se. Dělíme je na odborné, obecné a měkké. Mezi měkké patří např. kompetence k efektivní komunikaci, ke kooperaci, ke zvládání zátěže, k samostatnosti.“ (Havlíčková a Žárská, 2012, s. 10-12)

Odpovědi, které souvisí s tímto výzkumným cílem, jsme získali prostřednictvím otázky č. 7 v dotazníku. Zjistili jsme, že účastníci kurzu získali nové klíčové kompetence, které mohou využít dále v životě. Pouze 4,19 % respondentů ze 100% (109 vybraných respondentů), nezískali do života navíc nic. Ostatní získali nové vědomosti, dovednosti, komunikační schopnosti, schopnost řešit samostatně různé situace, které mohou v životě nastat, naučili se, jak čelit konfliktním situacím atd.

Cíl č. 3: Zjistit, co bylo motivem zúčastnit se vzdělávací akce, jestli naplnila očekávání účastníků a přispěla k rozvoji jednotlivých složek osobnosti.

K tomuto cíli s váhou dotazníkové otázky č. 4; 5; 15.

Zjistili jsme, že nejčastějším motivem, proč se respondenti účastnili dalšího vzdělávání, byla potřeba získat další znalosti a dovednosti, zejména v profesní sféře, kam spadá profesní vzdělávání, rekvalifikační vzdělávání, vzdělávání, kterého se respondenti účastní s účelem uplatnit se na trhu práce. Co se týče dalšího vzdělávání v rámci profese, jedním z často opakovaných motivů, bylo, že se ho účastnili respondenti z povinnosti. Častým motivem byla také potřeba seberealizace, většině účastníků se očekávání od kurzu naplnila, tudíž vzdělávací akce byla přínosnou, i co se týče rozvoje osobnosti, s čímž souvisí také rozvoj klíčových kompetencí.

Cíl č. 4: Zjistit, zda po absolvování kurzu se zlepšily postoje účastníků k sobě a k druhým lidem.

K zodpovězení tohoto cíle, jsme dospěli pomocí dotazníkových otázek č. 7; 8; 9; 10; 11; 15.

Shledali jsme, že zlepšování postojů k sobě a k druhým lidem nebylo primárním cílem jednotlivých vzdělávacích aktivit, ale nedá se tento přínos, co se týče vztahu k druhým lidem a k sobě ani zanedbat. Pocit důležitosti díky kurzu získalo 7,44 %, kurz pomohl lidem vážít si sami sebe, odpovědělo tak 33,03 % respondentů a částečně toto sdílí také 33,03 % z celkového počtu výběrového souboru. Sebevědoměji se cítí 31,19 %. Odpovědi, co se týká vztahů k druhým lidem, jsou velmi vyvážené – 36,70 % respondentů se domnívá, že jim kurz pomohl upevnit pozitivní přístup k lidem částečně, 22,02 % zcela a 32,11 % si nemyslí, že by jim kurz (či jiná vzdělávací akce) pomohla upevnit pozitivní přístup k druhým lidem, důvodem odpovědi ne, bylo také to, že kurz nebyl interaktivní, či nebyl zde prostor budovat dobré vztahy s ostatními.

Dílčí výzkumné cíle:

- V jaké oblasti se dospělí vzdělávají nejčastěji a co je hlavním motivem se kurzu zúčastnit?

Šetřeno dotazníkovými otázkami č. 3; 4; 5. Bylo zjištěno, že nejčastěji se dospělí vzdělávali v profesní sféře – nejčastěji v rámci profesního školení. Nejsilnějším motivem byla potřeba získat nové schopnosti, dovednosti, informace, dále splnit povinnost a potřeba se seberealizovat.

- Jaké jsou nejčastější motivy zúčastnit se kurzu u jednotlivých věkových skupin?

Dotazníkovými otázkami č. 2 a 5 bylo zjištěno, že ve skupině ve věku 18 – 30 let je nejčastějším motivem, proč se zúčastnili vzdělávací akce, potřeba získat další znalosti a dovednosti, tato četnost byla zaznamenána 31x. Dalším nejčastějším důvodem navštívit kurz je splnění povinnosti – tuto možnost zaškrtnulo 20 respondentů. Hned po splnění povinnosti, je dalším důvodem, pro dospělé v této skupině, navštívit kurz, protože se chtějí seberealizovat – 19x zaznamenán tento důvod. Skupina 16 respondentů navštívila kurz, protože chtěli smysluplně strávit volný čas. Jeden respondent uvedl, že navštívil kurz za účelem osobního rozvoje. Ve skupině ve věku 31 – 45 let se stalo hlavním důvodem vstoupit do kurzu také potřeba získat další znalosti a dovednosti, 14 respondentů v této skupině navštívilo kurz kvůli splnění povinnosti a 7 respondentů se chtělo seberealizovat. Navázat nové kontakty nebo smysluplně trávit zde volný čas, či uniknout z nudy, využilo celkem 5 respondentů. Ve skupině osob 46 – 65 let nejčastějším motivem byla také potřeba získat nové znalosti a dovednosti – toto uvedlo 21 osob z 26. Skupina 10 osob z tohoto souboru se zúčastnili kurzu z důvodu splnění povinnosti. Zajímavé je, že pouze 4 osoby z této skupiny uvedly motiv uplatnění se na trhu práce, přičítáme to tomu, že většina respondentů v tomto věku již nechce měnit svoji kariérní dráhu.

- Je naplnění očekávání účastníků spojeno s aktivní účastí na kurzu?

Tento dílčí výzkumný cíl jsme zjišťovali v dotazníku položkami č. 15; 16; 17. Zjistili jsme, že kdyby většina respondentů nebyla aktivně zapojena do dění na kurzu a do plnění společných úkolů a cílů, očekávání by kurz nenaplnil nebo by je naplnil jen z části.

- Pomohla vzdělávací akce účastníkům být sebevědomější?

Odpověď na tuto dílčí výzkumnou otázku jsme zkoumali skrze dotazníkové šetření položkou č. 10. Zjistili jsme, že další vzdělávání může mít pozitivní vliv na lidskou psychiku, a ovlivňovat i sebevědomí vzdělávajícího se. I když není hlavním cílem vzdělávací aktivity posilovat sebevědomí účastníků, můžeme různými metodami, pozitivní atmosférou, zdokonalováním účastníků v dovednostech a znalostech posílit i jejich sebevědomí.

- Co získali účastníci navíc do života, předčila vzdělávací akce jejich očekávání?

Tento výzkumný cíl jsme zjišťovali položkami v dotazníku č. 7 a 15. Zjistili jsme, že účastníci získali do života zejména schopnost řešit samostatně různé situace, které mohou v životě nastat, dále díky kurzu poznali sami sebe – zjistili, jaký potenciál v nich je, získali komunikační schopnost a také díky řešení týmových úkolů schopnost týmové spolupráce.

Je pozitivní, že i když nejčastější důvod, proč se dospělí účastnili dalšího vzdělávání, bylo na popud zaměstnavatele, i přesto získali na kurzu klíčové kompetence, které mohou využívat ve všech oblastech života, nejenom v profesní. Tyto vzdělávací akce však ve většině případech nepředčily očekávání.

- V jakých oblastech vzdělávání mají účastníci největší možnost se seberealizovat?

Odpovědi na tuto výzkumnou otázku jsme zjišťovali prostřednictvím dotazníkových položek č. 3; 4; 6; 7; 16. Zjistili jsme, že nelze jednoznačně říct, v jakých oblastech mají účastníci největší možnost se realizovat. Záleží, jakou formou je kurz vedený – seminář, společné řešení problémů v rámci týmové spolupráce, virtuální kurzy, také záleží na vztazích mezi respondenty.

- Ovlivnil kurz účastníky, ve smyslu pozitivnějších postojů k druhým lidem?

Zjišťovali jsme otázkou v dotazníku č. 11. Odpovědi respondentů byly vyvážené. „Částečně ano“ odpovědělo 36,70 % respondentů, „ne“ 32,11 %. V těchto případech také záleželo na formě kurzu, někdy k tomu ani neměli účastníci kurzu prostor, řešili se pouze věcné záležitosti v dané problematice. Také zde záleželo na oblasti vzdělávání – zda se jednalo o zájmovou či profesní oblast nebo oblast v rámci sociální sféry.

5.2 Doporučení pro praxi

Z výsledků dotazníkové šetření v rámci Jihomoravského kraje lze odvodit, že nejvíce se lidé dále vzdělávají v profesní sféře. Respondenti si uvědomovali potřebu získávat nové znalosti a dovednosti, které využívají v profesním životě. Stále ale dospělí neberou vzdělávání jako přirozenou součást jejich životů, není tolik znám pojem celoživotní učení. Doporučila bych pořádat více osvětových akcí v rámci jednotlivých obcí, tak aby vzdělávání bylo dostupné pro každého – např. stánky s prezentací služeb, které poskytuje obce v oblasti dalšího vzdělávání. Každý občan by měl vědět, jaké instituce se nachází v jeho okolí, potřebuje-li rozvinout své schopnosti a to nejen v profesní sféře. Také lidé, kteří se ocitli v sociální tísní, by měli vědět, kde najdou pomoc. Informace by měly být dostupné a to nejenom prostřednictvím internetu, ne každý má přístup k moderním technologiím. Přísun informací pro každého je možný, lze toho dosáhnout např. distribucí letáčků – např. v rámci programů na podporu zaměstnanosti, může jít o letáky, kde bude vypsáno, jakých programů, rekvalifikací je možné se aktuálně zúčastnit – umístit na veřejná místa – nádraží,

pošty, školy, úřady, obchodních center. Šíření a sdílení informací jde ruku v ruce s osvětovou činností. Jestliže je cílem být vzdělanou společností, je třeba, aby se s tím všichni občané ztotožnili. Lze umístit na další veřejná místa elektronické stojany, kde si můžou lidé „listovat“ v informacích, pročítat si, v čem spočívá celoživotní učení. Cílem bylo motivovat lidi k tomu, aby se účastnili kurzů, přednášek, dalších vzdělávacích aktivit, a to právě v oblasti, která je pro ně zajímavá nebo kde by se mohli uplatnit.

Samotné vzdělávací akce by měly být vždycky přínosné, toho docílíme, dostanou-li i lektori kvalitního vzdělávání.

ZÁVĚR

V této práci jsme se zabývali andragogickými procesy a psychologií osobnosti. V teoretické části jsme vymezili základní pojmy, pronikli hlouběji do osobnosti člověka, zjišťovali jsme, co determinuje lidské chování, s jakými motivy lidé jednají, jaké mají motivy se dále vzdělávat, jestli se vzdělávají sami od sebe nebo z povinnosti, z očekávání okolí. To bylo i obsahem dotazníkového šetření. Zjistili jsme, že motivů, proč se dospělí dále vzdělávají, existuje celá řada, často se vyskytla i potřeba seberealizace.

V dnešní hektické době, která je náročná, co se týče zvládnání stresových situací, by každý člověk měl mít možnost se sám rozhodovat, co je pro něho nejlepší, aby si zabezpečil jistoty v profesní, kulturní i sociální oblasti svého života. Také proto, aby byl člověk v životě spokojený. Měl by získat kvalitní informace, které mu můžou napomoc v různých životních situacích. Toho jako společnost dosáhneme, budeme-li cíleně podporovat celoživotní učení, jako neohraničený proces, probíhající po celý čas našeho života.

Se stárnoucí populací je lidský zdroj tím nejcennějším, co společnost má. Měli bychom o lidi pečovat, poskytovat péči těm, kteří to nejvíce potřebují, vzdělávat společnost, protože jedině tak můžeme uspět v konkurenčním světě. Síla vědomí, znalostí a dovedností snadno překovává bariéry a nástrahy dnešního moderního světa. Máme spoustu prostředků, jak společnost vzdělávat, důležité je zaměřit snahy tímto směrem a přijmout teorii celoživotního učení za přirozenou součást našich životů.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ALLPORT, Gordon Willard, 2004. V českém jazyce vyd. 1. *O povaze předsudků*. Praha: Prostor. ISBN 80-7260-125-3.

ALLPORT, Gordon Willard, 1961 cit. podle CAKIRPALOGLU, Panajotis, 2012. *Psychologie osobnosti*. Praha: Host. ISBN 80-247-4033-1.

ATKINSON, Rita, 2003 cit. podle CAKIRPALOGLU, Panajotis, 2012. *Psychologie osobnosti*. Praha: Host. ISBN 80-247-4033-1.

BALVÍN, Jaroslav, 2011. *Andragogika jako teorie výchovy a vzdělávání dospělých*. Praha: Hnutí R. ISBN 978-80-86798-16-5.

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

BELZ, H., M. SIEGRIST a D. LISÁ, 2015. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0846-4.

BENEŠ, Milan, 2003. *Andragogika*. Praha: Eurolex Bohemia. ISBN 80-86432-23-8.

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

BENEŠ, Milan, 2001. *Andragogika: filozofie – věda*. Praha: Eurolex Bohemia. ISBN 80-86432-03-3.

BLATNÝ, Marek a Alena Plháková, 2003. *Temperament, inteligence, sebepojetí*. Brno: Psychologický ústav AV ČR Brno. Sdružení SCAN. ISBN 80-86620-05-0.

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

EGER, Ludvík, 2005. *Technologie vzdělávání dospělých*. Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN 80-7043-398-1.

GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

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

- HAVLÍČKOVÁ, Daniela a Kamila ŽÁRSKÁ, 2012. *Kompetence v neformálním vzdělávání*. Praha: Národní institut dětí a mládeže. ISBN 978-80-87449-9.
- CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing a.s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- KOSÍKOVÁ, Věra, 2011. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2433-1.
- KOUBEK, Josef, 2007. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. Vyd. 4. Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-168-3.
- LANGER, Tomáš, 2016. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0093-4.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 1998. *Vývojová psychologie*. Vyd. 3. Praha: Grada. ISBN 80-7169-195-X.
- LEIRMAN, Walter a Jiří VYMAZAL, 1996. *Čtyři kultury ve vzdělávání: expert, inženýr, prorok, komunikátor*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-168-4.
- MIKULÁŠTÍK, Milan, 2015. *Manažerská psychologie*. Vyd. 3. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4221-2.
- MUŽÍK, Jaroslav, 2011. *Řízení vzdělávacího procesu: andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. ISBN 978-80-7357-581-6.
- NAKONEČNÝ, Milan, 2009. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1680-5.
- PALÁN, Zdeněk, 2002. *Lidské zdroje: výkladový slovník*. Praha. Academia. ISBN 80-200-0950-7.
- PALÁN, Zdeněk, 1997. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. Olomouc: DAHA. ISBN 80-902232-1-4.
- PALÁN, Zdeněk, 2003. *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 80-86723-03-8.
- PALÁN, Zdeněk a Tomáš LANGER, 2008. *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-58-7.

PLAMÍNEK, Jiří, 2010. *Vzdělávání dospělých*. Praha: Grada publishing. ISBN 978-80-247-3235-0.

PLHÁKOVÁ, Alena, 2006. *Dějiny psychologie*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0871-X.

ROZSYPALOVÁ, M., V. ČECHOVÁ a A. MELLANOVÁ, 2003. *Psychologie a pedagogika*. Praha: Informatorium. ISBN 80-7333-04-8.

ŘÍČAN, Pavel, 2010. *Psychologie osobnosti – obor v pohybu*. Vyd. 6. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3133-9.

THOROVÁ, Kateřina, 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí až po smrt*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.

TURECKIOVÁ, Michaela, 2009 cit. podle VETEŠKA, Jaroslav, 2016. *Přehled andragogiky*. Praha: host. ISBN 978-80-262-1026-9.

VETEŠKA, Jaroslav, 2010. *Kompetence ve vzdělávání dospělých: pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-98-3.

VETEŠKA, Jaroslav, 2016. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1026-9.

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

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

aj.	a jiné
angl.	anglicky
atd.	a tak dále
CU	Celoživotní učení
č.	číslo
Tab.	tabulka
tj.	to je
tzn.	to znamená
VD	vzdělávání dospělých

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1	41
Graf 2	42
Graf 3	44
Graf 4	45
Graf 5	47
Graf 6	49
Graf 7	50
Graf 8	51
Graf 9	52
Graf 10	53
Graf 11	54
Graf 12	55
Graf 13	59
Graf 14	60

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 – Struktura položek v dotazníku	39
Tabulka č. 2 Kurzy, kterých se respondenti zúčastnili v posledních 12 měsících	42
Tabulka č. 3 Za jakým účelem respondenti navštívili kurz	46
Tabulka č. 4 Získané klíčové kompetence	48
Tabulka č. 5 Co ovlivnilo pozitivnější vztah k lidem respondentům	56
Tabulka č. 6 Kurz naplnil očekávání účastníků	57
Tabulka č. 7 Kurz předčil očekávání účastníků	57
Tabulka č. 8 Kurz nenaplnil očekávání respondentů	58

SEZNAM PŘÍLOH

P I Dotazník pro výzkum

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK PRO VÝZKUM

4/24/2017

Dotazníkové šetření na téma Vývoj osobnosti v rámci dalšího vzdělávání

Dotazníkové šetření na téma Vývoj osobnosti v rámci dalšího vzdělávání

Dobrý den,

jmenuji se Kristýna Jančíková a jsem studentkou Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, kde studuji obor Andragogika v profilaci na řízení lidských zdrojů. Jako téma své bakalářské práce jsem si vybrala Vývoj osobnosti v procesu andragogického vzdělávání. Tento dotazník slouží ke sběru dat souvisejících s tématem vývoje osobnosti v dalším vzdělávání, o kterém se hovoří také v souvislosti se vzdělávacími kurzy - tj. se vzdělávacími akcemi - to mohou být rekvalifikační kurzy, firemní školení a vzdělávání, volnočasové (=zájmové) kurzy, aktivity, přednášky, občanské vzdělávání, sportovní, zdravotnické a ekologické vzdělávání, další přednášky, workshopy, semináře, besedy atd. Data získaná z něj budou využity pouze pro účely zpracování praktické části této bakalářské práce. Dotazník je anonymní.

Děkuji za Váš čas, který věnujete vyplnění tohoto krátkého dotazníku.

***Povinné pole**

1. 1) Označte, zda jste muž/žena. *

Označte jen jednu elipsu.

- žena
 muž

2. 2) Označte, do jaké věkové skupiny patříte. *

Označte jen jednu elipsu.

- 18 - 30
 31 - 45
 46 - 65

3. 3) Označte jednu nebo více možností, jakých kurzů jste se zúčastnil/a za posledních 12 měsíců. *

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- školení v rámci profese
 rekvalifikační kurz
 sportovní kurz
 turistický kurz
 volnočasový workshop
 ekologická vzdělávací akce
 multikulturní vzdělávací akce
 jiná zájmová vzdělávací akce
 zdravotnický kurz
 Jiné: _____

4. 4) Uvedte jeden z označených kurzů (seminář, vzdělávací akce, přednáška, workshop atd.) o němž si myslíte, že měl pro Vás největší přínos. Následující odpovědi k položkám v dotazníku č. 5 - 17 vztahujte vždy k tomuto kurzu. *

5. 5) Za jakým účelem jste navštívil/a tento kurz? *

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- splnění povinnosti
- potřeba získávat další znalosti a dovednosti
- uplatnění se na trhu práce
- únik z nudy
- navázání kontaktu s lidmi
- seberealizace
- smysluplné trávení volného času
- Jiné: _____

6. 6) Cítíte se vnitřně obohacen/a a naplněn/a po absolvování tohoto kurzu? *

Označte jen jednu elipsu.

- Ano
- Částečně ano
- Ne
- Nevím

7. 7) Označte, co všechno jste získal/a navíc do života díky účasti na tomto kurzu. *

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- pocit důležitosti
- komunikační schopnosti
- schopnost řešit samostatně různé situace, které mohou v životě nastat
- schopnost týmové spolupráce
- schopnost čelit konfliktním situacím
- uvědomění si vlastního potenciálu
- nic
- Jiné: _____

8. 8) Pomohl Vám tento vzdělávací kurz vážít si sám/sama sebe? *

Označte jen jednu elipsu.

- Ano
- Částečně ano
- Ne
- Nevím

9. 9) Pomohl Vám tento kurz věřit ve vlastní schopnosti a dovednosti? *

Označte jen jednu elipsu.

- Ano
 Částečně ano
 Ne
 Nevím

10. 10) Cítíte se sebevědomější po absolvování tohoto kurzu? *

Označte jen jednu elipsu.

- Ano
 Částečně ano
 Ne
 Nevím

11. 11) Myslíte si, že tento kurz Vám upevnil pozitivní přístup k druhým lidem? *

Označte jen jednu elipsu.

- Ano
 Částečně ano
 Ne
 Nevím

12. 12) Podporovali jste se a pomáhali si navzájem s ostatními účastníky kurzu? *

Označte jen jednu elipsu.

- Ano
 Částečně ano
 Ne
 Nevím

13. 13) V návaznosti na položku 12. stručně popište, proč jste si pomáhali/nepomáhali - podporovali/nepodporovali s ostatními účastníky kurzu. *

14. 14) Co ovlivnilo během tohoto kurzu Váš pozitivnější vztah k lidem? *

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- empatická osobnost lektora/přednášejícího
 individuální přístup lektora/přednášejícího
 týmové úkoly, hry
 pozitivní atmosféra
 kurzu nevděčím za pozitivnější vztah k lidem
 Jiné: _____

15. 15) Stručně popište, co jste očekával/a od tohoto kurzu a jestli vaše očekávání naplnil, či dokonce předčil. *

16. 16) Měl/a jste možnost aktivně se zapojit do dění na tomto kurzu? *


Označte jen jednu elipsu.

- Ano
- Částečně ano
- Ne
- Nevím

17. 17) Myslíte si, že kdybyste se účastnil/a tohoto kurzu jen jako pasivní posluchač, naplnil by vaše očekávání? *

Označte jen jednu elipsu.

- Ano
- Částečně ano
- Ne
- Nevím

Používá technologii
 Google Forms