

Neformální vzdělávání dospělých v kontextu kvality života

Bc. Jitka Forejtová Zhořová

Diplomová práce
2018



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2017/2018

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE (PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Jitka Forejťová Zhořová**
Osobní číslo: **H150040**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Neformální vzdělávání dospělých v kontextu kvality života**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se k celoživotnímu učení, vzdělávání dospělých, neformálnímu vzdělávání a kvalitě života.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.


Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu




doc. Ing. Aneta Jasná, Ph.D.
ústavní děkanka

Rozsah diplomové práce: **Ústav pedagogických věd**
Rozsah příloh:
Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

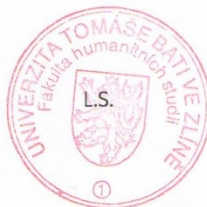
Seznam odborné literatury:

PLAMÍNEK, Jiří. Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele. 2., rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4806-1.
RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC. Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4779-2.
VAĎUROVÁ, Helena a Pavel MÜHLPACHR. Kvalita života: teoretická a metodologická východiska. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3754-7.
VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1318-5.
VÁŽANSKÝ, Mojmir. Kvalita života starších dospělých a seniorů v kontextu výchovné a sociální pomoci. Brno: MSD, 2010. ISBN 978-80-7392-130-9.
VÁŽANSKÝ, Mojmir. Život jako dar: soubor přednášek. Brno: MSD, 2015. ISBN 978-80-7392-243-6.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Zuzana Hrnčířiková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd
Datum zadání diplomové práce: **1. prosince 2017**
Termín odevzdání diplomové práce: **20. dubna 2018**

Ve Zlíně dne 1. prosince 2017


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




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

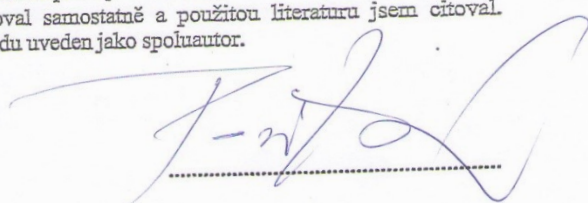
Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 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 – diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně
17.3.2018



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

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

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlášení 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 za zveřejnění 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 nezahrnuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, ušije-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 náhrady či výběžného 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 přihlídí ke výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Vzdělávání je důležitou a nevyhnutelnou součástí kvality života. Získávání nových znalostí, dovedností a zvyšování kompetencí umožňuje jedinci uplatnění na trhu práce, a plnohodnotné zapojení do pracovního i sociálního života. Kvalitu života vnímáme jako přístup, který umožňuje uspokojovat potřeby člověka skrze seberealizaci, poznávání nových možností a zkvalitňování se cestou vzdělávání. Diplomová práce zjišťuje motivace a bariéry k participaci v neformálním vzdělávání a zejména pak vystihuje, jak se participace v neformálním vzdělávání ukazuje na hodnocení kvality života, a jak je tato forma dalšího vzdělávání vnímána jako nástroj proti sociální exkluzi.

Klíčová slova:

Celoživotní vzdělávání, vzdělávání dospělých, neformální vzdělávání, motivace, bariéry, kvalita života, sociální exkluze.

ABSTRACT

Education is an important and inevitable part of a quality of life. Acquiring new knowledge, skills and competence increasing enables an individual to succeed in a labor market and fully engage in working and social life. We perceive the quality of life as an approach which enables satisfaction of man needs through self-improvement, self-realization and a cognition of new possibilities by the way of education. This diploma thesis finds out motivations and barriers towards a participation in non-formal education. It mainly examines how the participation in non-formal education is demonstrated in an evaluation of the quality of life and how this form of further education is perceived as a tool against the social exclusion.

Keywords:

Lifelong education, adult education, non-formal education, motivation, barriers, quality of life, social exclusion.

Děkuji paní PhDr. Zuzaně Hrnčířikové, Ph.D. za podnětné připomínky a cenné rady při zpracování diplomové práce.

Děkuji svým přátelům za pomoc.

Především děkuji své rodině za podporu a bezmeznou trpělivost.

Čestné prohlášení:

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

*„Jde nám o lepší budoucnost, a proto se nesmíme zastavit
v hledání prostředků, které ji mohou umožnit.“*

Jan Amos Komenský

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 CELOŽIVOTNÍ UČENÍ	11
1.1 VÝVOJ IDEJE CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ.....	16
1.2 CELOŽIVOTNÍ UČENÍ V KONTEXTU VZDĚLÁVACÍ POLITIKY ČR.....	20
1.3 ROLE CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ V ŽIVOTĚ ČLOVĚKA.....	27
2 VZDĚLÁVÁNÍ A DOSPĚLÍ LIDÉ	30
2.1 OSOBNOST DOSPĚLÉHO ČLOVĚKA VE VZDĚLÁVACÍM PROCESU	35
2.2 NEFORMÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH.....	43
2.3 VÝZNAM SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY VE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	54
3 KVALITA ŽIVOTA	57
3.1 DIMENZE KVALITY ŽIVOTA.....	61
3.2 NEFORMÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ JAKO DETERMINANT KVALITY ŽIVOTA	65
3.2.1 Neformální vzdělávání dospělých jako nástroj sociální pedagogiky	69
II PRAKTICKÁ ČÁST	73
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	74
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE	74
4.2 POJETÍ VÝZKUMU	75
4.3 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, KONKRETIZACE HLAVNÍCH A DÍLČÍCH VÝZKUMNÝCH OTÁZEK, STANOVENÍ HYPOTÉZ A OPERACIONALIZACE PROMĚNNÝCH.....	75
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR A ZPŮSOB JEHO VÝBĚRU	78
4.5 VOLBA VÝZKUMNÉ TECHNIKY	81
4.6 ANALÝZY VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ	82
5 VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	98
5.1 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	110
5.2 DISKUSE	115
5.2.1 Doporučení pro praxi	118
ZÁVĚR	120
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	122
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	128
SEZNAM OBRÁZKŮ	129
SEZNAM TABULEK	130
SEZNAM GRAFŮ	131
SEZNAM PŘÍLOH	132

ÚVOD

Charakteristickým znakem současné společnosti je její dynamika. Vývoj, růst, zdokonalování nejrůznějších systémů a technologií se projevuje na životě člověka. Potřebě „*neustálého učení se*“ novým věcem je jedinec vystaven v každodenním životě. Celoživotní učení zdůrazňuje aktivní přístup člověka. Pojímá všechny možnosti učení, představuje jejich propojený celek a dovoluje získávat stejné kvalifikace a kompetence rozličnými cestami kdykoliv během života (Heinová, 2008, s. 101).

Život člověka je pozitivně formován skrze vzdělávací příležitosti. Jedinec je schopen využít svých kompetencí ke zlepšení životních podmínek. Lze říci, že učení usnadňuje adaptaci člověka na měnící se životní situace. Z pohledu společenského a osobního rozvoje je nutné, aby se celá lidská společnost zapojovala do každodenní sféry života informovaným a efektivním způsobem. Vzdělávání dospělých usiluje o aktivní zapojování člověka do společnosti, může dotvářet jeho identitu a dát životu zcela jiný význam.

Chápeme vzdělávání jako determinant kvality života. Vyzdvihujeme neformální vzdělávání dospělých, neboť máme za to, že svým otevřeným a flexibilním vzdělávacím přístupem umožňuje účinně reagovat a eliminovat sociální rizika, která mohou oslabit kvalitativní stánku života.

Diplomová práce je zaměřená na neformální vzdělávání dospělých v kontextu kvality života. Hlavním cílem diplomové práce je zjištění, jaké je subjektivní vnímání celkové kvality života dospělých ve vztahu k participaci v neformálním vzdělávání, a zda dospělí lidé vnímají neformální vzdělávání jako nástroj proti sociální exkluzi. Dílčí cíl se zajímá o dominující motivace a bariéry k participaci v neformálním vzdělávání, neboť jsou to důležité a neopomíjené faktory, jež ovlivňují účast dospělých v dalším vzdělávání. Teoretická část diplomové práce poskytuje ucelený pohled na problematiku vzdělávání dospělých v souvislosti s kvalitou života. Vystihujeme celoživotní učení, vzdělávací proces dospělých, další vzdělávání a zejména pak neformální vzdělávání. Vysvětlujeme pojem „kvalita života“ a pojímáme neformální vzdělávání jako nástroj sociální pedagogiky. Empirická část diplomové práce ukazuje na výsledky výzkumného šetření, které odpovídají na cíle diplomové práce.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 CELOŽIVOTNÍ UČENÍ

„Každý, kdo se přestane učit, je starý, ať je mu 20 nebo 80. Každý, kdo se stále učí, zůstává mladý. Je nejlepší v životě zůstat mladý.“

Henry Ford

Život dnešního člověka se odvíjí ve velmi dynamické době, která klade na každého jedince potřebu se neustále zdokonalovat, učit se novým dovednostem, znalostem a pozitivně si osvojovat nové zkušenosti. Potřeba „*neustálého učení se*“ je v širším slova smyslu spojována s požadavky konkurenceschopnosti, kdy jedinec i sociální skupiny jsou schopny obstát tlaku společenské i ekonomické konkurence (Heinová, 2008, s. 101). Učení představuje celoživotní proces, který je významným nástrojem pro zvládnutí úkolů a využívání možností, jež jsou spjaté se vzrůstajícím tempem změn ve společnosti (Beneš, 2009, s. 29).

Celoživotní učení zdůrazňuje aktivní přístup jedince, a díky tomu v poslední době nahrazuje pojem „*celoživotní vzdělávání*“ (Heinová, 2008, s. 101). Celoživotní učení pojímá veškeré učební aktivity jedince v průběhu jeho života, jejichž cílem je rozvoj dovedností, znalostí a kompetencí. Rovněž se podílí na osobním růstu a umožňuje občanské, sociální a profesní uplatnění člověka v každodenním životě (Beneš, 2009, s. 29). Jde o zásadní koncepční změnu vzdělávacího procesu z pohledu jeho organizačního principu, neboť celoživotní učení pojímá všechny možnosti učení, ať už v rámci tradičního, formálního vzdělávání nebo mimo něj, jako jediný sjednocený systém (MŠMT, ©2007). Celoživotní učení tedy představuje propojený celek všech možností učení, připouští rozmanité přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním, dovoluje získávat stejné kvalifikace a kompetence rozličnými cestami kdykoliv během života (Heinová, 2008, s. 101). V této souvislosti je rovněž uváděn pojem „*všeživotní učení*“. Všeživotní učení je jednou z dimenzí celoživotního učení a vyzdvihuje propojení a rovnoprávnost všech forem učení - formální, neformální a informální učení (Beneš, 2009, s. 29). V současné době je tento pojem preferován, neboť lépe vystihuje podstatu „*učení se po celý život*“, a to tak, že učení probíhá ve všech prostředích a životních situacích (MŠMT, ©2007).

Koncept celoživotního učení je považován za jeden z významných nástrojů moderních, evropských zemí, který je aplikován při realizaci hlavních cílů Evropské unie¹:

- vytvářet soudržnou a inkluzivní společnost,
- vytvářet vysokou zaměstnatelnost a vysokou udržitelnou životní úroveň,
- vytvářet a posilovat aktivní obyvatelstvo (Pol, Hloušková, 2008, s. 9).

Charakteristickým znakem celoživotního učení je nepřetržitý proces učení, tzv. „od kolébky po zralý věk člověka“, přičemž kvalitní formální vzdělávání tvoří nezbytnou část základny při realizaci celoživotního učení. Přínosem všeobecného a základního vzdělávání pro všechny je vštípit pozitivní postoj k učení a naučit „umět se učit“. Vizi následného počátečního (základní, střední a terciární vzdělávání) a odborného vzdělávání je získávat dovednosti a schopnosti z pohledu sociální soudružnosti, ekonomické konkurenceschopnosti a schopnosti invenčně reagovat a řešit problémy z hlediska udržitelného rozvoje, jež jsou založené na znalostech a morálních zásadách (MŠMT, ©2007).

Tabulka 1: Schéma celoživotního učení

CELOŽIVOTNÍ UČENÍ				
VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ A MLÁDEŽE			VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	
ucelené formalizované vzdělávání na školách	vzdělávání a výchova v rodině	zájmové vzdělávání	vzdělávání dospělých v produktivním věku	vzdělávání seniorů

Zdroj: Zormanová, 2017, s. 22

¹ Beneš (2009, s. 32) vysvětluje, že v USA není pojem „celoživotní učení“ uplatňován. S preferencí svobody jedince dávají Američané přednost, tzv. „sebeorganizovanému učení“.

Členění celoživotního učení

Celoživotní učení je chápáno jako permanentní proces a je tvořeno jak uceleným formalizovaným vzděláváním, tak komplexem možností dalšího vzdělávání organizovaného i neorganizovaného charakteru (Zormanová, 2017, s. 21).

Koncept celoživotního učení můžeme rozdělovat do dvou fází:

- počáteční vzdělávání,
- další vzdělávání.

Počáteční vzdělávání zahrnuje stupně základního, středního a terciárního vzdělávání.

Základní vzdělávání obvykle představuje povinnou školní docházku a má všeobecný charakter. V souladu s ISCED (Mezipříkazovací standardní klasifikace vzdělávání), podle které je určena vzdělávací soustava ČR a zároveň členěna do sedmi úrovní (jednotlivé úrovně mohou mít vnitřní členění A až C) od preprimárního vzdělávání (nultá úroveň mezinárodní klasifikace; předškolní vzdělávání) do druhého stupně terciárního vzdělávání (šestá úroveň mezinárodní klasifikace), zaujímá základní vzdělávání úroveň první (primární vzdělávání) a druhou úroveň klasifikace (nižší sekundární vzdělávání).

Střední vzdělávání pojímá jak všeobecné, tak odborné vzdělávání (výuční list, maturitní zkouška, závěrečná zkouška, nástavbové studium). Na stupnici ISCED je tato fáze vzdělávání na úrovni třetí (vyšší sekundární vzdělávání) a čtvrté (postsekundární vzdělávání nižší než terciární). **Terciární vzdělávání** představuje bohaté spektrum specializované vzdělávací nabídky v oblastech odborných i uměleckých. Tento stupeň vzdělávání následuje obvykle po maturitní zkoušce a zahrnuje studium na vysokých školách a na vyšších odborných školách. Na stupnici ISCED je terciární vzdělávání zastoupeno na úrovni páté (první stupeň terciárního vzdělávání) a šesté (druhý stupeň terciárního vzdělávání; směřuje k vědecké kvalifikaci) (MŠMT, ©2007, Národní příkazovací zpráva ČR, ©2011, s. 19).

Další vzdělávání (druhá fáze vzdělávání) se uskutečňuje po dosažení určitého stupně vzdělávání (v rámci fáze počátečního vzdělávání) a to v době, kdy jedinec vstupuje a participuje na trhu práce. Základní charakteristikou tohoto stupně vzdělávání je získávání, prohlubování a upevňování vědomostí, dovedností a kompetencí, které jsou nutné pro rozvoj pracovního, občanského a osobního života (MŠMT, ©2007).

Celoživotní učení je nepřetržitým procesem, který pojímá vzdělávací aktivity jedince uskutečněné jak organizovanou formou, tak mající ráz i neorganizovaný, tzn., že se jedinec

samostatně učí při nejrůznějších činnostech během svého života, např.: při práci, pobytu v přírodě atd. Proces celoživotního učení zahrnuje tři různé cesty, které jsou propojené, a jež vedou k získávání vědomostí, dovedností a kompetencí. Jedná se o formální a neformální vzdělávání, a informální učení. Tyto typy či formy vzdělávání a učení jsou opakovaně spojovány s dalšími tématy diplomové práce, proto stručně uvádíme jejich vymezení:

Formální vzdělávání je realizováno ve školních institucích, přičemž jeho cíle, obsahy, funkce vzdělávání, způsoby hodnocení atd. jsou závislé na právních předpisech. Jedná se zpravidla o na sebe navazující stupně vzdělávání od základního po vyšší odborné nebo vysokoškolské vzdělání (MŠMT, ©2007).

Neformální vzdělávání umožňuje jedinci získat nebo zlepšit vědomosti, dovednosti a kompetence, které pozitivně ovlivňují jeho společenské a pracovní uplatnění. Podmínkou neformálního vzdělávání je jeho organizovaná či koordinovaná realizace, tzn., že je uskutečňováno za přítomnosti odborného lektora, školícího, učitele apod. Tato forma vzdělávání obsahuje, např. přednášky, rekvalifikace, kurzy, organizované volnočasové aktivity pro děti, mládež a dospělé a další jiné (MŠMT, ©2007).

Informální učení vypovídá o „učení se z každodenních zkušeností“ a jeho charakteristikou je neorganizované a nesystematické učení. Jedná se o proces nabývání vědomostí, dovedností a kompetencí při činnostech v práci, rodině a ve volném čase. Také styl učení „*sebevzdělávání*“, kdy učící se jedinec nemá možnost ověřit si získané znalosti, zařazujeme do informálního učení (MŠMT, ©2007).

Klíčové kompetence

Při úvahách o celoživotním učení je pak zvláštní pozornost zaměřena na, tzv. „klíčové kompetence“, které můžeme chápat jako „*být kvalifikovaný pro život ve společnosti*“ (Kopecký, 2009, s. 37). Jsou vnímány jako dispozice člověka k úspěšnému jednání a dále jako schopnosti, jež umožňují rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů. Jde o určitý sjednocený celek postojů, hodnot, schopností, vědomostí a dovedností, které se uplatňují jak při rozvoji či formování osobnosti jedince, tak v participaci ve společnosti v kontextu podávání kompetentních výkonů v rámci řešení různých, nových i nepředvídaných životních situací (Bertl, 2014, s. 83). Za nedostatečné cíle klíčových kompetencí je považováno omezení jen na cíl gramotnosti (schopnosti rozumět textu, numerickým úlohám apod.) a funkční gramotnosti

(obecný předpoklad chápat informace a umět s nimi pracovat). Současné pojetí kompetencí proto zahrnuje tři roviny, a to rovinu vědomostí, dovedností a postojů. Tyto roviny mají obecnější charakter, na rozdíl od úzce zaměřeného odborného vzdělání, prolínají se a doplňují, přičemž je lze uplatnit v nejrůznějších prostředích (kultura, práce, rodina atd.) (Kopecký, 2009, s. 37).

Vlastností klíčových kompetencí je tedy jejich přenositelnost a využitelnost v nejrůznějších situacích, podmínkách a úlohách. Jde například o: metodologické kompetence (jejich využití při řešení problémů, používání informačních a komunikačních technologií), komunikativní kompetence (znalost cizích jazyků, využití při písemném projevu a ústním vyjadřování), environmentální kompetence (reakce na situace z oblasti životního prostředí a zdraví), finanční gramotnost (schopnost jedinců i rodiny vést osobní/rodinný rozpočet, orientovat se ve finančním trhu a finančních produktech), osobní kompetence (kritické myšlení, schopnost spolupráce, schopnost učit se, sebekontrola, sebeřízení), občanské kompetence (předávání a sdílení hodnot, respektování svobod a práv druhých, znalost práva povinností) a další (MŠMT, ©2007). Bertl (2014, s. 83) si všímá klíčových kompetencí v kontextu psychologie a pojímá je jako vlastnosti osobnosti, zejména však schopnosti a jim odpovídající vědomosti a dovednosti, jež napomáhají jedinci úspěšně vykonávat náročné činnosti a úkoly ve složitých podmínkách měnící se společnosti. Za klíčové kompetence, které nejsou vázány na výkon jen jedné činnosti, jsou přenositelné, považuje, např.: kompetence v mateřském a cizím jazyce, matematické kompetence, digitální kompetence, kompetence sociální a občanské, kompetence k učení aj.

Proces osvojování si klíčových kompetencí má svůj zrod v předškolním vzdělávání, vede přes stupně počátečního vzdělávání a dotváří se v průběhu života. Z pohledu celoživotního učení je velmi důležité rozvíjet klíčové kompetence dospělých. Zejména pak u těch jedinců, kteří nezískali potřebné schopnosti během jejich edukačního procesu, např.: z oblasti environmentální, informačních a komunikačních technologií atd. Míra zvládnutí klíčových kompetencí závisí na možnosti uplatnit se na trhu práce nebo je motivací dospělých pro další vzdělávání (MŠMT, ©2007).

Ve spojitosti s celoživotním učením nezapomínáme na Evropský referenční rámec, jenž jmenuje osm **klíčových kompetencí pro celoživotní učení** a jejichž rozvoj by měl být nadřazeným principem v celé společnosti ve sféře vzdělávání. Mezi tyto kompetence patří např.: komunikace v mateřském a cizím jazyce, digitální kompetence, kompetence k učení, kompetence sociální a občanské, smysl pro iniciativu a podnikavost a další. Zdokonalování

a osvojení si klíčových kompetencí má při současných dynamických a globálních změnách svůj zásadní význam, neboť klíčové kompetence mají vliv na vývoj adaptability jedince (Veteška, 2010, s. 112-113).

1.1 Vývoj ideje celoživotního učení

Myšlenky o celoživotním učení nejsou nové či spjaté se současnou společností. Prvotní obraz celoživotního učení můžeme zachytit už v antice. Například v Platónově spise „Ústava“ (sedmá kniha) ukazuje Platón (1996) na nutnost vzdělávání a považuje vzdělávání za činitel pro nabývání dobra (nejvyššího jsoucná).

Velký český myslitel, pedagog a humanista Jan Amos Komenský ukazuje na důležitost výchovy a vzdělávání, a to jak ve významu zespolečenšťování člověka na straně jedné, tak ve významu rozvoje společnosti na straně druhé. Považuje výchovu za nejdůležitější činitel ve vývoji osobnosti člověka a prostředek pro nápravu světa. Byl průkopníkem univerzálního vzdělávání a usiloval o to, aby univerzálním vzděláváním procházeli *všichni* (každý má být vzděláván, mladí, staří, bohatí, chudí, ženy, muži, nikoho nevyjímajíc), byli vzděláváni *ve všem* (co může člověka udělat moudrým a šťastným, ve všem, co zdokonaluje lidskou přirozenost) a *všestranně* (pro pravdu, nejen pro zvyk a klam). Podstatou univerzálního vzdělávání je to, aby se lidé co nejvíce podobali Božímu obrazu, tzn., aby všichni byli skutečně rozumní a moudří, skutečně činní a horliví, skutečně mravní a čestní, a skutečně zbožní a svatí. Výčet lidských ctností poukazuje na to, aby byli všichni lidé moudří, vedli čestný občanský život a byli sjednoceni s Bohem. Cílem vzdělání je pak dosažení životní moudrosti (pansofie). V souvislosti se vzdělávacím univerzalismem je nutné zdůraznit, že do něj Komenský zahrnuje všechny věkové skupiny, tzn., že vzdělávání má svůj význam nejen ve školním věku, ale i v dospělém a seniorském věku (Komenský, 1992, s. 7-40). Právem můžeme považovat Komenského za myslitele, který již ve své době vnímal vzdělávání jako celoživotní proces.

Vývoj vzdělanosti byl velice ochromen vypuknutím druhé světové války, za níž se spíše rozvíjely válečné technologie. Další rozmach vědy, kultury, techniky a také vzdělanosti, probíhal až v poválečné době (Bertl, 2014, s. 33). **Moderní pojetí celoživotního vzdělávání** se datuje od poloviny 20. století. V souvislosti s rychlým nástupem informačních technologií, který získává globální charakter a přenáší se do výrobních vztahů, narůstají nároky na vzdělanost a informovanost člověka, a také na jeho celkovou

kultivaci. Zvyšují se požadavky na duševní život člověka, na jeho věcné a kritické myšlení, na intelektuální pohotovost a pružnost, a rovněž je kladen důraz na samostatnost jedince (Heinová, 2008, s. 102). Podmínky 60. a 70. let 20. století, jež se ukazují na společenské a ekonomické prosperitě (vědecko-technologický pokrok, prosazování demokracie v západních společnostech, myšlenky rovnosti ve vzdělávání, postupující urbanizace), pronikají rovněž do školského systému, neboť se začalo uznávat, že stávající školství není schopné zabezpečit potřebné kvalifikace pro společensko-hospodářský vývoj. Lze tedy konstatovat, že u zrodu koncepcí celoživotního vzdělávání stálo vnímání krize ve vzdělávací politice, školství a především byly zdůrazňovány požadavky na nové kvalifikace (Beneš, 2009, s. 29). Prosazovaná myšlenka práva na vzdělání, jako jedno ze základních lidských práv, s sebou přináší efekty učení a těmi jsou nejen kvalifikační předpoklady, ale i životní kompetence. Ve vzdělávání se prosazují vedle ekonomické dimenze také politická a sociální oblast (Šerák, 2009, s. 14).

Snahy mezinárodních organizací usilují o nalezení nástrojů, jež překonají tradiční formalizované pojetí výchovy (malá flexibilita, primární orientace na děti a mládež) a povedou k rozvoji vzdělanosti člověka (Šerák, 2009, s. 14).

V roce 1967 se na Mezinárodní konferenci UNESCO (Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu) položilo pět základních otázek:

- Proč učit?
- Koho učit?
- Jak učit?
- Čemu učit?
- Za jakou cenu učit? (Heinová, 2008, s. 102).

Na valném shromáždění UNESCO v roce 1970² dochází k vyhlášení konceptu celoživotního vzdělávání. Vzdělávání jedince je rozšířeno na celý jeho život. Důraz je kladen na jeho aktivní přístup, samostatnost a efektivitu při učení a vyhledávání potřebných informací. Do vzdělávacího procesu jsou zaváděny nové techniky audiovizuální, počítače apod.) a zřizovány specializované učebny (jazykové, laboratoře apod.) Cílem nového, modernizovaného vzdělávacího procesu je edukaci zrychlit, zlevnit

² Rok 1970 byl vyhlášený OSN rokem výchovy a vzdělávání.

a zlepšit její výsledky. Posléze v roce 1977 přijímá Evropská komise dokument, kterým **přechází od koncepcí celoživotního vzdělávání ke koncepci celoživotního učení** (Heinová, 2008, s. 102). Podle Šeráka (2009, s. 14) bylo celoživotní vzdělávání charakterizováno jako jev, jež doprovází jedince po celý jeho život a je nástrojem proti sociální exkluzi, nezaměstnanosti a proti politickým i ekonomickým problémům.

Na přelomu 20. a 21. století je vzdělávání spojováno se zaměstnatelností a s ekonomickou konkurenceschopností. Akcelerující změny ve sférách obchodu, investování a výroby negativně ovlivňovaly situaci na trhu práce (vzrůstající nezaměstnanost, nesoulad mezi nabídkou a poptávkou) a současně vznikaly mezery v oblastech kvalifikací. Tyto argumenty napomáhají pojímat celoživotní vzdělávání jako ochranný systém, jenž udržuje ekonomickou konkurenceschopnost a zaměstnanost, a rovněž umožňují vnímat jedince a jeho potřeby jako centrum pozornosti vzdělávání (Heinová, 2008, s. 102). Jednou z reakcí je formulace pojmu „*celoživotní vzdělávání*“ OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj): jedná se „*kontinuální proces, který stimuluje a zplnomocňuje jednotlivce k získávání všech znalostí, hodnot, dovedností a porozumění, které potřebuje v průběhu života a k jejich používání se sebedůvěrou, kreativitou a uspokojením ve všech rolích, okolnostech a prostředích*“ (Heinová, 2008, s. 103). Dalším impulzem je dokument „*Vyučování a učení vedoucí k celoživotnímu učení*“ vydaný v roce 1995 Evropskou komisí pro vzdělávání a výcvik (Heinová, 2008, s. 102). I když tento dokument výslovně nepojednává o vzdělávání dospělých, vyzdvihuje klíčovou úlohu celoživotního učení jako prostředku pro rozvoj Evropské unie (Pol, Hloušková, 2008, s. 10). Zásadním krokem byla zpráva UNESCO z roku 1996, která zdůrazňuje proces učení jako vlastní aktivitu jedince v průběhu celého života. Dokument určuje čtyři základní pilíře vzdělávání:

- Učit se vědět.
- Učit se jednat.
- Učit se žít společně s druhými.
- Učit se být. (Šerák, 2009, s. 14).

Vzdělávání má akceptovat všechny stránky lidského bytí (způsob myšlení, uvažování, komunikační schopnosti, estetické cítění apod.) (Šerák, 2009, s. 14). S cílem vyvolat diskuzi o potřebě úpravy vzdělávacích systémů a odborné přípravy v Evropě v kontextu s očekávanými výzvami nového tisíciletí, kterým je nutné odolávat a vyrovnávat se, byl rok 1996 vyhlášen „*Evropským rokem celoživotního učení*“ (Pol, Hloušková,

2008, s. 10). Zasedání Evropské rady v Lisabonu v roce 2000 schválilo „*Memorandum o celoživotním učení*“ a prozatím představovalo vyvrcholení konceptu o celoživotním učení. Zároveň určilo budoucí směr politiky i vzdělávání (Heinová, 2008, s. 104).

Memorandum přináší šest základních východisek celoživotního učení:

- nové základní dovednosti pro všechny,
- více investic do lidských zdrojů,
- inovace ve vyučování a učení,
- oceňování učení,
- přehodnocení poradenství,
- a přiblížení učení domovu (Šerák, 2009, s. 15).

Heinová uvádí (2008, s. 104), že klíčovou součástí Memoranda o celoživotním učení je celoživotní učení, jenž probíhá stále, bez ohledu na životní etapu, místo, čas a formu učení. Každý jedinec má právo volby edukačního procesu, samostatně si volit cíle, iniciativu a aktivitu. Rovněž je zdůrazněno, že všichni lidé musí mít stejné šance či příležitosti a možnosti učit se a vzdělávat. Memorandum o celoživotním učení představuje podporu sociální integrace, vyzdvihuje rovné příležitosti, je oporou aktivního občanství a zaměstnanosti (najít si práci a udržet si ji). Zaměstnanost je v kontextu kvality života vnímána jako cesta nezávislosti, sebeúcty a blahobytu. Aktivní přístup jedince na trhu práce a jeho aktivní občanství souvisí s dostatečnými či odpovídajícími vědomostmi a dovednostmi, jež umožňují jedinci se podílet na hospodářském a společenském životě (Heinová, 2008, s. 104).

Průlomovou částí Memoranda o celoživotním učení je formulace teze o způsobu získávání požadovaných kompetencí a dovedností, které lze dosáhnout různými způsoby:

- formálním vzděláváním,
- neformálním vzděláváním,
- a informálním učení (Šerák, 2009, s. 16).

Jak bylo uvedeno výše, všechny způsoby učení tvoří sourodý celek procesu celoživotního učení. Umožňují kdykoliv během života dosahovat odlišnými cestami různé kvalifikace a kompetence (Šerák, 2009, s. 16).

Pokud mluvíme o vzdělávání dospělých, tak se v Memorandu o celoživotním učení o této disciplíně nehovoří v širších souvislostech. Například se dokument vyslovuje

k nedostatečné rozvinutosti vzdělávacího systému dospělých, zdůrazňuje získávání a udržování příslušných dovedností a schopností každého člověka, a rovněž apeluje na odpovědnost členských států EU, která by měla směřovat k podpoře rozvoje vzdělávacího systému od počátečního vzdělávání k dalšímu vzdělávání. Vzdělávání je pak spíše vnímáno jako prostředek k dosažení rozvoje celoživotního učení (Pol, Hloušková, 2008, s. 11).

I přes řadu problémů, které provázejí podporu celoživotního učení (např.: rozdíly úspěšnosti uplatňování principu celoživotního učení v členských zemích EU, malá pozornost k některým zásadním tématům atd.), lze konstatovat jeho nepřetržitý vývoj a zájem o rozvoj vyspělé znalostní společnosti skrze celoživotní učení (Pol, Hloušková, 2008, s. 13).

Jsme si vědomi, že jsme ve výkladu neobsáhli všechna podstatná období, všechny etapy, aktéry a dokumenty vzdělávací politiky a úsilí mezinárodních organizací v prolomení či překonání bariér vysoce formalizovaného vzdělávacího systému, jež vedou k průlomovému zavedení principu celoživotního učení. Domníváme se však, že téma „Vývoj ideje celoživotního učení“ bylo dostatečně vystiženo pro účely diplomové práce.

1.2 Celoživotní učení v kontextu vzdělávací politiky ČR

Česká republika navazuje na evropské změny v pojetí vzdělávání. Reaguje jak na vývoj v Evropě, tak zohledňuje vlastní situaci a všechny činitele, kteří ji ovlivňují (Pol, Hloušková, 2008, s. 14). Na konci 20. století, přes svoji dlouhodobou historii, prochází vzdělávací systém ČR dalšími změnami, které reagují na požadavek celoživotního učení. Dlouhodobé úsilí o reformu školství a formování vzdělávací politiky graduje v letech 1999 až 2001, přičemž připravované strategické dokumenty usilují o řešení problémů s vysoce formalizovaným školstvím. Na přední místa pozornosti politické a odborné veřejnosti se dostávají snahy o konstrukci a aplikaci systémů, jež formálně uznávají výsledky předchozích etap učení, a to získané kvalifikace a kompetence jak neformální formou vzdělávání, tak informální formou učení (Šerák, 2009, s. 18).

Kurikulární reformu školství a vzdělávací politiky doprovázejí strategické dokumenty, např.: Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. „Bílá kniha“, 2001), Operační program Rozvoj lidských zdrojů (2003), Dlouhodobý záměr rozvoje

vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy v ČR (2007), Strategie celoživotního učení ČR (2007), Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 a řada dalších. V návaznosti na strategické dokumenty nabyli svoji účinnost v roce 2005 Nový školský zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Šerák, 2009, s. 18). Autoři Pol a Hloušková (2008, s. 14-16) vypovídají o tvorbě řady dokumentů, jež se k problematice celoživotního učení a vzdělávání dospělých vyjadřují buď nepřímo, tzv. „kontextové dokumenty“, anebo přímo. Kontextové dokumenty svědčí o významu celoživotního učení (dále jen CŽU), avšak s důrazem na rozvoj jiných oblastí společenského fungování, např.: Strategie udržitelného rozvoje (2004), Strategie hospodářského růstu (2005) aj. Význam vzdělávání, učení a celoživotního učení je v kontextových dokumentech doceňován ve smyslu rozvoje české společnosti. Druhá skupina dokumentů se přímo a úplně vztahuje ke vzdělávací oblasti. Takovým dokumentem je, např.: Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. „Bílá kniha“, 2001), který přímo pojednává o celoživotním učení a vzdělávání dospělých.

Národní program rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. „Bílá kniha“)

Přestože dokument Národní program rozvoje vzdělávání v ČR z roku 2001 pozbyl definitivní platnost úkonem schválení dokumentu Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020, věnujeme mu v této kapitole pozornost, neboť v uplynulé dekádě byl materiálem, který vymezoval obecný základ vzdělávací politiky ČR (MŠMT, ©2014).

Bílá kniha vychází z analýzy a hodnocení českého školství nejen domácími a zahraničními odborníky, ale i z veřejné diskuze (Výzva pro deset milionů – k problematice vzdělávací soustavy se vyjadřovali sociální partneři, zájmová sdružení, představitelé občanské společnosti) a opírá se například o výroční zprávy MŠMT ČR o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy a dokumenty OECD. Je koncipován jako systémový projekt, který formuluje myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy. Dokument se dotýká východisek a rozvoje vzdělávací soustavy (obecné cíle vzdělávání a výchovy, financování vzdělávání, mezinárodní spolupráce, prognóza kvantitativního vývoje a další). Zavádí pojmy formální, neformální a informální učení, a rovněž pojednává o terciárním vzdělávání a vzdělávání dospělých, přičemž mezi hlavní strategické směry programu patří realizace celoživotního učení. Lze konstatovat, že tezí terciárního vzdělávání a vzdělávání dospělých je „*učící se společnost a pracovní mobilita*“. Účinkem dokumentu je schopnost jedince reagovat na životní změny tak, že je ochoten měnit nebo uzpůsobit skrze další

vzdělávání svoji původní kvalifikaci. Takto je jedinec lépe připraven žít v dynamické společnosti, neboť není vázán jen na své úzké původní znalosti a je otevřen různým pracovním nabídkám (Bertl, 2014, s. 33). Oblast vzdělávání dospělých je vnímána jako nedělitelná součást edukační soustavy (je včleněna do celoživotního učení). Pozornost je pak věnována:

- vzdělávání dospělých, které vede k dosažení určitého stupně vzdělání,
- dalšímu profesnímu vzdělávání,
- ostatním složkám při vzdělávání dospělých, např.: vzdělávání seniorů, občanské vzdělávání apod. (Pol, Hloušková, 2008, s. 16).

Z pohledu všeobecné povahy je v dokumentu kladen důraz na otevřený typ vzdělávání, který je charakterizovaný jako vzdělávání pro „*kohokoliv, kdekoliv a kdykoliv*“. Neomezené vzdělávání z hlediska dostupnosti, využívání, svobody, dalšího šíření apod. Koncept „*stálého přístupu*“ člověka k učení umožňuje získávat kvalifikace a kompetence i ve vyšším věku (edukační proces se neuzavírá ukončením školní docházky) (Bertl, 2014, s. 33).

Strategie celoživotního učení ČR

Strategie je plnohodnotným zdrojem informací jak pro odbornou, tak pro širokou veřejnost. Vychází z analýzy základních strategických dokumentů ČR a EU (Evropské unie), jež se zabývají celoživotním učením z nejrůznějších úhlů pohledu. Strategický dokument pojímá celoživotní učení komplexně, a to v dimenzi ekonomické, environmentální a dimenzi sociální. V tomto pojetí se vize celoživotního učení v ČR soustředí na zvyšování zaměstnatelnosti (schopnost nalézat zaměstnání a trvale se uplatňovat na trhu práce v ČR i zahraničí). Zaměřuje se na celoživotní, osobní rozvoj každého člověka podle jeho schopností a zájmů tak, aby se mohl uplatňovat ve všech sférách života, a posiluje vědomí vlastní jedinečnosti. Neméně důležitý je integrační význam CŽU, s ohledem na podporu sociální soudružnosti a aktivního občanství. Celoživotní učení ukazuje na podstatu rozvoje environmentální odpovědnosti jedince. Podporuje vzdělávání nezávisle myslících, kritických občanů s respektem k právům a svobodám ostatních lidí, a kteří mohou dále rozvíjet demokracii. Celoživotní učení může vyrovnávat životní příležitosti, omezovat vytlačování sociálních skupin či jedinců na okraj společnosti a posilovat tak stabilitu společnosti (MŠMT, ©2007).

Strategie celoživotního učení ČR představuje ucelený koncept CŽU, který stanovuje dosažitelné cíle. Návrhy strategického dokumentu směřují k odstranění bariér na straně jedné a podpoře činitelů CŽU, které se podílejí na vytváření vlastního přesvědčení o významnosti učení po celý život na straně druhé (MŠMT, ©2007). Podstatnou částí dokumentu jsou jeho hlavní strategické směry, např.: rovný přístup, funkční gramotnost, stimulace poptávky a řada dalších. Protože strategické směry představují prioritní oblasti při realizaci celoživotního učení, uvádíme dále jejich bližší vymezení.

Uznávání a prostupnost

Tento strategický směr mluví o otevřeném vzdělávacím systému včetně uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení. Význam uznávání výsledků ze všech vzdělávacích forem přispívá k vytvoření otevřeného prostoru pro CŽU, což usnadňuje přechod mezi jednotlivými sférami vzdělávacího procesu a podporuje cestu dalšího vzdělávání, např.: na základě zjištěných dovedností a vědomostí nejsou požadovány některé zkoušky (MŠMT, ©2007).

Rovný přístup

Rovný přístup odstraňuje bariéry ve smyslu podpory dostupnosti a rovnosti šancí k přístupu ke vzdělávacím příležitostem v průběhu celého života. Dostupnost vzdělávacích příležitostí pro každého člověka pozitivně ovlivňuje jak sociální soudružnost, tak otevírá rovný přístup k možnostem dalšího vzdělávání. Realizace tohoto strategického směru vede cestou vymezení opatření pro podporu vzdělávání znevýhodněných skupin populace, k rozšíření vzdělávací nabídky včetně její rozmanitosti a dostupnosti, a konečně k inkluzivnímu školství, jež odstraňuje bariéry a posiluje talent a nadání všech dětí a žáků. Pozornost musí být věnována dalšímu vzdělávání, které významně usnadňuje odstraňování bariér znevýhodněných občanů na trhu práce (zvyšovat formální vzdělávání, doplňovat a rozvíjet profesní dovednosti v kontextu měnících se podmínek na trhu práce). Důležitá je tedy podpora motivace dospělých ke vzdělávání v souvislosti s jejich reálnými problémy (MŠMT, ©2007).

Funkční gramotnost

Úroveň funkční gramotnosti (schopnost participovat na světě informací) je faktorem ekonomické konkurenceschopnosti, a rovněž sociální soudružnosti. Nízká úroveň funkční gramotnosti, může vytlačovat některé sociální skupiny z majoritního společenství a může být rizikem stability společnosti. Funkční gramotnost také souvisí se schopností lidí

efektivně se učit, a proto vystupuje také jako faktor míry realizace myšlenky celoživotního učení (MŠMT, ©2007).

Sociální partnerství

Sociální partnerství vypovídá o problematice souladu vzdělávací nabídky a potřeb trhu práce, jež by měla být podpořena Národní soustavou kvalifikací. Harmonizace vzdělávací nabídky a potřeb trhu práce je chápána jako kontinuální proces sladování požadavků na odborné kvalifikace, a to na úrovni všech participujících aktérů ze sféry vzdělávání a práce. Tento systém ukazuje na požadavek včasné identifikace a předvídání kvalifikačních potřeb jak z hlediska kvalitativního (kompetence, obsah kvalifikované práce), tak z hlediska kvantitativního (možnost uplatnění některých skupin na trhu práce) (MŠMT, ©2007).

Stimulace poptávky

Motivovat ke vzdělávání všechny skupiny populace v průběhu celého života je rovněž úkolem myšlenky CŽU a zejména tam, kde dochází k předčasnému odchodu z edukačního procesu, aniž by jedinec získal potřebnou kvalifikaci uplatnitelnou na trhu práce. Při řešení je třeba se zaměřit na oblast vzdělávací i sociální, např.: upravit nabídku různých možností méně náročných, prakticky orientovaných vzdělávacích programů na středních školách, podnítit prioritní zájem rodičů o vzdělávání jejich potomků, podporovat sociálně slabší žáky a studenty na všech stupních škol (sociální stipendium, daňové úlevy, půjčky na studium atd.), upravit styl výuky (kombinovat výuku ve třídě s výukou v praxi) a rozvíjet profesní a zájmové vzdělávání dospělých (MŠMT, ©2007).

Kvalita

Poskytování vzdělávání není možné realizovat bez kvalitní nabídky vzdělávacích příležitostí. Kvalita jakožto oblast celoživotního učení se týká poskytovatelů, vzdělávacích programů a učitelů. Vzhledem k stanoveným cílům vzdělávání je nutné průběžně získávat zpětnou vazbu o fungování systému, vyhodnocovat a organizovat potřebné změny, a to zejména s ohledem na rovnost šancí a spravedlnost v edukačním procesu (MŠMT, ©2007).

Poradenství

Různorodý a flexibilní systém celoživotního učení se neobejde bez kvalitní i efektivní informační a poradenské služby. Poradensko-informační systém o vzdělávání

a zaměstnávání musí napomáhat každému jedinci se v těchto oblastech orientovat a umožnit nalézt vlastní směr na trhu práce nebo v procesu vzdělávání. S ohledem na rozvoj CŽU je tedy základním úkolem vytvořit komplexní poradensko-informační systém, který bude dostupný všem sociálním skupinám v průběhu celého života, a také zaměstnavatelům. Současná situace v ČR je v poradensko-informační sféře zaměřena na žáky základních škol při volbě navazujícího vzdělávání, na žáky středních škol při volbě terciárního vzdělávání a skupiny nezaměstnaných při hledání uplatnění na trhu práce. Takto představený systém není komplexní, má své mezery, a proto v kontextu CŽU je nutné zvýšit a podpořit poradenské služby (MŠMT, ©2007).

Strategie celoživotního učení ČR je kvalitním východiskem či souhrnem principů a plánů pro realizaci a další rozvoj celoživotního učení v České republice.

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020

Rozvoj vzdělávacího systému ČR, respektující myšlenku celoživotního učení, se orientuje na naplnění hlavního smyslu vzdělávání, a to:

- rozvoj osobního života člověka a zvyšování jeho kvality života,
- podpora rozvoje a udržování kultury jako soustavy sdílených hodnot,
- rozvoj aktivního občanství, jež vytváří předpoklady pro demokratické zřízení a přípravu na pracovní uplatnění (MŠMT, ©2014).

Strategický dokument vychází ze současného stavu vzdělávací soustavy ČR, jež je založena na konceptu celoživotního učení, a vytyčuje na období následujících sedmi let základní prioritní cíle pro jejich další vývoj. Strategie je rovněž podmínkou pro čerpání prostředků z Evropské unie. Je klíčovým dokumentem s obecným základem, jehož hlavní průřezové směry budou konkrétně rozpracovány prostřednictvím prováděcích dokumentů (strategické dokumenty nižšího řádu), např.: Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období let 2015-2020, Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na léta 2016-2020, Strategie digitálního vzdělávání a další (MŠMT, ©2014).

Vzdělávací systém prošel v uplynulém období poměrně závažnými změnami, přičemž se objevila celá řada důležitých problémů, které podnítili tvůrce vzdělávací politiky k přehodnocení východisek rozvoje vzdělávacího systému, např.: platnost Bílé knihy nebyla formálně ohraničena, období pro naplnění deklarovaných cílů uplynulo.

Současná doba má významně jinou charakteristiku zejména v kontextu technologickém, ekonomickém a politickém oproti době vzniku Bílé knihy. Neexistuje dostatečná míra porozumění základním hodnotám, principům a směrům dlouhodobého vývoje vzdělávacího systému. V některých oblastech nebyly uskutečněny deklarované cíle Bílou knihou aj. Na základě výsledků přehodnocení východisek rozvoje vzdělávacího systému a zhodnocení současného stavu vzdělávací soustavy ČR vytyčuje Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 tři hlavní průřezové směry:

- podporovat kvalitní výuku a učitele, který je klíčovým předpokladem pro kvalitní výuku,
- řídit vzdělávací systém zodpovědně a efektivně,
- a snižovat nerovnosti ve vzdělávání (MŠMT, ©2014).

Věnujeme se blíže poslednímu průřezovému směru tohoto dokumentu, a to problematice „snižování nerovností ve vzdělávání“. Připomínáme, že charakteristikou celoživotního učení je poskytování vzdělávacích příležitostí všem lidem bez rozdílů, využití možností nejrůznějších cest vzdělávání, a to v průběhu celého života. To znamená, že kvalitní realizace při snižování nerovností ukazuje na celoživotní učení jako propojený či sjednocený celek všech vzdělávacích možností, který dovoluje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami kdykoliv během života člověka.

Snižování nerovností ve vzdělávání

Dlouhodobý problém vzdělávací soustavy ČR, je prohlubující se vzdělanostní nerovnost mezi dětmi a mladými lidmi, jež jsou ovlivněny především rozdílnou úrovní příležitostí a schopností se učit, sociálním prostředím (zejména pak rodinným), a rovněž silnou diferenciací žáků v edukačním systému (výběrové/nevýběrové školy). Dokument schvaluje nutnost eliminování a odstranění nerovností ve vzdělávacím systému, neboť tak může být posilována myšlenka celoživotního učení. Žádná sociální skupina nesmí být znevýhodněna k přístupu ke vzdělávacím příležitostem, a také výsledky vzdělávání by měly být co nejméně ovlivněny takovými faktory, jako jsou např.: pohlaví, socioekonomický status, národnost apod. Strategie vypovídá o souvislosti mezi nejvyšším dosaženým vzděláním a účastí v dalším vzdělávání. Dokument usiluje o snižování podílů těch osob, jež nedokončí středoškolské vzdělání a zvyšování podílů osob s ukončeným vysokoškolským vzděláním. Naplňování cíle v oblasti snižování nerovností ve vzdělávání je závislé na kvalitní výuce, jež musí být dostupná pro každého. Je nutné věnovat

pozornost některým sociálním skupinám (kompenzovat znevýhodněné jedince z důvodu socioekonomického a kulturního zázemí) tak, aby mohl být maximálně rozvíjen jejich vzdělanostní potenciál. Snižování nerovností ve vzdělávání je závislé na efektivní realizaci všech forem vzdělávání (MŠMT, ©2014).

Pojetí vzdělávací politiky, vycházející z myšlenky celoživotního učení, musí prosazovat a zohledňovat všechny formy vzdělávacích příležitostí a usilovat o sjednocení vzdělávacího systému jako celku, neboť jsou tak pozitivně podpořeny podmínky pro rozvoj jednotlivce i společnosti. Koncept celoživotního učení přispívá k rozvoji osobnosti jedince, příznivě ovlivňuje život člověka ve sféře osobního, profesního a občanského života.

1.3 Role celoživotního učení v životě člověka

Posun pozornosti od celoživotního vzdělávání k celoživotnímu učení je ve své podstatě dán i svým významem. Pojem „vzdělávání“ vystihuje určitý proces víceméně formalizovaných postupů, kdežto pojem „učení“ se vztahuje i na neformální procesy, které mají svoji důležitou pozici, i když nemusely být ve svém původu vnímány edukačně. Celoživotní učení pojímá všechny aktivity člověka, které přinášejí nové nebo zvyšují či zdokonalují znalosti, dovednosti a kompetence jedince v oblasti jeho osobního, profesního a občanského života. V procesu celoživotního učení je posilována role učícího se, neboť především je to on sám, kdo rozhoduje o podobě či formě učení. Vedle odpovědnosti jednotlivce je charakteristickým znakem CŽU důraz na neformální vzdělávání a informální učení, a rovněž je kladen akcent na řešení praktických problémů (Kopecký, 2004, s. 12-13).

Typickým znakem současné společnosti je její dynamický vývoj, který přináší nové požadavky, jež mění život člověka, přičemž se změny nezřídka dotýkají i hodnotové orientace jedince. Celoživotní učení je v této souvislosti silným, aktuálním nástrojem, neboť osvojené znalosti, dovednosti a kompetence v průběhu formálního vzdělávání (je myšleno vzdělávání, které je osvojeno ve školách), jsou často nedostačující tempu doby a jejím novým výzvám. Každý člověk disponuje lidskými zdroji, jež jsou částečně vrozené a částečně naučené. Učením a vzděláváním si jedinec svoje zdroje a možnosti rozvíjí. Poznává a využívá své psychické a fyzické vlastnosti, vyvíjí a mění názory a postoje, zdokonaluje své znalosti i dovednosti a vytváří si návyky a zkušenosti.

V průběhu života se rozvíjí osobnost člověka včetně jeho chování, jednání a myšlení. Ze závislého jedince se stává jedinec svobodný (je brán v úvahu zdravý vývoj člověka), jež je schopen si určit své osobní meze, autenticky vystupovat vůči druhým lidem. Navazuje synergické vztahy a je schopen adekvátně vystupovat v sociálních skupinách, např.: vstupuje do zaměstnání, manželství atd. Celý proces vývoje člověka podléhá učení, a to jak na učení bezděčném v průběhu celého života, jak na výchově více či méně nezáměrné a neorganizované během dětství, tak i na organizovaném a záměrném vzdělávání dětí, mladých lidí a dospělých (Plamínek, 2014, s. 321-322).

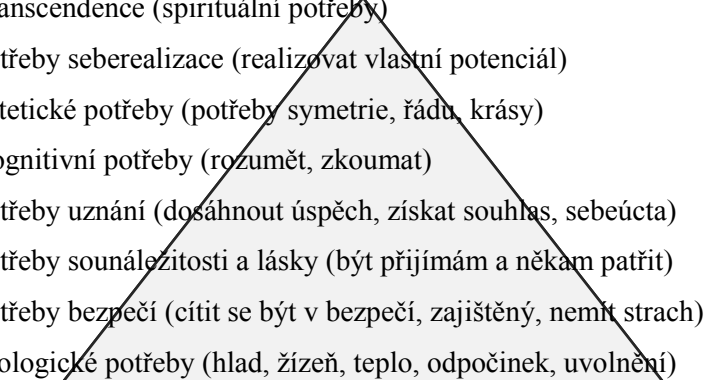
Během života je člověk vystaven různým životním a pracovním rolím a úkolům, které přinášejí nejrůznější požadavky na lidské zdroje a výkony. Nejednou je jedinec konfrontován se svými možnostmi, kdy se jeho zdroje a výkony mohou lišit od zdrojů a výkonů, kterými by rád disponoval on sám, anebo se liší od očekávání jeho okolí. Je-li skutečnost v rozporu s očekávanými zdroji a výkony, nabízí se dvě možnosti řešení. První variantou je možnost řešit disharmonii změnou očekávání nebo změnou výkonů či zdrojů a druhá možnost vede skrze cestu vzdělávání. Vzdělávání a učení připravuje člověka být kompetentním, tzn., že jedinec disponuje zdroji a podává takové výkony, které jsou od něho v dané roli nebo úloze očekávány, je tedy způsobilý k vykonávání určité role nebo určitého úkolu. Vzdělávání i učení rozšiřuje potenciál jedince, tzn., že vznikají nebo se rozvíjejí lidské zdroje. Nashromážděné zkušenosti, dosažené znalosti a dovednosti umožňují čelit ohrožujícím životním situacím, a rovněž dovolují získat životní stabilitu (Plamínek, 2014, s. 323-326).

Je nezpochybnitelné, že vzdělávání a učení provází každého z nás v průběhu celého života. Život člověka je pozitivně formován skrze vzdělávací příležitosti. Jedinec je schopen využívat své kompetence ke zlepšení podmínek osobního, pracovního i společenského či občanského života a usilovat o naplnění smyslu života. V průběhu života je člověk vystaven nejrůznějším sociálním situacím, událostem, změnám a výzvám, na které musí reagovat či odpovídat. Z tohoto pohledu můžeme říci, že učení usnadňuje adaptaci na měnící se životní podmínky jednotlivce i sociální skupiny.

Hnacím motorem v životě každého člověka je naplňování určitých potřeb, uspokojování osobních cílů a nalezení smyslu života. Maslowův hierarchický model lidských potřeb ukazuje na organizované uspořádání, jež vyjadřuje blízký vztah mezi základními a vyššími potřebami při uspokojování potřeb a dosahování cílů. Uspokojování základních potřeb směřuje k odstranění nedostatku a vyšší potřeby se orientují na naplňování přání a cílů

jedince. Zpravidla jsou nejdříve realizovány biologické a sociální potřeby a následně se člověk zaměřuje na dosahování vývojově vyšších potřeb.

Obrázek 1: Abraham Maslow – Hierarchický model lidských potřeb

- 
- A pyramid diagram representing Maslow's hierarchy of needs. The pyramid is divided into eight horizontal levels, with the most basic needs at the bottom and the most complex at the top. The levels are numbered 1 through 8 from bottom to top.
1. Biologické potřeby (hlad, žízeň, teplo, odpočinek, uvolnění)
 2. Potřeby bezpečí (cítit se být v bezpečí, zajištěný, nemít strach)
 3. Potřeby sounáležitosti a lásky (být přijímám a někam patřit)
 4. Potřeby uznání (dosáhnout úspěch, získat souhlas, sebeúcta)
 5. Kognitivní potřeby (rozumět, zkoumat)
 6. Estetické potřeby (potřeby symetrie, řádu, krásy)
 7. Potřeby seberealizace (realizovat vlastní potenciál)
 8. Transcendence (spirituální potřeby)

Zdroj: Vízdal, 2009, s. 50

Každý jedinec usiluje o zajištění svých základních potřeb, chce žít v bezpečí, někam patřit, zažít úspěch a cítit se hodnotný. Usiluje o životní stabilitu, harmonii a spokojenost. V souvislosti s učením vypovídá Maslowův hierarchický model o tom, že každá pozice se může stát zdrojem důležitých podnětů pro učení, přičemž i samotné učení může být významnou lidskou potřebou (Plamínek, 2014, s. 25-26).

2 VZDĚLÁVÁNÍ A DOSPĚLÍ LIDÉ

„Vzdělání není pouhým nashromážděním jednotlivých vědomostí, jako není těstem mouka, voda, sůl, kvasnice atd. dohromady naházené.“

Tomáš Garrigue Masaryk

Vzdělávání je součástí života. Neustále nás doprovází a je předpokladem pro skutečný, uvědomělý život lidské bytosti. Každý člověk se učí pro budoucnost, pro své budoucí profesní uplatnění, pro možnost naplnění nejrůznějších životních cílů apod., a také se učí prostřednictvím současnosti, skrze prožívané a získané zkušenosti.

Proces vzdělávání obsahuje objektivní působení na jedince a subjektivní činnost učícího se jedince. **Vzdělávání** jako objektivní stránka je systém činností, prostřednictvím nichž se předávají informace, poznatky, praktické dovednosti, hodnoty i postoje. Je to společensky zabezpečená, diferenciovaná činnost vzdělávacích institucí, a to jak formou školního, tak formou mimoškolního vzdělávání, jež je ve vztahu ke školnímu systému doplňkovým vzděláváním. **Vzdělávání se** jako subjektivní stránka procesu vzdělávání zahrnuje činnosti či aktivity samotných učících se jedinců. Výsledkem systému vzdělávání a systému činností vzdělávání je určitý stupeň **vzdělání**, jež můžeme považovat za produkt vzdělávání a vzdělávání se, tedy učení se (Machalová, 2006, s. 67). Kosíková (2011, s. 47) s odkazem na Skalkovou definuje vzdělání tak, že jde o „*osvojení systému určitých vědomostí a dovedností, pochopení vztahů mezi poznatky, získání dovednosti používat svých vědomostí při řešení nových úkolů, dovednosti dalšího sebevzdělávání. Vzdělávání zahrnuje i osvojení hodnot estetických a morálních, vytváření určitého postoje ke světu, společnosti i sobě samému. Tyto postoje nalézají svůj obraz ve schopnosti kritického uvažování, v praktických životních názorech a jednání.*“

Učení

Přirozenou aktivitou člověka je učení, jež pozitivně vystupuje při utváření osobnosti a působí na všechny její složky. Rozvíjí rozumové schopnosti, vytváří citové vazby i charakter člověka, přičemž je nutné přihlídnout k individuálním zvláštnostem člověka. Učení člověka je aktivním procesem. Je založeno na aktivitě či činnosti. Uskutečňuje se skrze získávání zkušeností a jejich uplatňování v nových situacích za předpokladu aktivního zpracování nově získaných zkušeností. Je nejvýznamnějším

psychickým procesem, jenž člověku umožňuje neustále se přizpůsobovat novým a složitějším společenským i pracovním podmínkám. Uvažujeme-li o učení jako o činiteli, který umožňuje člověku přizpůsobovat se životním situacím či podmínkám, tak musíme poukázat, že učení zasahuje především motorické dovednosti (vyžadují zvláštní výcvik – řízení auta, psaní na stroji aj.), postoje (tendence člověka reagovat vždy stejným způsobem na tentýž objekt, situaci nebo hodnotu), informace a jejich získávání (znalost principů, zákonitostí apod.), a také intelektuální dovednosti (jak třídit, využívat a nakládat se získanými poznatky). Jak bylo výše uvedeno, na základě učení dochází ke změnám ve všech složkách osobnosti člověka. Člověk se učí novým dovednostem nebo prohlubuje již získané dovednosti, učí se logicky myslet, komunikovat a jednat s lidmi. Učí se souvislostem či novým vztahům, jež mohou vést, po ověření v nových situacích, k novému porozumění. Učí se jevům, lidem, situacím a na základě nových dovedností, poznatků i porozumění může docházet ke změně postojů. Změny, které jsou způsobeny učením, vytváří nové, efektivnější způsoby chování a jednání člověka, a mohou vést k jeho životní moudrosti (Heinová, 2008, s. 107). Kosíková (2011, s. 47) komunikuje pojem „učení“ dle Linharta a uvádí, že učení představuje *„veškeré behaviorální a mentální změny, které jsou důsledkem životních zkušeností. Pojem učení je formou činnosti, při které jedinec mění své chování a své vlastnosti pod vlivem vnějších podmínek a v závislosti na výsledcích svého jednání.“*

Vzdělávání dospělých

Vzdělávání dospělých je v současnosti významným tématem a nabývá na stále větší důležitosti. V principu celoživotního učení pojmáme vzdělávání dospělých jako aktivní, systematický a kontinuální proces učení za účelem změny či obohacování znalostí, postojů, názorů, hodnot, schopností a dovedností. Je zaměřeno na dva vzájemně propojené cíle, kterými jsou rozvoj:

- osobnosti a její seberealizace,
- občanské zodpovědnosti, jež je spojována s aktivním a zodpovědným přístupem při zajišťování vyváženého sociálního, kulturního a ekonomického rozvoje jednotlivce i společnosti.

Vzdělávání dospělých směřuje ke zvyšování dosaženého stupně v rámci formálního vzdělávání na straně jedné, a také představuje možnost získat vzdělání osobám, jež se nemohly účastnit vzdělávacího procesu již v rámci počátečního vzdělávání

na straně druhé (Heinová, 2008, s. 107). Funkce vzdělávání dospělých ukazují na základní smysl a cíle vzdělávání. Mezi tyto funkce řadíme:

- humanizace (obecná humanizace člověka, jeho enkulturace),
- integrace (socializace jedince),
- kvalifikace (uplatnění na trhu práce) (Zormanová, 2017, s. 23).

Vzdělávání dospělých (dále jen VD) je vymezováno jednak jako vzdělávací proces a dále jako vzdělávací systém. **Systémové pojetí vzdělávání dospělých** zahrnuje realizaci VD prostřednictvím formálního vzdělávání (středoškolské a vysokoškolské vzdělání) a skrze soustavu neformálního vzdělávání (široká nabídka mimoškolních aktivit v rámci zájmových, podnikových a občanských organizací), přičemž je vzdělávací systém zaměřen na institucionální, organizované aktivity a individuální, sebevzdělávací činnosti. **Vzdělávací proces** ukazuje na vzdělávací činnosti či aktivity, jež jsou uskutečňovány v rámci institucionálního vzdělávání dospělých (výsledkem je určitý stupeň vzdělání) a dalšího vzdělávání dospělých. Vzdělávací aktivity jsou orientovány na cílevědomé, systematické zprostředkování, a také na osvojení si vědomostí, návyků, dovedností i formy chování osob, které participují na trhu práce. Vzdělávání dospělých je permanentním formováním osobnosti. Je chápáno jako učení se adaptovat na nové životní podmínky a zdokonalování se v činnostech, které jsou spjaté se sociálními rolemi. Vzdělávání dospělých je rovněž považováno za rozvoj vzdělanosti (Machalová, 2006, s. 77-78). Autoři Palán a Rýznar (2000, s. 80-81) pojmají VD jako celý soubor probíhajících vzdělávacích procesů, kterých se účastní lidé, jež jsou společností považováni za dospělé. Rozvíjejí si své schopnosti, rozšiřují znalosti a zlepšují své profesní zaměření tak, aby uspokojili vlastní potřeby a potřeby společnosti, do které patří. Uvádějí, stejně jako Machalová, že VD zahrnuje školní formu vzdělávání, mimoškolní formu a další vzdělávání. Obsahuje celé spektrum příležitostného vzdělávání.

Z pohledu společenského a osobního rozvoje je nutné, aby se celá lidská společnost zapojovala do každodenní sféry života informovaným a efektivním způsobem. Vzdělávání dospělých usiluje o aktivní zapojování člověka do společnosti a může dotvářet jeho identitu a dát životu zcela jiný význam. Požadavkem celoživotního učení je, aby VD respektovalo významné faktory jako např. věk, rovnost pohlaví, kultura, ekonomická nerovnost aj., a to zejména z důvodu eliminování nerovností k přístupu ke vzdělávacím příležitostem a posilovat tak právo na vzdělání pro všechny sociální skupiny.

Vzdělávání dospělých je potenciální podporou pro ekonomický a sociální rozvoj, podporou gramotnosti a ochrany životního prostředí. VD má pozitivní dopad při odstraňování chudoby a formování informovaného a tolerantního občanství. Cílem vzdělávání nejen dospělých, ale i mladistvých, je rozvíjet autonomii, smysl pro odpovědnost, rozvíjet schopnost zvládat proměny na úrovni osobního i společenského života a podporovat koexistenci a toleranci. Nejvyšším cílem je vytvoření vzdělávající se společnosti za účelem dosažení sociální spravedlnosti a všeobecného blahobytu (Palán, Rýznar, 2000, s. 81-83).

Další vzdělávání

Součástí vzdělávací soustavy je, tzv. „další vzdělávání“. Toto vzdělávání je poskytováno mimo ucelenou soustavu základního, středního a vyššího školství, jejichž výsledkem je dosažení určitého stupně vzdělání. Další vzdělávání je druhou fází vzdělávání, jež následuje po absolvování počátečního vzdělávání (první fáze vzdělávání). Zahrnuje:

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

Dalším profesním vzděláváním se rozumí všechny druhy kvalifikačního vzdělávání, které následuje po odborné přípravě v rámci formálního vzdělávání, a jejichž cílem je, např.: zvyšování a prohlubování kvalifikace, rekvalifikace, pracovní adaptace apod. Rekvalifikační vzdělávání je významnou částí dalšího profesního vzdělávání, neboť je nástrojem aktivní politiky nezaměstnanosti. **Zájmové vzdělávání** pojímá nejrůznější vzdělávací aktivity, které vyplývají z individuálních potřeb či zájmů jedince, a umožňuje seberealizaci ve volném čase. **Občanské vzdělávání** zahrnuje vzdělávací činnosti, které souvisejí se společenskými potřebami, např.: kulturní, sociální, občanská a zdravotnická osvěta. Absolvování určitého druhu dalšího vzdělávání může být určováno právními předpisy (normativní vzdělávání) nebo technickými normami, jakožto podmínka pro vykonávání některé pracovní, odborné či kvalifikované činnosti (Palán, Rýznar, 2000, s. 30,58-59). Zormanová (2017, s. 31) zahrnuje do dalšího vzdělávání také rodinné vzdělávání a vzdělávání seniorů. **Rodinné vzdělávání** se pomocí preventivních a vzdělávacích aktivit zaměřuje na zvyšování kvality života jedince i rodiny. Jeho cílem je, např.: eliminování projevů rizikového chování a rozvíjení vztahů v rodině, dosažení pozitivního rozvoje jednotlivce, partnerů i rodiny. **Vzdělávání seniorů** cílí

na uspokojování vzdělávacích potřeb seniorů, a to zejména v oblasti společenské a kulturní.

Další vzdělávání představuje specifickou součást vzdělávacího systému. Zahrnuje heterogenní cílovou skupinu, a to hlavně z hlediska věku, postavení na trhu práce, motivace k dalšímu vzdělávání a povolání. Další vzdělávání se může odehrávat jak ve vzdělávacích institucích, tak v rámci jiných ekonomických subjektů (občanská sdružení, podnikatelské organizace a další). Náklady na tento druh vzdělávání mohou být hrazeny z veřejných zdrojů, ale i výhradně ze zdrojů soukromých (Veteška, 2010, s. 30-31).

Přetrvávajícím problémem je nabídka vzdělávacích příležitostí pro dospělé, která se vytváří převážně na základě individuálních či na sobě izolovaných průzkumů jednotlivých vzdělávacích institucí. Dalším stávajícím problémem je záruka kvality nabízených programů. Do jisté míry jsou v tomto směru výjimkou rekvalifikační kurzy, pokud pomineme, že ověřování získaných dovedností či znalostí jsou zpravidla prováděny samotnou vzdělávací institucí, jež obvykle zabezpečuje vzdělávací nabídku. Jistou pozitivní změnu v dodržování kvalifikačních standardů zachycujeme u vzdělávacích příležitostí, které jsou garantované certifikacemi, včetně uznávání mezinárodní platnosti získaných osvědčení, např.: jazykové zkoušky ICC apod. V oblasti vzdělávání dospělých je nutné optimalizovat a zefektivnit fungování informačního systému. Je kladen důraz na vytvoření uceleného informačního systému pro vzdělávací instituce, jež povede k rozvíjení vzájemné kooperace pro zaměstnavatele i jednotlivce, kteří participují na získávání informací o vzdělávacích příležitostech a možnostech (Palán, Rýznar, 2000, s. 17-18). Výčtem výše uvedených problémů, který však není konečný (mohli bychom se dále zajímat například o financování vzdělávání), chceme ukázat, že oblast vzdělávání dospělých si vyžaduje neustále pozornost a systémové změny. Chceme-li produkovat konkurenceschopnou společnost, usilujeme-li o zlepšení kvality života člověka, musíme vnímat oblast vzdělávání a dalšího vzdělávání za prioritní sféru při rozvoji jednotlivce i společnosti.

2.1 Osobnost dospělého člověka ve vzdělávacím procesu

Dospělost je relativním pojmem a není snadné určit jeho obsah. Po dlouhá období bylo snahou nejrůznějších filozofů, pedagogů i psychologů vymezit období dospělosti v životě člověka a najít odpovědi na to, kdo je dospělý, zda je vzdělatelný a jakým způsobem ho vzdělávat. Většina autorů se shoduje, že je nutné odlišit biologickou či fyzickou dospělost od dospělosti psychické či duševní. Za **fyzicky dospělého** člověka je považován jedinec, jehož tělesný vývoj skončil, jeho organismus je zralý a daný jedinec je schopen reprodukční funkce a vychovávat své potomky. **Psychicky dospělý** jedinec nabyt schopnosti, které mu umožňují samostatně myslet a jednat, má celkovou myšlenkovou a pracovní stabilitu, umí si život reálně plánovat. Člověk je vytrvalý, schopen uvědomovat si dopad svých rozhodnutí a činů, a rovněž za ně brát svoji odpovědnost. Je však nutné zdůraznit, že i dospělý člověk se neustále vyvíjí a mění v interakci se socio-kulturním prostředím. Není vždy dokonalý a jeho vlastnosti nejsou stále a neměnné. Z toho důvodu je chybné dospělost zaměňovat s pojmem „zralost“. V dospělosti člověk rozvíjí to, co bylo vytvořeno v předešlých vývojových etapách. Získané zkušenosti se upevňují, rozvíjí a mění se vlivem životních podmínek a situací. Vývoj jedince v etapě dospělosti je podmíněn jeho tvůrčím procesům, výsledkem jeho vědomého a aktivního rozhodování (Heinová, 2008, s. 104-105). V kontextu neustálého rozvoje člověka, a to i v dospělosti, uvádí Machalová (2006, s. 101) v přeneseném slova smyslu, že dospělý člověk je podněcován určitým instinktem v zájmu sebezáchovy, aby byl schopen žít v podmínkách současné společnosti. Vzpomíná období střední a starší dospělosti, kdy se může jedinec dostat do nevýhodných společenských pozic zejména v profesní a sociální oblasti života. Koncepce celoživotního učení uznává, že člověk je schopen se měnit a vyvíjet v průběhu celého života.

Za dospělého člověka můžeme tedy pokládat takového jedince, jenž ukončil formální vzdělávání³, je ekonomicky produktivní nebo ve fázi, kdy aktivně usiluje o zaměstnání. Jeho ekonomická nezávislost se projevuje ve schopnosti si legálně obstarat, svojí vlastní činností, prostředky pro zabezpečení osobního života i rodiny. Je schopen kooperace a koexistence. Dospělý člověk je autonomní bytostí, je způsobilý dosahovat svých

³ Podle Průchy (2015, s. 94) se formální vzdělávání v současné době obvykle uskutečňuje od 5-6 let věku dítěte do nejčastěji 24 let věku dospělého jedince.

životních cílů, mít reálné představy o životě a smysluplně naplňovat volný čas (Bertl, 2014, s. 69).

Dospělost z pohledu vývojové psychologie

Počátek dospělosti je formálně určen dosažením právní zletilosti, tedy osmnáctým rokem života. Avšak ani ta není společensky přijatelným mezníkem, který určuje změnu statusu mladistvého. Biologické určení dospělosti se pojí k fyzické zralosti. Do popředí se dostává význam proměny sexuality a její reprodukční hodnota. Psychosociální dospělost nelze jednoznačně časově vymezit. U každého jednotlivce probíhá vývoj odlišně, v různou dobu, a také v jednotlivých složkách života v různém tempu (např.: manželství je možné uzavřít i před zletilostí jedince, jsou-li dodrženy všechny právní podmínky). Psychosociální vývoj dospělosti vytváří v rovině osobnostní relativně stabilní, realistickou a přijatelně pozitivní identitu. V interpersonální oblasti dochází k naplňování stálých a uspokojivých mezilidských vztahů. Za psychosociální znaky jsou obecně považovány, např.:

- větší sebejistota, vědomí vlastních kompetencí,
- relativní svoboda rozhodování,
- efektivnější zvládání svých emocí a jednání,
- schopnost podřídit své potřeby ve prospěch druhé osoby,
- nezávislost či osamostatnění se od své původní rodiny, vyrovnanější a klidnější vztahy s rodiči,
- schopnost žít v párovém soužití, naplňovat rodičovskou roli a zvládat její odpovědnost,
- naplňovat profesní roli a zvládat interakci s lidmi v nadřazených pozicích,
- ekonomická soběstačnost (Vágnerová, 2007, s. 9–11).

Období dospělosti je podle Vágnerové (2007, s. 9, 178, 229) členěno na:

- mladou dospělost 20 – 40 let,
- střední dospělost 40 – 50 let,
- a na starší dospělost 50 – 60 let.

Thorová (2015, s. 436) ukazuje na členění období dospělosti, podle Levinsonova modelu vývoje struktury dospělé osobnosti. Období dospělosti je rozděleno na etapy:

- raná dospělost 22 – 40 let,
- střední dospělost 45 – 60 let,
- pozdní dospělost 65+ .

Thorova (2015, s. 436) se odkazuje na amerického klinického psychologa Daniela Levinsona (1920-1994), jenž se zabýval vývojem osobnosti v dospělosti. Období dospělosti členil na vývojové etapy relativně stabilní a na přechodová období, při kterých dochází v důsledku nových závazků k nejvýraznějším změnám v rozvoji osobnosti. Tato přechodová období probíhají po dobu 4 – 5 let, přičemž jejich průběh může být jak mírný a pozvolný, tak bouřlivý. Zachycují strukturu života, jenž je formována fyzickým a sociálním prostředím člověka. Při popisu vývoje osobnosti v dospělosti se zaměřoval zejména na proměny rodinného a pracovního života jedince a nezapomínal i na další vlivy, např.: náboženské, rasové, společenský status apod.

Mladá dospělost (20 – 40 let) je poměrně dynamické období, ve kterém se otevírají možnosti k intenzivnímu psychickému vývoji. Fyzický a kognitivní vývoj zaznamenává své vrcholné období. Narůstá úroveň psychosociálních dovedností, zlepšuje se schopnost etického jednání, ustanovují se základní životní postoje, dochází k celkové citové stabilizaci a vyššímu sebeovládání, ale přesto se psychika mladých lidí a schopnost sebekontroly stále vyvíjí (Thorová, 2015, s. 440). Základními aspekty života dospělého člověka se stávají rodina, přátelské vztahy, zaměstnání a zájmy. V rámci socializačního vývoje je mladý člověk schopen přijímat své sociální role (partnerství, manželství, zaměstnání, rodina) a způsoby chování s nimi spjaté. Důležitým úkolem toho období je harmonizace individualizace a socializace, stabilizace zodpovědnosti a dokázat si stanovovat dlouhodobé cíle. Dospělost je spojena s většími právy a sociální prestiží, ale i povinnostmi a větší zodpovědností. Způsob vstupu do dospělosti, zvládnutí všech životních rozhodnutí a úkolů, vyrovnání se s krizemi (krize manželství, rozvod) a těžkými životními situacemi v tomto období, je velice důležité, poněvadž ovlivňují další životní etapy dospělého člověka (Doňková, 2012, s. 130). Thorová (2015, s. 444) vystihuje a shrnuje úkoly, se kterými je jedinec konfrontován v rámci této životní etapy:

- získávání zkušeností v různých oblastech života (informální vzdělávání),
- integrace a stabilizace osobnosti,
- centrum zájmu je jiná osoba (generativita),
- vytváření a posilování sociální sítě,
- upevňování společenského postavení,

- získat přiměřené sebevědomí, odhad svých možností, plánovat reálné budoucí cíle,
- formování životního stylu, postoje ke světu, k materiálním a sociálním podmínkám vlastního života a k sobě samému,
- rozvoj pracovních dovedností, ustálení profesní volby, sebevzdělávání,
- plánování a realizace dlouhodobého partnerství,
- příprava a realizace rodičovství,
- a vytvářejí se vyzrálé partnerské a rodičovské city a postoje.

Střední dospělost (40 – 50 let) je společností vnímaná jako životní etapa, kdy je člověk vysoce produktivní, je zkušený a zralý. Je schopen realizovat životní dráhu, kterou si naplánoval v době mladé dospělosti. Střední dospělost může být prožívána jako vrcholné období života člověka. Člověk je na vrcholu svých životních sil, je autonomní, finančně stabilní a nezávislý, sociálně zabezpečený, kompetentní a spokojený v rodinném i pracovním životě. Střední věk současně přináší nejrůznější úskalí. Příkladem je mladší generace, která vystupuje jako nadějná konkurence v rámci profesního života. Vzniká tak nutnost obhajovat svoji pracovní pozici, což vyžaduje pozitivní a pružnou reaktivitu dospělého ve schopnosti aplikovat novinky, nebát se dalšího vzdělávání a zvyšování kompetencí apod. Souběžně dospělý člověk vydává energii rodině a z pohledu sladění rodinných, soukromých a pracovních problémů, může být vznikající nesoulad zdrojem konfliktů, zvyšování stresové zátěže, vyčerpání, ztráty životní energie, motivace a tvořivosti (Thorová, 2015, s. 445-447). V tomto období jsou úvahy zaměřeny na hledání smyslu života, mění se postoj k mnohým hodnotám, je hodnocen uplynulý život a uvažuje se o budoucnosti. Dospělý člověk, který není smířen s tím, jak život prožil a zároveň si připouští, že konec života není už tak v nedohlednu, může pociťovat vnitřní nervozitu, tenzi či neklid. Typickou obranou je pak nadměrná aktivita, popření reality, porovnávání svých výkonů s výkony mladých a tendence dohnat to, co člověk vnímá jako poslední šanci v životě (Doňková, 2012, s. 133-134). Střední dospělost je období protikladů. Na straně jedné je člověk plný sil a na straně druhé si uvědomuje, že jeho rozvoj je časově limitovaný, přichází stagnace a také úbytek sil (Vágnerová, 2007, s. 179). Úkoly střední dospělosti:

- vyrovnání se s projevy stárnutí (změny tělesného vzhledu, projevy chronických nemocí),
- konfrontace se smrtí vlastní i rodičů,
- vyšší osobní zralost, akceptace ztráty mladické naivity,

- důraz na výkon a kompetentnost,
- vrchol významu profese, pracovní pozice, profesní skupiny,
- význam rodiny, důraz na rodičovskou roli, vyrovnání se s narozením dětí i v pozdějším věku, osamostatňováním se potomků,
- rozvinutí zralého partnerského vztahu a sexuality,
- důraz na duševní hodnoty a sebepoznání (Thorová, 2015, s. 452).

Starší dospělost (50 – 60 let) je poznamenána vědomím člověka o jeho vlastním stárnutí. Padesátý rok života bývá považován za mezník, který potvrzuje počátek stárnutí. Dochází ke zhoršování tělesné i psychické kondice, sociálního postavení a některých kompetencí. Starší člověk si uvědomuje riziko ztráty sociální pozice, a že jeho jistoty jsou snadno ohrožitelné. Zvýšená únava, zhoršená funkce některých funkcí vedou ke zvyšování nejistoty z vlastního selhání a mění se postoje k sobě samému. Starší člověk se musí vyrovnat s postupným úbytkem vlastních kompetencí a naučit se pracovat se svými aktuálními možnostmi (Vágnerová, 2007, s. 229). Pohled Thorové (2015, s. 453), která vymezuje toto období jako období pozdní dospělosti, je velmi výstižný pro současnou společnost. Vypovídá o nelehké úloze některých starších lidí, kteří se musí vyrovnávat se ztrátou vlastních fyzických sil a nemocemi, a přitom současně plnit závazky, jež pocítují vůči dětem i rodičům. Starší lidé se pak dostávají do stresové, fyzicky i psychicky náročné situace, tzv. „sendvičové generace“, neboť jsou vměstnání do života svých dětí a starých rodičů. Na jedné straně pečují o mnohdy bezmocné rodiče, kteří potřebují výraznou péči, a na straně druhé řeší problémy svých dětí, nelehké situace s jejich dospíváním, živí je, často jsou zatíženi hypotékami atd. Nadměrné náročné podmínky spojené s péčí o rodiče a současně o děti způsobují stres, únavu, vyčerpání a životní nespokojenost. Co se týká psychosociálních krizí v tomto období, tak ty jsou nejčastěji spojovány s odchodem dětí z domova (syndrom prázdného hnízda), anebo vznikají z důvodu únavy ze stereotypie dlouhodobého vztahu. Přesto je dokládáno, že spokojenost v manželství v období starší dospělosti spíše stoupá.

Dospělý člověk v této životní etapě mění postoje nejen k sobě samému, ale i ke světu. Postupně klesá zvědavost a je upřednostňován stereotyp, který dodává pocit jistoty. Starší člověk se spíše opírá o svoji rodinu a blízké přátele, nové kontakty navazuje daleko hůře (Doňková, 2012, s. 137). Přes všechna úskalí životní etapy starší dospělosti můžeme potvrdit, že v současné době je ve společnosti zastoupeno mnoho starších osob, jež jsou aktivní, výkonní a stále prospěšní pro svoji rodinu či nejbližší okolí a společnost.

V dospělosti je vzdělávání člověka zaměřeno k různým cílům při naplňování zájmů a potřeb jedince, a rovněž probíhá různými cestami za využití různých metod. Různé jsou i individuální zvláštnosti člověka. V souvislosti s učením a jeho úspěšností je nutné brát v úvahu proměnné učení. Jsou to zejména věk, zdravotní stav, nejvyšší dosažené vzdělání, sociální a kulturní prostředí, ve kterém člověk žije (Heinová, 2008, s. 104). Individuální odlišnosti mezi dospělými lidmi jsou tedy způsobné životními zkušenostmi, vzděláním, profesním zaměřením, sociálními podmínkami a sociálně-psychologickými podmínkami, jež jsou dány sociálními rolemi (rodiče, zaměstnanec/zaměstnavatel atd.), společenským statutem a sociální pozicí. Vzdělávání dospělých jednoznačně reflektuje, že učení je:

- aktivní a osobně motivovaná činnost,
- činností, která je podmíněna sociálním vlivům a podmínkám,
- výrazně ovlivněno celkovým stavem psychických funkcí, vlastností a stavů osobnosti,
- a závisí na individuální schopnosti učit se (Machalová, 2006, s. 101-103).

Zvláštnosti učení dospělého člověka

Je přirozené, že se dospělý člověk neučí už tak lehce, jako tomu bylo v mládí. Je často nucen si nový text vícekrát opakovat, vyhledává v něm nové souvislosti, které si častokrát dává do vztahu k tomu, co se již naučil. Proces učení negativně ovlivňují rozmanité rušivé faktory, např.: nepřehledný a špatně čitelný text, vyrušování při studiu, hluk, nedostatečné osvětlení atd. Lze konstatovat, že u dospělého člověka se mění kapacita, kterou je schopen jednorázově zvládnout, mění se lehkost učení a intenzita, jež je schopen v procesu učení vydat (Bertl, 2014, s. 69). Způsobilost k učení je tedy dána kapacitou učení, snadností učení, stálostí naučeného, zainteresovaností a intenzitou učení. **Kapacita učení** je faktorem, který ovlivňuje způsobilost k učení. Vypovídá o množství informací, které může jednotlivec pojmout a zpracovat. Učební kapacita se v průběhu života nijak nemění. Výjimkou jsou však senioři, u nichž můžeme pozorovat snižování její kvality. To je však možné dohnat stálou duševní aktivitou. **Snadnost či lehkost učení** ukazuje na vnímavost a rychlost chápání. V počátku pozdního věku dospělosti jsou obvykle vyžadovány vyšší požadavky na dobu potřebnou na učení. Je prokázáno, že dospělí jedinci ve věku 40 – 50 let potřebují na osvojení učebního textu o 10 – 15 procent více času. **Stálost či trvalost naučeného** znamená hloubku nebo naopak povrchnost učení. Jedná se o schopnost vybavení si učiva v určité chvíli a v určitých souvislostech.

Setkáváme se s tzv. „profesionální pamětí“. V průběhu dospělosti se schopnost vybavení si naučeného určitým způsobem profiluje a člověk si lépe osvojuje a reprodukuje to, co souvisí s jeho profesním životem. S přibývajícím věkem však dochází k silnému působení selekce toho, co si chce člověk zapamatovat. **Zainteresovanost na učení** je dalším faktorem. Uplatňuje ve schopnosti učit se. Zainteresovaný člověk je lépe motivovaný k učení. Zainteresovanost tedy vyjadřuje, do jaké míry lze vzbudit zájem o učení. **Intenzita učení** ukazuje na ochotu a vůli učit se. Obvykle se projevuje větší ochota a chuť si cílevědomě osvojovat znalosti, pokud se dospělému daří v jeho profesním životě, ve studiu či jiných dalších činnostech (Heinová, 2008, s. 109-110).

Úspěšné učení je ovlivněno jak mírou motivace a aktivním přístupem, tak obecnými podmínkami, kterými jsou kognitivní procesy učení (myšlení, paměť, pozornost, vnímání), a dále pak organizace práce a duševní hygiena (Heinová, 2008, s. 109). Machalová (2006, s. 102) umocňuje postavení učícího se z pohledu výsledků vzdělávání a uvádí, že v procesu vzdělávání je partnerem, neboť úspěšné učení závisí na jeho přiměřené motivaci, aktivitě a zúčastněnosti.

Schopnost učit se je determinována poznávacími (kognitivními) procesy. Dospělý jedinec mnohem aktivněji vystupuje při seznamování s novou informací, nežli je tomu u dětí a mládeže, neboť je ovlivněn dosavadními zkušenostmi, a proto nové poznatky usilovně a pečlivě srovnává a kriticky přehodnocuje. Dospělý se v učení diferencuje od mládeže ve způsobu uvažování, vyjadřovacích schopnostech, v představivosti, paměti atd. Velmi často je paměť ovlivněna profesním zaměřením. Můžeme se tak setkávat s lidmi, jež mají specifický druh paměti, např.: motorická paměť, orientační paměť, paměť na čísla apod. **Paměť** je závislá na ostatních poznávacích procesech a také na porozumění, zájmu a přiměřené motivaci. Proces zapomínání, jež je součástí paměti, je individuální a obvykle dospělý jedinec zapomíná poznatky či informace, kterým nerozumí, jsou společensky či osobně nedostatečně významné nebo je považuje za zbytečné. Je důležité podotknout, že proces zapomínání se uskutečňuje hned při učení, a je proto vhodné si naučené ihned zopakovat. **Pozornost** (zaměřenost a soustředěnost duševní činnosti na určitý objekt, který je pro člověka významný) dospělého je závislá na vnitřních a vnějších podmínkách. Mezi vnitřní podmínky řadíme, např.: zájem, míru významu podnětu pro člověka, srozumitelnost, zdravotní stav atd. a vnějšími podmínkami jsou, např.: neočekávanost, novost podnětu, velikost, prostředí, ve kterém učení probíhá, sociální atmosféra v rámci skupiny, organizace práce, vystupování lektora, metody a styly

učení a další. Vnitřní podmínky, determinované celkovou strukturou osobnosti, mají významnou úlohu při udržení pozornosti, zatímco vnější podmínky se uplatňují při vzniku pozornosti. **Vnímání** je subjektivním obrazem objektivní reality v našem vědomí skrze smyslové orgány. Vědomí je u dospělého ovlivněno jak kondicí smyslových orgánů, tak profesním životem a osobními zkušenostmi. Dospělý jedinec nové poznatky srovnává s dosavadními zkušenostmi, analyzuje, sjednocuje, rozebírá, hodnotí. Člověk usuzuje, uvažuje a myslí. **Myšlení** dospělého jedince je vyznačováno rozvinutými vlastnostmi myslet, uvažovat, posuzovat, hodnotit a chápat, přičemž je nutné brát na zřetel individuální rozdíly v míře jejich rozvoje. Dospělý člověk, který je hluboce a aktivně zapojen do procesu učení a vzdělávání se, přemýšlí, což vede k trvalým poznatkům (Heinová, 2008, s. 110-111).

Dospělá osoba, jež participuje ve vzdělávacím procesu, je kromě soustavné vzdělávací činnosti, také zapojena do rodinného a pracovního života, do života komunity či sociální skupiny, věnuje se svým koníčkům, zájmům a uspokojuje vlastní potřeby i druhých osob. Úspěšné učení dospělého velmi závisí na jeho psychickém a fyzickém stavu, životosprávě, způsobu života, na souladu mezi pracovním a osobním životem, a rovněž souvisí s vhodnou organizací volného a pracovního času. Je důležité, aby si dospělý jedinec osvojil zásady duševní hygieny (střídat práci s odpočinkem, udržovat si pozitivní náladu atd.), neboť i ty jsou předpokladem pro úspěšné učení.

Motivace učení dospělého člověka

Motivace je hybnou silou, pohnutkou k jednání člověka. Jedná se o soubor podnětů, pohnutek a motivů, které určují jeho jednání. Motivy jsou považovány za základ motivace, za příčinu chování, jsou jeho energií. Motivy jsou pojímány jako vnitřní činitelé, kteří vyvolávají a regulují chování člověka směrem k cílům. Mezi motivy řadíme zejména potřeby, postoje, hodnoty, zájmy a další faktory. V chování člověka se uplatňuje více motivů, málokdy je ovlivňováno pouze jedním motivem. Jde tedy o komplex motivů činnosti jedince, který souvisí především s potřebami, zájmy, vlohami a postoji (Heinová, 2008, s. 108).

Motivace je neoddělitelnou součástí učení a závisí na ní úspěšnost a výsledky učení. Ve vztahu ke vzdělávání dospělých je chápána jako obecný stav připravenosti k učení (Rabušicová, Rabušic, Šed'ová, 2008, s. 97). Dospělý člověk, který se chce učit, který se může učit, ale nemusí, je motivace důležitým činitelem při jeho rozhodování

o participaci ve vzdělávacím procesu. Přijetím rozhodnutí získává dospělý člověk vlastní motivaci, jež se velmi pozitivně projevuje ve volném jednání, napomáhá vyvíjet vůli, energizuje a řídí chování k určitému cíli (Heinová, 2008, s. 109).

Psychologie rozlišuje pozitivní a negativní motivaci. Pozitivní motivace je zaměřená na cíl a představuje, tzv. „něco, co žene člověka kupředu“. Negativní motivace je důvodem, „proč musí člověk něco dělat“. Jedná se o osobní deficity, utrpení, tlak, nedostatek, ztrátu apod. Nutno však říci, že například osobní deficit může aktivovat člověka ke změně a negativní motivace se může přeměnit na motivaci pozitivní. Schopnost motivovat se dovoluje každému člověku naplňovat své cíle i v těžkých životních situacích (Stroß, 2011, s. 248).

V rámci motivace dospělých k učení a vzdělávání vystupují vnitřní tendence (vlastní potřeby, zájmy) na straně jedné a vnější vlivy (sociálně-psychologické situace, pod jejichž vlivem jsou potřeby a zájmy utvářeny, posilovány, regulovány) na straně druhé. Potřeby jsou charakterizovány jako pocíťovaný nebo prožívaný nedostatek i nadbytek něčeho významného, co se týká života člověka. Mezi potřeby, jež vystupují jako silné motivy vzdělávání dospělých, patří, např.: potřeba získání a rozšíření znalostí a zkušeností, potřeba vlastního rozvoje, potřeba překonávat překážky, potřeba ocenění, potřeba jistoty a bezpečí (jistota pracovního místa apod.). Vnitřní tendence vznikají u jednotlivců různě, uplatňují se v odlišné intenzitě, vznikají spontánně, a jsou současně vyvolávány a regulovány společností (Heinová, 2008, s. 109). Jako příklad můžeme uvést zaměstnance, na něhož je vyvoláván tlak ze strany zaměstnavatele, aby si zvýšil své dosavadní vzdělání, a zároveň pocíťuje určité uspokojení či radost z toho, že se naučí něčemu novému.

Obecně lze konstatovat, že vzdělávání dospělých často vychází z potřeby řešit určité životní problémy. V této souvislosti hraje vzdělávání dospělých významnou úlohu, neboť umožňuje dosahovat změny, získávat zkušenosti, prohlubovat dovednosti a zvyšovat kvalifikaci, což se může pozitivně projevovat na sociální prestiži a kvalitě života člověka.

2.2 Neformální vzdělávání dospělých

Neformální vzdělávání je nejčastěji absolvovanou formou dalšího vzdělávání dospělých, která zahrnuje různé vzdělávací aktivity mimo školní (formální) vzdělávání (viz. Tab. 2)

a nevede k získání uceleného stupně vzdělání. Je to bohatá, různorodá a rozsáhlá vzdělávací sféra (Průcha, 2015, s. 103).

Dokument „Strategie celoživotního učení ČR“ (MŠMT, ©2007) říká, že neformální vzdělávání *„je poskytováno v zařízeních zaměstnavatelů, soukromých vzdělávacích institucích, nestátních neziskových organizacích, ve školských zařízeních a dalších organizacích. Patří sem, např.: organizované volnočasové aktivity pro děti, mládež a dospělé, kurzy cizích jazyků, počítačové kurzy, rekvalifikační kurzy, ale také krátkodobá školení a přednášky.“*

Tabulka 2: Schéma neformálního vzdělávání

NEFORMÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ		
Další profesní vzdělávání	Zájmové a občanské vzdělávání	Vzdělávání seniorů
podnikové vzdělávání	kurzy	U3V
školení	přednášky	kluby seniorů
workshopy, semináře	besedy	osvětové přednášky
koučink	zájmové kroužky	
stáže	diskuzní večery	
výměny zkušeností	večery otázek a odpovědí	
rekvalifikace	edukační programy knihoven, muzeí aj.	

Zdroj: Průcha, 2015, s. 103

Charakteristiky neformálního vzdělávání:

- dobrovolnost a partnerství mezi účastníkem a vzdělávací autoritou,
- vlastní motivace, aktivní přístup účastníka,
- celostní přístup k rozvoji osobnosti, posilující aktivní občanství,
- důraz na individuální i skupinové učení,
- rovný přístup (otevřeno všem bez ohledu na sociální postavení ve společnosti, absolvovanou praxi či dosaženého stupně vzdělání v rámci formálního vzdělávání),
- flexibilita (aktivity reagují na aktuální zkušenosti a potřeby účastníka i prostředí, kde probíhají),

- přítomnost facilitátora, učitele, lektora apod.,
- právo na chyby a učení se z nich (reflexe nebo rozbor dané situace) (Havličková, Žárská, 2012, s. 7).

Základním rysem neformálního vzdělávání je organizované získávání vědomostí a dovedností za přítomnosti učitele, odborného lektora nebo jiné vzdělávací autority, přičemž může být vzdělávání ukončeno vydáním certifikátu či jiného osvědčení (Vzdělávání dospělých v České republice v evropském kontextu, 2014, s. 11).

Marinková a Stretti (2009, s. 247) uvádějí, že neformálnímu vzdělávání se na rozdíl od formálního vzdělávání přiřazuje ve skutečnosti jen neformální společenské uznání, přestože jde o záměrné, intencionální vzdělávání.

Cílem neformálního vzdělávání je získávání vědomostí, dovedností a kompetencí, které mohou jedinci upravit či zlepšit jeho společenské i pracovní uplatnění. Lze konstatovat, že díky své organizační decentralizaci, obsahové i procesní flexibilitě (vzdělávací aktivity mohou mít relativně kratší dobu trvání) se stává účinným nástrojem, který napomáhá s vyrovnáním se s aktuálními potřebami v osobním i pracovním životě, v podnikání či na trhu práce (Vzdělávání dospělých v České republice v evropském kontextu, 2014, s. 11). Kurzy a další formy neformálního vzdělávání poskytují dospělým jak alternativu návratu do školy (formální vzdělávání), tak jsou možností k získávání zkušeností (informální vzdělávání) (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011, s. 165). V souladu s CŽU můžeme vyzdvihnout roli neformálního vzdělávání při vytváření, případně zvyšování vzdělanosti populace, přičemž lze vzdělání a vzdělanost pokládat za nevyhnutelný prvek kvality života jedince a jeho zlepšení.

Motivace participace dospělých v neformálním vzdělávání

Participace dospělých ve vzdělávacím procesu je ovlivňována nejrůznějšími motivy. Bočková (2009, s. 479) s odkazem na Petříkovou uvádí tyto nejčastější motivy:

- profesní růst,
- společenský prospěch,
- vnější očekávání,
- společenské kontakty,
- únik/stimulace,
- poznávací potřeby,
- zájmy.

Současně Bočková (2009, s. 479) vystihuje, že v popředí zájmu dospělé populace je především profesní vzdělávání, jež se zaměřuje na zkvalitňování výkonu v rámci povolání a na zvyšování uplatnění jedince na trhu práce. Také Mužík (2005, s. 10-11) hovoří o motivačních faktorech, tvořící pyramidu motivace učení, které usilují o zvýšení pracovní výkonnosti jedince, přinášejí s sebou sociální jistoty a vrcholem je pak individuální užitek pro člověka. Pyramida motivů vysvětluje vzdělávání dospělých jako získávání informací, formování dovedností, návyků a odborných vědomostí tak, aby byla posilněna pozice jedince na trhu práce, jenž zprostředkovaně pozitivně ovlivňuje kvalitu života člověka.

V kontextu praktické části diplomové práce můžeme vyzdvihnout Výzkumný projekt „*Vzdělávání dospělých v různých fázích životního cyklu: priority, příležitosti a možnosti rozvoje*“, jenž byl řešen týmem odborníků z Masarykovy univerzity v rámci výzkumného programu „*Moderní společnost a její proměny*“ podporovaného Ministerstvem práce a sociálních věcí České republiky. Výzkumný projekt byl zaměřen na sféru vzdělávání dospělých z různých úhlů pohledů. Soustředíme se na výzkumnou oblast neformálního vzdělávání a nabízíme čtenáři některé výsledky výzkumu. Analýzy výzkumu, mimo jiné, vypovídají o participaci dospělých (ve věku 25-64 let) v dalším profesním vzdělávání, zájmovém, občanském, rodinném vzdělávání aj. Rovněž popisují motivy a bariéry účasti ve vzdělávání, u vědomí toho, že se tyto výsledky týkají situace ve sféře neformálního vzdělávání za období květen 2004 až květen 2005. Celkem se za posledních 12 měsíců, za období květen 2004 až květen 2005, zúčastnilo neformálního vzdělávání 34% respondentů (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 66). Podobně jako Bočková uvádějí autoři Rabušicová a Rabušic (2008, s. 66), že nejčastěji respondenti navštěvovali nebo se v budoucnosti plánovali zapojit do typu vzdělávání z oblasti profesní. Dále pak bylo v popředí zájmu dospělých vzdělávání ze sféry výpočetní techniky a cizích jazyků.

Zdá se, že neformální vzdělávání je tedy často motivováno pracovní či kariérově ve spojení s postavením dospělého jedince na trhu práce (Vzdělávání dospělých v České republice v evropském kontextu, 2014, s. 11). I když se tato formulace snadno nabízí, rozbor výsledků výzkumu týmu odborníků z Masarykovy univerzity ukazuje, že neformální vzdělávání je motivováno především k mimopracovním cílům (plná třetina

respondentů)⁴, např. osobní růst, sebekultivace. Účast v dalším profesním vzdělávání, ale i ve vzdělávání v oblasti jazyků nebo výpočetní techniky, která se jednoznačně promítá do pracovního života dnešní doby, je respondenty motivována osobnostním rozvojem⁵. Tyto výsledky výzkumu jsou neméně zajímavé a nabádají k tvrzení, že „*zvýšovat si kvalifikaci, znamená rozvíjet se*“, jakoby se osobní identita jedince slučovala s identitou profesní (Rabušicová, Rabušic, Šedřová, 2008, s. 104-109). Máme-li na zřeteli myšlenku celoživotního učení, ve kterém se kromě uceleného formálního vzdělávání využívají všechny formy a typy učení bez ohledu na instituci a prostředí, tak se do kurzů neformálního vzdělávání zapojují spíše lidé v mladší věkové kategorii, s vyšším dosaženým vzděláním a také ti, kteří jsou především motivováni mimopracovně (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 321).

Pro srovnání uvádíme analýzy výzkumného šetření v rámci projektu „*Nerovnosti v šancích na vzdělávání, jejich rozsah, zdroje, sociální a ekonomické důsledky, strategie řešení*“, na jehož realizaci se podílel Sociologický ústav AV ČR, Centrum pro výzkum veřejného mínění. Cílovou skupinou bylo obyvatelstvo ČR ve věku 25 až 64 let. Výzkum probíhal ve dvou etapách. První sběr dat se uskutečnil v prosinci 2005, druhá část byla sebrána v dubnu 2006. Zaměřujeme se pouze na data týkající se neformálního vzdělávání, přičemž nezacházíme do větších detailů. Poukazujeme jen na některé informace a data, jež jsou ve spojitosti s praktickou částí diplomové práce. Autoři výzkumu uvádějí, že se nejrozličnějších kurzů v rámci neformálního vzdělávání zúčastnilo 33% respondentů. Kurzy, které si dospělí volí či v jakých znalostech se chtějí zdokonalovat, jsou úzce propojeny s jejich profesními, vzdělanostními, věkovými a dalšími charakteristikami. I zde vidíme, že dospělí lidé nejčastěji participují ve formách neformálního vzdělávání, které souvisejí s jejich současným zaměstnáním. V případě, že další vzdělávání vyžaduje zaměstnavatel, zúčastňuje se ho 40,5% respondentů. Účast ve vzdělávání, která se týká profesního života, ale je vedena z vlastní iniciativy, vnitřně motivována, je zastoupena 30,4% respondenty (Czesaná, Kofroňová, Vymazal, 2006, s. 5, 12-18).

Úroveň dosaženého vzdělání je podstatným faktorem participace v neformálním vzdělávání. Účast na kurzech stoupá s růstem dosaženého stupně vzdělání. Bylo zjištěno,

⁴ Nutno podotknout, že význam pracovní motivace je různý v porovnání na stupni vzdělání respondentů.

⁵ V případě jazyků plně dvě třetiny respondentů.

že kurzy motivované pracovní, a které si dospělý člověk vybere na základě vlastního rozhodnutí, jsou častěji absolvovány osobami s vyšší úrovní vzdělání (41,5% VŠ, 10,2% ZŠ). Je to dokládáno tím, že jsou lidé s vyšším vzděláním více motivováni se dále vzdělávat, a to zejména z důvodu, aby si udrželi nebo zvýšili svoji pozici na trhu práce (Czesaná, Kofroňová, Vymazal, 2006, s. 5, 12-18). Toto tvrzení si dovoluujeme porovnat s výsledky výzkumu odborníků z Masarykovy univerzity. Autoři Rabušicová, Rabušic (2008, s. 68) uvádí, že „*Vysokoškoláci se účastnili mnohem častěji než ostatní vzdělanostní kategorie a míra účasti se snižovala s každým dosaženým stupněm (ze 68% u VŠ až po 12% u základního vzdělání).*“

Není našim cílem zde rozebírat a srovnávat oba výzkumné projekty. Důležité je zjištění, že existuje relativně dobrá účast⁶ české populace v neformálním vzdělávání⁷, přičemž je nutné připomenout, že vzdělávací aktivity dospělých jsou často propojeny se specifickými potřebami dané životní fáze a životních rolí. Některou část dospělé populace energizují ekonomické motivy spojené s postavením na trhu práce, další účast dospělých je motivována mimopracovními důvody, vyplněním volné času, osobním rozvojem a kvalitou života apod. (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 320-321).

Procesem vzdělávání a učením dospělý člověk aktivně reaguje na deficit, který se snaží odstranit a dokázal tak obstát profesním, společenským, občanským a dalším životním požadavkům. Dospělý jedinec obvykle přijímá větší odpovědnost a vyšší motivace, která je dána cílem seberealizace, profesního růstu nebo osobního rozvoje. U dospělých osob se motivace k dalšímu vzdělávání liší v závislosti na věku, pohlaví, dosaženém vzdělání, socioekonomickém statusu, životní fázi, rodinném stavu, místu bydliště atd. (Zormanová, 2017, s. 44-47).

Pokud nás zajímá motivace dospělých participovat v neformálním vzdělávání, musíme také získat odpovědi na to, proč se někteří lidé dál nevzdělávají, tedy s jakými překážkami a bariérami se setkávají ve své snaze participovat v proudu neformálního vzdělávání.

⁶ Je však stále co zlepšovat.

⁷ Stále však bereme v úvahu výzkumné období obou projektů.

Bariéry participace dospělých v neformálním vzdělávání

Protipólem motivace jsou bariéry. Stejně tak jako chceme znát, jaká energie nabádá člověka participovat ve vzdělávání, účastnit se proudu neformálního vzdělávání, přemýšlíme a hledáme odpovědi na otázku, proč se dospělý člověk vzdělávání nezúčastňuje, co je tou motivační brzdou. Můžeme se domnívat, že jsou těmito bariérami, např.: nedostatek finančních prostředků, pracovní zaneprázdněnost, rodinné problémy, nedostatečná či nekvalitní nabídka vzdělávacích příležitostí, špatná informovanost, hodnotový systém jedince, obavy ze studia a jeho náročnosti, nízká důvěra ve své schopnosti, špatné osobní zkušenosti se systémem vzdělávání, nezájem o vzdělávání vůbec, jiné priority při trávení volného času a další.

Participace v neformálním vzdělávání je ovlivněna jak sociokulturním prostředím, tak postoji dospělých osob, kteří buď považují další vzdělávání za důležitou součást svého života, nebo na něj nahlízejí jako na často zbytečný, časově i finančně náročný náklad s nejitým přínosem do budoucna (Vzdělávání dospělých v České republice v evropském kontextu, 2014, s. 11).

V rámci výzkumného projektu odborníků z Masarykovy univerzity byly bariéry rozděleny do tří skupin, máme stále na zřeteli bariéry ve sféře neformálního vzdělávání, a to:

- osobnostní bariéry (pocit z vlastního selhání, pocit z nedostatečného vzdělání, které neumožňuje se dále učit, jedinec nevidí smysl ve vzdělávacích kurzech),
- situační bariéry (nedostatek finančních prostředků, zdravotní důvody, péče o rodinu, jiné zájmy a koníčky aj.),
- institucionální (nedostatečný informační systém o kurzech, nízká kvalita apod.) (Rabušicová, Rabušic, Šedřová, 2008, s. 105).

Jaké bariéry či překážky vysvětlují respondenti v tomto výzkumném projektu? Ve stručnosti uvádíme, že respondenti hodnotili bariéry ve všech třech výše uvedených skupinách. Téměř polovina účastníků výzkumu uvedla nejčastěji tyto důvody: „*Nemám momentálně dostatek finančních prostředků. Pracovně jsem příliš zaneprázdněn/a. Účast ve vzdělávacích kurzech nebo na školeních pro mě nemá smysl*“ (Rabušicová, Rabušic, Šedřová, 2008, s. 106). Analýzy výzkumu objevují jak vnější překážky, např.: rodinná a pracovní zaneprázdněnost, nedostatek financí atd., tak i, a to ve větší míře, vnitřní bariéry, např.: pochybnosti o smysluplnosti vzdělávání, jeho kvalitě, pochybování

sama o sobě, o svých schopnostech se dál vzdělávat apod. (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 323).

Kromě jmenování bariér chceme poukázat na další výsledky výzkumného projektu, které nás zaujaly. Analýzy výzkumného šetření ukazují na vnímání bariér v souvislosti s minulou zkušeností participace ve vzdělávacím programu neformálního vzdělávání. Hledisko „zkušenosti“ hraje u dospělé populace významnou roli při rozhodování o dalším vzdělávání. Výzkumem bylo potvrzeno, že pro vzdělávání dospělých je podstatné, aby se jedinec nějakého druhu dalšího vzdělávání zúčastnil, neboť se tím zvyšuje pravděpodobnost, že bude ve vzdělávání dále pokračovat, a také se snižuje počet vnímaných překážek pro participaci v neformálním vzdělávání (Rabušicová, Rabušic, Šed'ová, 2008, s. 104 - 108). Byla prokázána poměrně jasná souvislost mezi mírou účasti v neformálním vzdělávání a minulou zkušeností s neformálním vzděláváním. Rabušicová, Rabušic a Šed'ová (2008, s. 108) vyslovili tvrzení, že: *„Čím větší počet bariér respondent člověk vybral, tím více se snížila jeho pravděpodobnost, že se v budoucnu vzdělávání zúčastní.“*

I ve druhém výzkumném šetření, na kterém se podílel tým odborníků Sociologického ústavu AV ČR, se objevuje snaha o zmapování příčin, které brání jednotlivcům, případně sociálně vymezeným skupinám, v participaci na některé formě dalšího vzdělávání dospělých. Důvody neúčasti v kurzech neformálního vzdělávání jsou porovnávány mezi lidmi, kteří se nezapojují do neformálního vzdělávání a osobami, jenž se neúčastní vůbec žádného vzdělávání. Bylo zjištěno, že jsou příčiny neúčasti mezi oběma skupinami podobné, ale liší se jejich pořadí. Dominují důvody, např.: časová zaneprázdněnost, vysoké ceny kurzů, péče o rodinu, osobní spokojenost s dosavadní úrovní vzdělání a další. Respondenti, kteří se neúčastní neformálního vzdělávání, dávají na přední příčku bariér *„nedostatek času“*, ale zároveň si uvědomují, že jejich *„dosavadní úroveň vzdělání nemusí být dostačující“* tempu a změnám společnosti. Také zde vidíme hledisko „zkušenosti“, neboť výsledky výzkumu ukazují na to, že osoby účastníci se již v minulosti nějaké formy vzdělávání, jsou častěji ochotnější se v budoucnu zapojit do dalšího tedy i do neformálního vzdělávání (Czesaná, Kofroňová, Vymazal, 2006, s. 5, 23-24).

Jednou z charakteristik celoživotního učení je, že se jedná o poskytování vzdělávacích příležitostí pro všechny bez jakýchkoliv ohledů. Rabušicová, Rabušic (2008, s. 322) říkají, že data výzkumného šetření neukazují na to, zda jsou vzdělávací příležitosti poskytovány skutečně všem a v jaké míře. Vypovídají pouze o tom, které osoby či jaká sociálně

vymezená skupina se zúčastní nebo nezúčastní vzdělávání, a co k tomu přispívá, tedy jaké jsou motivace a bariéry participace. Za zmínku pak stojí myšlenka Illesire, kterou Rabušicová a Rabušic (2008, s. 324) připomínají, že se učení dospělého jedince pojí ve velké míře s jeho identitou. Lze tedy konstatovat, že dospělý člověk se účastní vzdělávání, pakliže je učení a vzdělávání zahrnuto do jeho životního projektu, učení dospělému dává smysl v kontextu s jeho životem.

Závěrem musíme dodat, že je nutné, aby vzdělávání bylo součástí životního projektu dospělých osob. Charakteristiky současné společnosti si vyžadují zvyšování a posilování participace dospělých ve vzdělávání, a k tomu je bezesporu potřebné znát a porozumět jak motivacím, tak bariérám vzdělávání, v našem případě neformálního vzdělávání.

Proměny bariér ke vzdělávání dospělých

Je naší povinností zdůraznit, že si uvědomujeme neaktuálnost výše uvedených výzkumů, neboť se v době zpracování diplomové práce nepodařilo dohledat aktuálnější či novější data a výzkumy s podobnými charakteristikami, které byly zjišťovány ve zmiňovaných výzkumných projektech:

- „*Vzdělávání dospělých v různých fázích životního cyklu: priority, příležitosti a možnosti rozvoje*“. Realizován odborníky z Masarykovy univerzity v rámci výzkumného programu „*Moderní společnost a její proměny*“ podporovaného Ministerstvem práce a sociálních věcí České republiky.
- „*Nerovnosti v šancích na vzdělávání, jejich rozsah, zdroje, sociální a ekonomické důsledky, strategie řešení*“. Na realizaci se podílel Sociologický ústav AV ČR, Centrum pro výzkum veřejného mínění.

Rozumíme společnosti jako živému organismu, který se stále vyvíjí a proměňuje. Je tedy pochopitelné, že se mění, mimo jiné, i bariéry participace dospělých k dalšímu vzdělávání.

Kalenda a Kočvarová (2017, s. 74) realizovali vlastní výzkumné šetření v oblasti vzdělávání dospělých v roce 2015. Cíl výzkumu byl zaměřen na percepci bariér dospělých k celoživotnímu učení. I když toto výzkumné šetření nevypovídá přímo o překážkách k neformálnímu vzdělávání, je pro nás zajímavé uvést některé výsledky, neboť vypovídají o současné situaci v ČR.

Autoři provedli komparaci výsledků z výzkumných šetření z let 2005 a 2015. Použili stejný výzkumný nástroj jako tým odborníků z Masarykovy univerzity v roce 2005⁸. Data pro účel šetření byla sebrána v průběhu podzimu 2015 u dospělé populace ve věku 18 až 65 let (Kalenda, Kočvarová, 2017, s. 75).

Prezentovaná data v celku (při zachování členění bariér autorů původního šetření) ukazují na to, „že v současnosti vzdělávacím bariérám v ČR nedominuje jeden typ, ale všechny tři formy bariér zde mají poměrně vysoké zastoupení“ (Kalenda, Kočvarová, 2017, s. 75).

Hlavní rozdíl v porovnání se situací v roce 2005 byl shledán v podstatném nárůstu institucionálních bariér. Dynamika institucionálních bariér se projevuje zejména na informovanosti respondentů o vhodných kurzech v rámci celoživotního vzdělávání. Zatím co v roce 2005 nemělo dostatečné množství informací 31 % dospělých, v roce 2015 to bylo už 46 % respondentů (Kalenda, Kočvarová, 2017, s. 78). Autoři Kalenda a Kočvarová (2017, s. 78) vysvětlují možnou příčinu tohoto výrazného zhoršení percepce institucionálních bariér v ČR. Výrazné financování do soukromého i veřejného vzdělávacího sektoru z Evropských strukturálních fondů vedlo k narušení místního tržního prostředí. Vzdělávací agentury a organizace se díky těmto příjmům ze státěm podpořených programů nebyly nuceny vytvářet konkurenční prostředí na poli vzdělávacího trhu tak, jako v minulosti. Nemusely se soustředit na co nejkvalitnější nabídku kurzů, školení a dalších vzdělávacích aktivit. Nedostatek informovanosti o vhodných kurzech celoživotního vzdělávání je dalším specifickým bodem. V minulosti se předpokládalo, že informovanost bude zajištěna samotnými vzdělávacími organizacemi. Ty se však zaměřovaly na malý okruh vhodných klientů a nevolily ani účelné komunikační prostředky, které by byly schopny zasáhnout široké masy, včetně sociálních skupin s nejnižším zájmem o další vzdělávání dospělých, např.: osoby s nízkým vzděláním, nepracující, manuální dělníky apod. Jak říkají Kalenda a Kočvarová (2017, s. 78) informovanost respondentů výrazně klesá i v současné společnosti.

Nebudeme opomíjet ani na nové trendy v situačních a osobnostních (dispozičních) bariérách. Zatímco výzkumníci nezaznamenali v osobnostních bariérách výrazné změny

⁸ Jedná se o výzkumný projekt „Vzdělávání dospělých v různých fázích životního cyklu: priority, příležitosti a možnosti rozvoje“.

v porovnání se stavem v roce 2005, u situačních bariér došlo k celkovému mírnému navýšení jejich percepce (Kalenda, Kočvarová, 2017, s. 77-79).

Změna v situačních bariérách se především týká nedostatku finančních prostředků pro další vzdělávání a pracovní zaneprázdněnosti dospělých. Dalšími důvody „*proč se nevzdělávat*“ jsou volnočasové aktivity, hodně koníčků a jiných mimopracovních aktivit. Lze konstatovat, že celková pracovní zaneprázdněnost jako důvod neparticipovat v dalším vzdělávání je obrazem celkového nárůstu objemu pracovních hodin v posledních deseti letech. Co se týče financování kurzů v rámci celoživotního vzdělávání, vypovídají výsledky výzkumu o tom, že dospělí lidé nemají dostatečné finanční prostředky pro investice do vzdělávání. Na jedné straně se jedná o osoby z řad nekvalifikovaných pracovníků, jejichž mzda je výrazně nižší než mzda kvalifikovaných pracovníků a manažerů a můžeme se domnívat, že nemají dostatek finančních prostředků ani na levnější formy celoživotního učení. Na druhé straně se jedná o jedince, pro které může být cena vzdělávacích aktivit považována za vysokou proto, že typ kurzu či tréninku, o němž by měli zájem a z něhož by měli praktický užitek, je velmi nákladný. To je také důvod, proč vypovídají, že nemají dostatek finančního zdroje. Musíme také zdůraznit, že oba tyto faktory úzce souvisí se stavem na trhu práce (Kalenda, Kočvarová, 2017, s. 77).

Cílem vzdělávací politiky Evropské unie je zvyšování participace dospělých v celoživotním učení. Odstraňování bariér k účasti na vzdělávání dospělých, zejména pak u sociálních komunit, které vykazují nejnižší úroveň participace, je rovněž klíčovým cílem evropské i české vzdělávací politiky. Výsledky výzkumu z roku 2015 však vypovídají o opaku (Kalenda, Kočvarová, 2017, s. 70-82). Kalenda a Kočvarová (2017, s. 84) se domnívají, „*že budoucí politika v dané oblasti by měla ve větší míře akceptovat nejenom stránku nabídky celoživotního učení, ale také jeho poptávky, a to prostřednictvím vytváření nástrojů a mechanismů podpory jedinců, kteří by se mohli skrze finanční podporu státu dále vzdělávat.*“

Na realitu zvyšujících se nároku dnešního světa musí rovněž reagovat pracovníci pomáhajících profesí, a ne jinak je tomu u sociální pedagogiky, která řeší vztahy jedince a společnosti. Jejím úkolem je, mimo jiné, zkoumat aspekty socializačních procesů, čímž také přispívá k formování a rozvíjení osobnosti člověka ve výchovně-vzdělávacím procesu.

2.3 Význam sociální pedagogiky ve vzdělávání dospělých

Sociální pedagogika se zaměřuje na celou populaci v kontextu utváření harmonie či souladu mezi potřebami jedince a potřebami společnosti. Usiluje o rozvoj zdravého a optimálního způsobu života v dané společnosti. Vážanský uvádí (2015, s. 36), že prioritou sociální pedagogiky je životní pomoc člověku. Její stěžejní funkcí je hledání optimálních forem při vyrovnání nedostatků a zabezpečení komplexní péče všem věkovým skupinám v různých typech prostředí. Významným hlediskem podněcujícího sociálně pedagogického působení zaujímá přesvědčení člověka o jeho vlastní zodpovědnosti za kvalitu života.

Zájmem sociální pedagogiky musí být, mimo jiné, **intervence** do socializačního procesu jedince, která bude předcházet vzniku a rozvoji nežádoucích jevů ve společnosti a rizikovému chování jedince. Odborná veřejnost se obecně shoduje na tvrzení, že z hledisek ekonomických, sociálních, etických, zdravotních atd. je prevence (záměrné, systematické a cílené působení) mnohem snadnější a výhodnější. Je tedy nutné jevům rizikového chování a jednání předcházet, nežli je následně řešit (Kraus, Sýkora, 2009, s. 56). Sociální pedagogika **napomáhá a vytváří** podmínky pro vlastní aktivizaci člověka tak, aby byl schopen využít své znalosti, schopnosti, dovednosti a kompetence k zformování a zlepšení vlastních životních podmínek (Forejtová Zhořová, 2015, s. 48).

Mění se společenské a ekonomické podmínky soudobé společnosti přinášejí do oblasti vzdělávání nové potřeby i další cílové skupiny v rámci vzdělávání dospělých. Je nutné znát jak současné cílové skupiny dospělých ve vzdělávání, tak především identifikovat takové cílové skupiny dospělé populace, ve které jsou vzdělávací potřeby vnímány okrajově nebo ponechány zcela bez povšimnutí, přičemž je zřejmé, že je v těchto cílových skupinách participace ve vzdělávání velice důležitá. Vzdělávání je jednou z cest preventivního působení na osobnost člověka, jehož významnou hodnotou je „být sám sebou“. Vzdělávací programy by měly být zaměřeny na uspokojení potřeb lidí a zároveň jim usnadnit plné zapojení do společnosti. Vzdělávání dospělých se obrací na širokou, heterogenní a proměnlivou skupinu. Musí být přístupné všem, neboť právo na vzdělávání je univerzálním právem celé lidské společnosti (Palán, Rýznar, 2000, s. 104). Již zmiňované společensko-ekonomické změny, globalizace, nové technologie a systémy mohou vyvolávat obavy a nejistoty z nedostačujících kompetencí a kvalifikací, z nezaměstnanosti a dalších rizikových faktorů podílejících se na kvalitě života člověka.

O to více vzrůstá potřeba vzdělávání, rozvíjení nových dovedností a schopností umět se účinně přizpůsobovat novým společenským požadavkům, např. na trhu práce, a to zejména během celého produktivního života. Z tohoto pohledu konstatujeme, že sociální pedagogika se prostřednictvím svých preventivních činností zaměřuje také na specifické skupiny dospělé populace, které mohou být znevýhodněny k přístupu ke vzdělávacím příležitostem, anebo je u nich participace ve vzdělávání vnímána okrajově či není vůbec považována za klíčovou.

Připomeňme si, že celoživotní učení podporuje aktivní občanství, zaměstnanost, osobní rozvoj, zdůrazňuje roli učícího se jedince, vyzdvihuje důležitost rovných příležitostí atd. Celoživotní učení je rozmanitým a flexibilním vzdělávacím systémem, který se neobejde bez kvalitní poradenské a informační podpory. V kontextu CŽU je nutné vytvořit komplexní poradenský a informační systém, který bude dostupný jak zaměstnavatelským subjektům, tak všem sociálním skupinám populace v průběhu celého života (MŠMT, ©2007).

Význam sociální pedagogiky ve vzdělávání dospělých spočívá také v jejím **poradenském působení**. Poradenství představuje soubor vzájemně provázaných aktivit, jejichž cílem je poskytovat informace a napomáhat při uschopňování jedince. Specifický pohled na problematiku poradenství a vzdělávání dospělých udává rozličný přístup o uvažování o životě člověka. V kontextu tzv. „teorií lidského kapitálu“ jedinec získává a rozvíjí svůj kapitál, jenž dále zúročuje ve společnosti, zejména na trhu práce. Platí pak, že čím vyšší kapitál jedinec má, tím vyšší zisky může získat, např.: pracovní úspěch, vyšší plat, vyšší sociální pozice, získání nových sociálních kontaktů apod. V duchu teorií lidského kapitálu je předpokládáno, že čím vyšší vzdělání, tím lepší pozice na trhu práce a širší výběr možností pro uplatnění. Úkolem v tomto teoreticky daném poradenství je zapojení, návrat a udržení dospělého člověka ve vzdělávání, což je uskutečňováno především informování o vzdělávacích příležitostech, zpřístupňování vzdělávacích možností či snižování nerovností k přístupu ke vzdělávání, zjednodušování variability učebních cest, zprostředkování mezi nabídkou a poptávkou ve vzdělávání, uznávání kvalifikací a kompetencí, a pomoc při překonávání bariér. Další pohled na život člověka nabízí „humanisticky laděné teorie rozvoje jedince“, které vyzdvihují spokojenost, svobodu, rozvoj a kvalitu života člověka. Cílem vzdělávání (kam vzdělávání směřuje) je vztah k životu samotnému, rozvoj jedince a smysl lidské existence. Vzdělávání je vnímáno jako kontinuální proces zdokonalování znalostí a dovedností. Je prostředkem k formování

osobnosti, budování mezilidských vztahů mezi jednotlivci na straně jedné, a mezi národy, skupinami na straně druhé. Hodnotou vzdělávání v duchu humanistických teorií rozvoje jedince je dosažení rovnováhy mezi učením a prací, schopnosti adaptability na trhu práce, ve společnosti apod. Vzdělávání je vnímáno jako účinný nástroj pro zvyšování kvality života, i když subjektivně vnímané, tzn., že člověk pocítuje spokojenost, svobodu a prožitky osobního rozvoje. Poradenství je pak podporou při osobním rozvoji jedince, pomocí k vlastní aktivizaci, napomáhá lidem ujasnit si své životní cíle, překonat životní stereotyp daný pohlavím, náboženstvím, sociálním původem apod., pochopit své potřeby a motivy, a porozumět sobě samému. Poradenství podporuje uvědomělá rozhodnutí, zvládání změn a učí řídit osobní rozvoj člověka. Vzdělávání dospělých je v soudobé společnosti klíčovým tématem jak z pohledu rozkvětu společnosti, tak z pohledu rozvoje osobnosti a potenciálu každého člověka. Proto se poradenství dostává i do popředí vzdělávací a sociální politiky v evropských zemích, Českou republiku nevyjímaje (Hloušková, 2008, s. 289–291, 314).

Silnou stránkou sociální pedagogiky je její působení vůči společnosti i jednotlivci, a proto zasahuje do všech oblastí života. Preventivně i terapeuticky usiluje o harmonický vývoj člověka, rozvoj jeho osobnosti, zmírňování a odstraňování projevů rizikového chování. V pedagogickém přístupu sociální pedagogika působí na jedince, aby si uvědomoval vlastní zodpovědnost za kvalitu jeho života. Je silným nástrojem pro odstraňování osobnostních bariér ve vzdělávání skrze **výchovnou činnost** k plnohodnotnému prožívání života. Z pohledu sociální pedagogiky je vzdělávání dospělých hodnotnou cestou ke zvyšování kvality života člověka. Vyzdvihneme formu neformálního vzdělávání dospělých, neboť je účinným, dostupným a flexibilním nástrojem, který napomáhá vyrovnávat nepříznivé životní situace jedince, naplňovat volný čas a plnohodnotně aktivizovat život člověka.

3 KVALITA ŽIVOTA

„Kvalita myšlenek určuje kvalitu života.“

James Lee Valentine

Koncepce kvality života QOL (Quality of Life) se rodí v dávné minulosti a můžeme ho připisovat už do období starověku. Odpověďmi na otázky „Co dělá život dobrým nebo špatným?“ se zabývali už starověcí myslitelé Sokratés, Platón a Aristoteles. Ve 20. letech 20. století je pojem „kvalita života“ poprvé vysloven, a to v kontextu sociálně-ekonomického zabezpečení nižších společenských vrstev, přičemž studie byly soustředěny na úlohu státu v oblasti podpory nižších společenských vrstev a jejího dopadu na státní rozpočet. Konec 30. let 20. století zaznamenává zavedení pojmu do oboru psychologie. V poválečné historii v 60. letech 20. století se objevuje kvalita života v amerických politických programech jako symbolický výraz politických a sociálních cílů. Byla indikátorem životní spokojenosti v protikladu materiálního zabezpečení. Později se kvalita života stává vědeckým pojmem a aplikuje se do různých oblastí lidské činnosti, např.: do sociologie, politologie, teologie, ekonomie, filozofie, pedagogiky, sociální práce, medicíny, ekologie. Své místo má také u technických oborů ve spojitosti s nápravou prostředí pro život jako faktoru lidského bytí, např. v dopravě, architektuře apod. (Forejtová Zhořová, 2015, s. 24).

O kvalitě života se hovoří v nejrůznějších souvislostech, zasahuje do mnoho vědních i společenských oborů. Jde o velmi frekventovaný pojem, který nelze zcela jednoznačně vymezit. Neexistuje univerzální definice kvality života, což může komplikovat i existence jejich ekvivalentů, např.: životní spokojenost, pohoda a sociální blahobyt (Forejtová Zhořová, 2015, s. 24-25). Vážanský (2015, s. 50-51) potvrzuje, že preciznímu vymezení nepřispívá panující nejednotnost a rozdílné přístupy. Chybí obecně přijímaný a teoreticky fundovaně propracovaný model, univerzálně platná definice a metodologická shoda. K dané problematice každá disciplína vyjadřuje svůj specifický a charakteristický postoj. Zdůrazňuje odlišná východiska, která jedinečně definuje (Čepelová, 2018, s. 28).

Kvalita života je středem pozornosti odborné veřejnosti a vyjadřuje se k ní mnoho autorů. Čepelová (2016, s. 28) si všímá definování kvality života u autora Zeliny. Kvalita života je vyjádřena pomocí tří okruhů:

- zdraví člověka a zdravotní péče o obyvatelstvo,
- vzdělání národa,
- kupní síle obyvatelstva.

Podle Vážanského (2010, s. 20-21) lze kvalitu života vymežit jako:

- úroveň osobní pohody v souvislosti s životním stylem a životními podmínkami,
- pocit naplnění či uspokojení v interakci faktorů vnějšího prostředí,
- dostupnost možností, které jedinec svobodně volí při uspokojování vlastního života.

Křivohlavý (2011, s. 125) zdůrazňuje, že kvalita života reflektuje smysl života a pochopení lidské existence. Zrcadlí se v ní všechny podmínky, např.: materiální, sociální, duchovní pro zdravý a šťastný život každého člověka. Kvalita života je tedy úzce spojena s životním stylem, životními zájmy a cíli jedince, a také s kulturou, která je součástí života člověka.

Světová zdravotnická organizace (WHO) vymezuje kvalitu života člověka jako jeho individuální vnímání vlastní pozice v souvislosti s hodnotovým systémem a kulturou, ve které jedinec žije, ke vztahu k osobním cílům, očekáváním, životním standardům, zájmům či požadavkům (WHO, ©1997). Je formulována jako stav plného fyzického, psychického zdraví i sociální pohody. Člověk je sociální bytostí, a tak kromě fyzické a psychické kondice požaduje uspokojivou míru mezilidských vztahů a sociálního prostředí. Osobnost jedince se vyvíjí v interakci se sociálním prostředím a sociálních vztahů, a je tedy determinována i kvalita života člověka (Forejtová Zhořová, 2015, s. 30).

Autoři Hartl a Hartlová (2010, s. 277) vyjadřují kvalitu života mimo jiné jako pocit životního štěstí, jehož charakteristikami jsou, např. míra seberealizace, soběstačnost a duševní harmonie. **Psychologický přístup** pracuje se stále aktuálnější termínem „*well-being*“. Koncentruje se na subjektivní hodnocení prožívání, pohody a pocitu štěstí. Kladné subjektivní hodnocení spokojenosti se životem obsahuje prvky pozitivních emocí, pozitivního sebehodnocení, kladné akceptování druhých osob, a to především v delším časovém úseku (Forejtová Zhořová, 2015, s. 30). Setkáváme se také s vystižením kvality života v globálnější měřítku a vymezují se tzv.: „pilíře štěstí“, které reprezentují fenomény:

- kompetence – pocit, že jedinec něco umí, umí dělat něco smysluplného a je v tomto směru aktivní,
- autonomie – člověk má svůj vlastní život pod kontrolou, rozhoduje svobodně o svém životě,
- nalomenost – pocit svázanosti s jinými lidmi, který vyúsťuje v sebeúctu (Hnilicová, 2005, s. 210-211).

Rovněž **sociální pojetí** kvality života upřednostňuje subjektivní pohled jedince na životní spokojenost nebo naopak nespokojenost. Člověk žije v interakci s jeho sociálním i politickým prostředím. Je ovlivňován nejrůznějšími životními podmínkami, a proto jsou ze sociálního pohledu prvky životní ne/spokojenosti považovány za důležité či určující (Balogová, 2005, s. 27).

Pro **medicínské či zdravotnické pojetí** kvality života je stěžejní definice WHO. Zdraví člověka je charakterizováno stavem úplné fyzické, psychické a sociální pohody. Není zde uvažováno jen o nepřítomnosti nemoci. Těžištěm kvality života je psychosomatické a fyzické zdraví jedince. Nejčastěji se hovoří o kvalitě života, která je ovlivněna zdravím (Health Related Quality of Life). Jedná se o subjektivní pocit životní pohody, který je spojován se zdravotními obtížemi (úrazem, nemocí) jejich léčbou a vedlejšími účinky. Podle současného pojetí WHO není kvalita života jen výsledkem životních podmínek a zdravotního stavu, ale spíše ukazuje o dopadu zdravotního stavu a podmínek (Hnilicová, 2005, s. 208-211). „*Předpokládá se, že vztah objektivní stránky kvality života, který lze ztotožnit se životní úrovní a fyzickým zdravím a subjektivně vnímanou kvalitou života (subjektivním hodnocením), je zprostředkovan očekáváním*“ (Hnilicová, 2005, s. 208). Hnilicová (2005, s. 208) interpretuje, že pro posouzení kvality života hraje důležitou roli idealizovaná představa o sobě samém a vlastním životě.

Sociologický koncept kvality života se soustředí na oblasti životní úrovně, životního stylu a způsobu života. **Životní úroveň** je stanovována reálnými materiálními a ekonomickými podmínkami, které mohou determinovat průběh života a celkové životní projevy. Znaky **životního stylu** jsou hodnoty, zájmy, cíle, potřeby jedince atd., které jsou zdrojem určitého chování a jednání. Životní styl je prezentován skrze životní role a jejich interpretace. Je formován výchovou, a je rovněž vnímán jako obraz společenské morálky, kultury a duchovního cítění. Politické, hospodářské a sociální procesy ve společnosti jsou ukazatelem kvality života jednotlivce i společnosti. Ovlivňují, jak kvalitu života jedince, tak napomáhají vysvětlovat jeho životní styl. Životní styl znázorňuje určitý specifický

způsob života, který se ukazuje na postojích a myšlení člověka, na jeho životní filozofii a mezilidských vztazích. Způsob života vyjadřuje člověka jako celek (Forejtová Zhořová, 2015, s. 30-31). Sociologický přístup zdůrazňuje kvalitu života jak z aspektu životní úrovně v souvislosti s materiální vybaveností domácnosti, tak sleduje význam sociálních či zdravotních programů na kvalitu života obyvatelstva (Slovák, 2013, s. 482). Pro srovnání Hnilicová (2005, s. 212) uvádí, že jsou zdůrazňovány atributy sociální úspěšnosti, např. majetek, sociální status, vzdělání, rodinný stav atd. Je posuzován jejich vztah ke kvalitě života, která je vymezena jako subjektivní životní pocit.

Je zřejmé, že v současné době existuje bohaté množství přístupů a vymezení pojmu „*kvality života*“. Je nutné brát na zřetel, že vycházejí z konkrétních oblastí, disciplín či paradigmat, v jejichž kontextu je kvalita života studována. Ačkoliv nelze pojem jednoznačně generalizovat, můžeme nalézt společný základ všech pojetí kvality života. Tímto základním stavebním kamenem je fyzický, psychický a sociální stav jedince. Dalším společným znakem je rozlišení subjektivní a objektivní složky kvality života. Lze také konstatovat, že většina definic, které vymezují kvalitu života, generují nejzávažnější oblasti, které se podílejí při utváření kvality života člověka. Obvykle se jedná o oblasti zdravotní, sociální, ekonomické a environmentální, neboť mají přímý či nepřímý vliv na lidský či společenský rozvoj. Pokud bychom měli závěrem této části uvést základní vymezení kvality života, můžeme vycházet z Maslowovy teorie lidských potřeb. Naplnění základních fyziologických potřeb je předpokladem k aktivizaci a uspokojení potřeb vyšších (Škoda, Doulík, Hajerová - Müllerová, 2008, s. 173-174). Kvalitu života, v tom nejobecnějším ohledu, pojmáme jako stupeň, ve kterém prožívání života uspokojuje osobní přání a potřeby jedince. Člověk je naplněn pocitem pohody, který pramení z jeho fyzické, psychické a sociální vyrovnanosti. Podle Hnilicové (2005, s. 207) je kvalita života na nejobecnější úrovni charakterizována jako důsledek interakce nejrůznějších faktorů, např.: sociální, zdravotní, ekonomické aj., které ovlivňují vývoj jednotlivce a rozvoj společnosti.

3.1 Dimenze kvality života

Studium kvality života posuzuje vývoj, proměny v prostoru a čase, společenské determinanty a souvislosti, historické i kulturní aspekty atd. (Vážanský, 2015, s. 49). Bez hlubších detailů lze říci, že studium kvality života usiluje o hledání a identifikaci faktorů podporující dobrý a smysluplný život, a pocit lidského štěstí. Rovněž se zajímá o interakce a vztahy mezi těmito faktory (Hnilicová, 2005, s. 206).

Na posuzování kvality života se podílí dvě dimenze kvality, a to subjektivní kvalita života (individuální hodnocení podmínek života člověka) a objektivní kvalita života (hodnocení podmínek života člověka shodující se skutečností).

Subjektivní hledisko hodnocení kvality života

Subjektivní hodnocení je úzce spojeno s psychickou pohodou, emocionalitou a všeobecnou spokojeností se životem. Důležitost subjektivní složky reflektuje také definice WHO. Kvalita života je posuzována podle toho, jak člověk vnímá své postavení ve společnosti v souvislosti s hodnotovým systémem a kulturou, ve které žije. Výsledný postoj je závislý na osobních cílech, životním stylu, očekáváních a zájmech jedince (Škoda, Doulík, Hajerová - Müllerová, 2008, s. 174).

Objektivní hledisko hodnocení kvality života

Objektivní podmínky kvality života můžeme určovat podle míry naplnění sociálních, materiálních a kulturních potřeb jedince. Dále pak podle fyzického zdraví a akceptace jednotlivce ve společnosti. Kvalitu života lze z objektivního hlediska vymezit jako možnosti, které člověk využívá ve svém životě (Škoda, Doulík, Hajerová - Müllerová, 2008, s. 174).

Subjektivní a objektivní dimenze poskytují odlišná data při hodnocení kvality života. To však neznamená, že by subjektivní hledisko bylo méně důležité, než hledisko objektivní pro posuzování kvality života a naopak. Je tedy otázkou, jak obě dimenze kvality spolu souvisí, a jak by měla být kvalita života nejlépe měřena. Odborná veřejnost v současné době subjektivní hledisko pokládá za zásadní a určující stanovisko pro posouzení kvality života, neboť psychický stav člověka, jeho emoce, nálada, očekávání, sebehodnocení atd. se ukazuje na celkové spokojenosti s životními podmínkami a se životem samotným. (Forejtová Zhořová, 2015, s. 28). To také potvrzují autoři Čevela, Kalvach a Čeladová (2012, s. 199) „*subjektivní hodnocení, prožívání i životní potřeby (demands) jsou*

objektivním předpokladům a měřítkům nadřazeny a mohou s nimi být ve výrazném a mnohdy překvapivém rozporu. Člověk v nuzných poměrech, se závažnou disabilitou, může prožívat vysokou kvalitu života a naopak.“ Lidské potřeby jsou hmotného i nehmotného charakteru. Můžeme se častokrát setkat s vyjádřením vysoké spokojenosti s kvalitou života u osob, které žijí v nedostatečném materiálním zabezpečení a naopak. Lze říci, že obě dimenze existence lidského života jsou vzájemně propojeny, působí na sebe a vyúsťují do jedinečného ustanovení míry kvality života (Čepelová, 2016, s. 29).

Vážanský (2015, s. 50-51) upozorňuje, že při zkoumání kvality života je vhodné rozlišovat **subjektivní kvalitu života** (individuální hodnocení podmínek života jedince) a **subjektivní pohodu** (well-being, kdy se podílí při posuzování průběhu vlastního života pozitivní a negativní emoce s rozdílnou frekvencí) bez hodnocení objektivního významu života. Dále zmiňuje, že se různí i způsoby zkoumání. Studium kvality života se nejčastěji obrací k souhrnu parciálních složek objektivní reality, včetně subjektivní spokojenosti s aktuálním pojetím. Oproti tomu se vymezujecelostní (holistický) přístup s vlastní strukturou a významem. Kvalita života je tedy zkoumána jak v celostním smyslu, tak v dílčích segmentech s ohledem na empirickou pozorovatelnost a měřitelnost. Měření **objektivní stránky kvality života** je realizováno prostřednictvím určených či zvolených indikátorů. Takové měření umožňuje soustředit se na předpokládané zdroje kvality života. Je uvažováno, že člověk má kvalitní život, jestliže se dožívá vysokého věku v relativně dobrém zdravotním stavu, s patřičným vzděláním a se slušnou životní úrovní. Je obklopen blízkými lidmi, kteří se mají navzájem rádi a projevují si úctu, a účastní se veřejného života (Vážanský, 2015, s. 78).

Studium kvality života v posledních letech prodělává velký rozmach. Přitahuje zájem nejen medicínských oborů, ale také oblasti rehabilitace, sociálních služeb a péče, vzdělávání a dalších (Quality of Life Research Unit, [b.r]). Představuje vrchol hledání a identifikace všech faktorů, které přispívají k dobrému, smysluplnému životu a „neskutečnému“ pocitu štěstí. Za základní aspekty kvality života jsou považovány osobní bezpečí, tělesné zdraví, finanční a materiální zabezpečení, mezilidské vztahy, společenská participace, příležitost k vlastnímu uspokojení a míra seberealizace (Vážanský, 2015, s. 75). Pojem „*kvalita života*“ je stěžejní pro vědu třetího tisíciletí. Je upozorňováno na důležitou povinnost zabývat se vybranými faktory života, a to od zmírňování případně zbavování se fyzického a psychického utrpení, přes dosahování nezávislosti, ke způsobilosti zvládnání náročných životních situací, schopnosti žít ve vhodných sociálních vztazích, a volit či přijímat

subjektivně přijatelné společenské aktivity. Další klíčovou oblastí života je schopnost zabezpečit život uspokojováním konkrétních materiálních potřeb a naplňovat osobní život, jenž je doprovázený občasnou radostí a zážitky ze štěstí (Vážanský, 2015, s. 52). Autorka Veenhovenová (2000) říká, že pojmy „kvalita života“, „pohoda“ a „štěstí“ označují různé významy. Navrhuje odlišovat životní šance či příležitosti od skutečnosti a podoby samotného života člověka. Upozorňuje na specifika vnějších a vnitřních kvalit života, které jsou charakteristické pro prostředí případně pro jedince samotného. Tento její model či klasifikace zahrnuje čtyři vlastnosti života. První poukazuje na vhodnost prostředí pro život člověka, *schopnost přežití* (livability). Ukazuje na životní úroveň a sociální zabezpečení jedince i sociální skupiny. Druhý pojem *životaschopnost jedince* (life-ability) upozorňuje na vztah životních příležitostí člověka a jeho schopností vyrovnávat se s náročnými životními situacemi, na jeho způsobilost k životu. Třetí termín vypovídá o výsledku individuální životní cesty člověka, který se zaměřuje na stanovení míry užitečnosti, *prospěšnost života* (utility of life). Člověk hledá momenty prospěšnosti vůči druhým a jejich obohacení. Poslední pojem vysvětluje *porozumění vlastnímu životu* (appreciation of life) v kontextu subjektivního hodnocení významných aspektů života. Člověk si vytváří obraz sebe sama z hlediska ocenění, uznání, pochvaly či příznivého přijetí. Veenhovenová (2000, s. 24) komentuje, že možnosti či potenciality, které může člověk využít, závisí jak na něm samotném, na jeho aktivním přístupu, tak také na podnětném prostředí, ve kterém žije. Reflektuje kvalitu života z pohledu vnímání člověka, tedy velmi komplexně (z pohledu ekonomického, sociálního, biologického, ekologického, kulturního, politického, subjektivního prožívání).

Měření kvality života

Podle Hnilicové (2005, s. 209) lze přistupovat ke zkoumání kvality života v zásadě třemi přístupy. Pojem je různě operacionalizován podle vědeckých přístupů či pojetí. Mezi hlavní koncepty zařazuje psychologické, sociologické a medicínské pojetí kvality života, které bylo vysvětleno výše.

Přestože je na kvalitu života člověka nahlíženo především jako na subjektivní kategorii, existují praktické důvody pro stanovení vnějších kritérií pro její hodnocení. Z tohoto důvodu byly vytvořeny speciální dotazníky „*Index Quality of Life*“ (IQL), které obvykle hodnotí šest základních oblastí, jež mají vliv na kvalitu života jedince:

- sebezpřijetí (self acceptance) – soulad s vlastní minulostí,
- pozitivní vztahy - s osobami milujícími, pečujícími apod.,
- autonomie (sebeurčení) – právo na vlastní názor ve všech životních situacích,
- zvládání životního prostředí – přehled o prostředí, které člověka obklopuje a pociťovat bezpečí,
- smysl života – rekapitulace dosavadního života, hodnocení pozitivních i negativních stránek, naděje na další nové, příznivé a pozitivní životní situace,
- osobní rozvoj – je některou odbornou veřejností označován jako završení života, poslední úsek zrání (Haškovcová, 2010, s. 255).

Světová zdravotnická organizace (WHO) rozlišuje čtyři základní oblasti, jež vystihují dimenze lidského života:

- fyzické zdraví a úroveň samostatnosti – energie, únava, mobilita, závislost na lékařské pomoci, schopnost pracovat aj.,
- psychické zdraví a duchovní stránka – sebezpečí, sebehodnocení, myšlení, paměť, učení, spiritualita aj.,
- sociální vztahy – osobní vztahy, sociální podpora atd.,
- prostředí – finanční zdroje, svoboda, bezpečí, domácí prostředí, dostupnost zdravotní a sociální péče, dostupnost vzdělávacích příležitostí, fyzikální prostředí (klíma, hluk, provoz, znečištění) atd. (Vaďurová, Mühlpachr, 2005, s. 18-19).

S těmito oblastmi pracují měřicí nástroje „*The World Health Organization Quality of Life*“ (WHOQOL). Lze použít verzi měřicího instrumentu sebezposuzovací dotazník WHOQOL-100 nebo zkrácenou verzi dotazníku pod označením WHOQOL-BREF, ve kterém jsou položky hodnoceny na pětistupňové Likertově škále (možno použít i jako strukturovaný rozhovor) (WHOQOL, 2012). WHO vyzdvihuje zdraví jako předpoklad kvality života člověka, který je v interakci s životním prostředím. Výše uvedené dotazníky patří do tzv. „obecné skupiny dotazníků“. Specifickou skupinu pak tvoří dotazníky, které zjišťují kvalitu života člověka s určitým onemocněním, např. QOL onkologických pacientů a další (Vaďurová, Mühlpachr, 2005, s. 27).

WHO používá koncepční modely zaměřené na zdraví. Autoři Vaďurová a Mühlpachr (2005, s. 19) uvádějí, že z totožného teoretického základu vychází i Quality of Life Research Unit – University of Toronto (Centrum pro výzkum kvality života, Univerzita v Torontu), avšak měřicí nástroj QOL Research Unit pojímá jak zdravotní determinanty,

tak i spokojenost jedince se životem. Vyzdvihuje fyzické, psychické a duševní schopnosti člověka, jeho vazby s prostředím, a také příležitosti pro zlepšování či udržování dovedností, schopností a vědomostí. Koncept kvality života podle QOL Research Unit definuje kvalitu života jako míru, ve které se člověk využívá důležité možnosti svého života. Možnosti každého člověka vycházejí jak z určitých životních příležitostí, tak omezení či z nedostatku příležitostí, ve kterých se odráží interakce osobních a environmentálních faktorů (Quality of Life Research Unit, [b.r]).

Uvedli jsme zde jen příklad výzkumných měřicích nástrojů. Existence řady měřicích instrumentů, např. SQUALA (Subjective Quality of Life Analysis. Vychází z Maslowovy teorie lidských potřeb. Původně byl vyvinut pro psychiatrické pacienty, ale je použitelný i pro běžnou populaci), QLS-100 (Quality of Life Self – Assessment. Pokrývá veškeré oblasti života) a mnoho dalších dokládá, že kvalita života člověka je stále aktuálním tématem široké odborné veřejnosti (Vařurová, Mühlpachr, 2005, s. 63,76).

I přesto, že existují výhrady či kritiky jak teoretického vymezení pojmu „*kvalita života*“ (nejednoznačné vymezení aj.), tak empirického zkoumání kvality (tvorba dotazníků je zatížena subjektivními názory jejich autorů, problematická validita apod.), je studium kvality života nosným tématem a užitečným zdrojem informací o nejdůležitějších věcech člověka a pochopení jeho lidské existence (Hnilicová, 2005, s. 213-214).

3.2 Neformální vzdělávání jako determinant kvality života

Sousloví kvalita života je součástí laického slovníků i pojmem vědeckým. Ke vztahu k chápání pojmu „*kvalita života*“ nezřídka dochází k názorovým rozdílům. Kvalita života operuje výrazně se subjektivně interpretovanou dimenzí lidského života. I přes rozsáhlé a dlouhodobé výzkumné projekty je kvalita života problematickým tématem, neboť představuje pro různé aktéry odlišné i specifické významy, které jsou spíše předpokládány, než explicitně definovány (Křížová, 2005, s. 217-218). Nabízí se tedy otázka „*Jaký život pokládáme osobně za kvalitní?*“ Křížová (2005, s. 217) analyzuje a vyslovuje domény pojmu „*kvality života*“, jsou to:

- Aktivita - přináší možnosti poznávání, vzdělávání, ochota učit se něčemu novému a dostávat nové příležitosti. Jsou to podmínky pro osobní růst, rozvoj na pracovišti či profesní seberealizaci. Mít zaměstnaní podle svých představ, pociťovat radost

z práce či pracovních úspěchů. Mít bohaté zážitky, cestovat, mít život pestrý, rozmanitý, mít cíle. Kvalitní život je také o naučení „radovat se z maličkostí“.

- Harmonie - kvalitní život je plný porozumění, vnitřně vyrovnaný a bez omezování svobody a práv jiných. Jde o život nekonfliktní a vyvážený, život v harmonické rodině. Mít uprostřed spokojené rodiny prostor pro vlastní potřeby a zájmy. Mít život v duševní a tělesné pohodě, jež umožňuje dosažení tužeb a přání. Život v příjemném životním prostředí.
- Propojenost - kvalitní život je mít kvalitní mezilidské vztahy, mám někoho a někdo mě potřebuje. Mít dobré přátele, mít člověka, který si druhého váží a miluje ho. Žít v milujícím partnerském vztahu, mít sociální zázemí. Nebýt lhostejný k živým bytostem. Být prospěšný, nápomocná druhým, umět spolupracovat, být společenský, mít společenské uznání, být oporou. Kvalitní život přináší uspokojení nejen osobní, ale i druhým. Pro kvalitní život je důležitá podpora rodiny a okolí.
- Prostředí - kvalitní život je v čistém a zdravém životním prostředí. Dýchat čistý vzduch, mít hodně zeleně. Kvalitní život bere na vědomí přírodu.
- Autonomie - kvalitní život je život soběstačný a nezávislý. Umět naučit se pochybovat, samostatně řešit problémy, dělat závěry a obhajovat se. Mít možnost se realizovat podle svých zájmů a vloh, moci se rozvíjet a zkvalitňovat. Mít dostatek prostředků, které umožní kvalitní trávení volného času, jet na dovolenou, mít kulturní i sportovní vyžití. Možnost využít volný čas podle svých představ.
- Řád - vypracovat si hodnotový systém a dodržovat ho. Dodržovat právo. Mít uspořádané rodinné poměry.
- Kořeny - prokazovat vlastenecké cítění. Identita.
- Kontinuita - životní zkušenosti, které může člověk předat dál, dává pocit kvalitního života.
- City - kvalitní život by měl být život, který se prožije a ne jen živoří. Mít lásku, důvěru a víru. Vnímat krásu kolem sebe. Být optimistou. Kvalitní život je spokojenost v osobním i pracovním životě. Mít klidné a vřelé rodinné prostředí.
- Růst a vývoj - rozvíjet se podle svých představ. Mít odpovídající pracovní zařazení či postavení, které navazuje na dosažené vzdělání. Mít pracovní možnosti, které jsou přiměřené schopnostem. Být spokojený v práci, mít možnost se dál

sebevzdělávat a být vystaven dalším výzvam. Aby byl život kvalitnější, je důležité mít dostatek příležitostí pro další vzdělávání. Kvalitní život si nelze představit bez vzdělání a motivace, které aktivizují člověka.

- Morální hodnoty - kvalitní život je snažit se vlastním úsilím o to, aby tento svět byl lepší. Kvalitní život vyplývá z vlastních hodnot a dobrých činů. Být dobrým příkladem pro své děti, žít slušně a nikomu vědomě neubližovat. Být prospěšný, užitečný, mít soucit s potřebnými. Snažit se překonávat překážky. Kvalita života je definována vztahem k druhým lidem a společenskou morálkou. Úcta, ohleduplnost, obětavost, odpovědnost, prospěšnost, užitečnost, odvaha, pracovitost.
- Autenticita - být schopen se seberealizovat. Žít život naplněný prací, která má smysl.
- Fatalismus - najít smysl svého života.
- Směřování - mít motivaci, cíle, chtít něco dokázat, dostudovat, mít životní projekt. Kvalitní život ovlivňuje i to, zda člověk ví, čeho chce dosáhnout. (Křížová, 2005, s. 222-227).

Vzdělávání je nezbytná součást kvality života

Všimněme si, že ve výše uvedených doménách kvality života vícekrát vystupují aspekty, jež reprezentují aktivitu, seberealizaci a osobnostní rozvoj člověka. Příkladem uvádíme:

- možnosti poznávání, vzdělávání, ochota učit se něčemu novému,
- prostor pro vlastní potřeby a zájmy,
- uspokojení nejen osobní,
- realizovat se podle svých zájmů a vloh, moci se rozvíjet a zkvalitňovat,
- pro kvalitnější život, je důležité mít dostatek příležitostí pro další vzdělávání,
- kvalitní život si nelze představit bez vzdělání a motivace, které aktivizují člověka.
- motivace, cíle, chtít něco dokázat, dostudovat, mít životní projekt.

Vzdělávání, ochota učit se něčemu novému, mít cíle, určit si životní projekty, něčeho dosáhnout, mít příležitost se rozvíjet a kvalitativně se zlepšovat nebo zvyšovat své kompetence, vnímají dospělí lidé jako aspekty kvality života člověka.

Autoři Vaňurová a Mühlpachr (2005, s. 35) uvádějí, že „vzdělávání je nevyhnutelnou součástí kvality života.“ Ochota učit se, schopnost člověka aktivně přistupovat jak k osobnostnímu rozvoji, tak ve sférách společenského či veřejného života, úzce ovlivňuje jeho kvalitu života. Získání nových dovedností, znalostí, kompetencí atd. umožní jedinci uplatnění na trhu práce a plnohodnotné zapojení do pracovního i sociálního života. Lze konstatovat, že člověk může nalézt novou identitu, stanovit si cíle či nové životní projekty, což determinuje jeho kvalitu života (Vaňurová a Mühlpachr, 2005, s. 36). V rámci širokého pojetí konceptu kvality života je upozorňováno na hodnotu učení jako na akceptovatelnou dimenzi lidského rozvoje. Je vyzdvihována potřeba realizace a podněcování příležitostí pro rozvoj mezilidských vztahů. Kvalita života není jen ukazatelem materiálních hodnot, výkonnosti a úspěšnosti jednotlivce a společenského systému. Chápeme ji jako přístup, který ukazuje na uspokojování potřeb cestou seberealizace, možnostmi poznávání, cestou zkvalitňování skrze vzdělávání. Neformální vzdělávání řadíme mezi faktory, kterými lze pozitivně ovlivnit kvalitu života člověka (Knotová, 2006, s. 67-68).

Dokument UNESCO (2016, s. 70-71) uvádí, že existuje souvislost mezi vzděláváním a zdravím člověka, a také jeho kvalitou života. Prováděné výzkumy u dospělé populace vypovídají o příznivém účinku učení na duševní zdraví, a rovněž duševní zdraví pozitivně působí na vzdělávání, získávání dovedností a znalostí.

Vzdělávání dospělých je jednou z etap celoživotního učení a lze zhodnotit, že pozitivně ovlivňuje jak zdraví, tak celkově kvalitu života člověka. Poukázali jsme na to, že účast v neformálním vzdělávání má úzkou spojitost s úrovní dosaženého vzdělání. Z toho pak můžeme odvodit, že zdokonalení dovedností, vyšší kompetence, hlubší odbornost získaná cestou neformálního vzdělávání, má kontinuitu s větším pocitem životní spokojenosti, štěstí či životní pohodou. Proto je nutné posilovat participaci dospělých ve vzdělávání, a podporovat vzdělanou a informovanou společnost.

Dokument UNESCO (2016, s. 71) jmenuje neformální vzdělávání jako mocný nástroj.

Neformální vzdělávání poskytuje celou řadu vzdělávacích možností, které účinně napomáhají jedinci upravit jeho společenské i pracovní podmínky a vyrovnat se s aktuálními životními potřebami. Proto musíme podotknout, že myšlenka „uznávání neformálního vzdělávání“ má stále silnější význam. Chápeme ho jako proces, ve kterém dochází k zhodnocení schopností, dovedností a vědomostí získaných mimo

formální sféru vzdělávání (Havličková, Žárská, 2012, s. 7). „*Je dobré uznávat pro určité typy pracovního zařazení i kompetence nabyté nikoliv pouze během školního studia, ale také mimo něj, třeba i v kroužku či oddíle*“ (Havličková, Žárská, 2012, s. 7).

Každodenní život jedince je určován nejrůznějšími proměnnými. Často člověk začíná intenzivněji uvažovat o kvalitě života, případně smyslu života v době, kdy se jeho životní situace výrazně proměňuje, dochází k disharmonii, jež si vyžaduje aktivizaci jedince. Člověk uvažuje o své životní dráze, o životní náplni a dalších aktivitách. To toužebné štěstí však nepřichází samo od sebe. Člověk je strůjcem svého štěstí a velmi záleží na jeho aktivním přístupu. Neformální vzdělávání je tou cestou pro zlepšení kvality života člověka. Neformální vzdělávání chápeme jako determinant subjektivně vnímané kvality života dospělého.

3.2.1 Neformální vzdělávání dospělých jako nástroj sociální pedagogiky

Z výše uvedeného vyplývá, že neformální vzdělávání je důležitou součástí konceptu celoživotního učení. V životě člověka napomáhá naplňovat volný čas, vyrovnávat životní příležitosti, a také omezuje vytlačování jednotlivců i sociálních skupin na okraj společnosti. Pokud hovoříme o účastnících vzdělávání, uvědomujeme si, že jde často o konkrétní cílové skupiny, které umíme identifikovat. Vzhledem k tomu, že je účast v této formě vzdělávání založená na dobrovolnosti, musíme zdůraznit nutnost vyhledávání cílových skupin, které jsou ohrožené rizikovým chováním.

Problém **sociální exkluze** (sociální vyloučení) se stal středem pozornosti evropské odborné veřejnosti přibližně před 20. lety. Sociální exkluzi chápeme jako obraz nerovnosti jednotlivců i sociálních skupin obyvatelstva. Jde o nerovný přístup k příležitostem na životě ve společnosti, např.: participace na trhu práce, bydlení, vzdělání, zdravotní péče, sociální a právní ochrana. Jejím důsledkem je sociální izolace a vytlačení na okraj společnosti. Odborníci vypovídají o důsledku sociálního vyloučení jako selhání více forem, které zajišťují sociální integraci, např.: trh práce, sociální ochrana, rodina (Vzdělávání dospělých, 2008, s. 13-14). Pojem „*sociální exkluze*“ odkazuje na ohrožení integrity. Vystihuje situaci, kdy jedinec, rodina, sociální skupina i celá společnost jsou vypuštěni ze sociálních interakcí, určitých sociálních vztahů a z přístupu sociálních institucí, které jsou dostupné majoritní společnosti (Moravcová, Kaliba, 2012, s. 10).

Podpora učení a vzdělávacích příležitostí je nezbytná pro život člověka. Chápeme vzdělávání a učení jako prostředek, který připravuje člověka být kompetentním a osvojovat si zodpovědné chování. Domníváme se, že otevřený a flexibilní přístup neformálního vzdělávání umožňuje eliminovat sociální rizika, nejistoty a nejrůznější disharmonie v životě člověka, které mohou oslabit jeho kvalitativní stránku.

Životní události, jež jsou subjektivně vnímány negativně, např. ztráta partnera, nezaměstnanost, konflikty v rodině, zdravotní problémy a další, mají nesporný dopad na kvalitu života člověka.

Nezaměstnanost

Ekonomické výhody, které plynou z participace na trhu práce, umožňují jedinci důstojný život, materiální zabezpečení a uspokojování potřeb. Nejrizikovější skupinou sociální exkluze jsou zejména dlouhodobě nezaměstnaní. Tyto osoby ztrácí sociální kontakty, pracovní návyky, pochybují o svých schopnostech, dovednostech i kompetencích. Mohou mít zhoršený zdravotní stav, trpět pocitem méněcennosti, neužitečnosti atd. Nezaměstnanost může být zdrojem dalšího rizikového chování.

Lidé, kteří jen pasivně přijímají sociální změny a nedokáží se vyrovnat s novou ekonomickou situací a tržními mechanismy, ztrácejí postupně sociální jistoty. Nezaměstnanost je velmi úzce spojena se sociální exkluzí. Je nutné změnit způsob uvažování a hledat nové možnosti sebeuplatnění na trhu práce formou dalšího vzdělávání (Moravcová, Kaliba, 2012, s. 19). Podpora vzdělávání je aktivním nástrojem nezaměstnanosti. Neformální vzdělávání formou rekvalifikace umožňuje rozvoj osobnosti a získat nové dovednosti.

Péče o rodinu a předdůchodový věk

Péče o děti a rodinu může ženy načas izolovat od profesního života. Často je návrat do zaměstnání po mateřské nebo rodičovské dovolené velice obtížný. Zormanová (2017, s. 50) uvádí, že jsou nabízeny různé vzdělávací kurzy, které jsou zaměřeny na zvýšení konkurenceschopnosti na trhu práce nebo ženy zaktivizovat k samostatné výdělečné činnosti. Ohroženou skupinou jsou osoby v předdůchodovém věku, zejména ženy. Tato sociální skupina se mnohdy vyznačuje nízkou jazykovou znalostí, počítačovou negramotností, neschopností adaptovat se na nové podmínky či rychlému pracovnímu tempu. Neformální vzdělávání nabízí rekvalifikace, jazykové kurzy a řadu dalších (Zormanová, 2017, s. 54).

Zdravotní postižení

Osoby se zdravotním postižením jsou další specifickou skupinou, které vzdělávání otevírá cestu na trh práce a pomáhá ji začleňovat do společnosti. Vzdělávací kurzy (počítačové, jazykové) a pracovní rehabilitace (zabezpečováno Úřadem práce) umožňují získávat vědomosti, dovednosti a znalosti, jež jsou nezbytné pro uplatnění na poli zaměstnanosti (Zormanová, 201, s. 56, 60).

Sociální znevýhodnění

Velmi důležitá je podpora sociálního začlenění u osob se sociálním znevýhodněním. Jsou to osoby, které žijí v prostředí s nízkým socioekonomickým statusem, může být nařízená ústavní nebo ochranná výchova, anebo se jedná o osoby se statusem azyllanta či uprchlíka. I zde jsou realizovány nejrůznější vzdělávací projekty (Zormanová, 2017, s. 60). Současná situace v evropské společnosti spojená s migrační krizí mnohem více apeluje na zvyšování vzdělání a kvalifikací u osob s odlišnou kulturou. *„Tato skupina čelí největšímu riziku sociálního vyloučení z důvodu nezaměstnanosti, která je často spojená nízkou úrovní vzdělání a kvalifikace, absencí dokladů o vzdělání, jazykovou bariérou a odlišnou kulturou krajiny původu.“* (Vzdělávání dospělých, 2008, s. 16).

Uvedli jsme jen basální příklad životních situací, které mohou ovlivňovat život člověka, být zdrojem dalších rizikových činitelů, a mohou být subjektivně vnímány jako negativní faktory kvality života dospělého. Znovu jsme zdůraznili, že neformální vzdělávání poskytuje různorodé vzdělávací možnosti. Otevřený přístup a flexibilní princip neformálního vzdělávání reaguje na aktuální životní potřeby či situace dospělého jedince. Je kvalitním prostředkem proti projevům rizikového chování a sociální exkluzi. Vzdělávání je účinným nástrojem na zvyšování sociálního statusu jakékoliv sociální skupiny obyvatelstva. Neformální vzdělávání hraje důležitou roli v životě dospělých osob a považuje ho za veličinu kvality života. Podílí se nejen na možnosti se úspěšně začlenit do profesního života a aktivně participovat na životě ve společnosti, ale také efektivně přispívá k rozvoji vlastního potenciálu a podílí se na pozitivním přístupu člověka k sobě samému (sebepoznání, sebeúcta).

Nezapomínáme na preventivní působení sociální pedagogiky, která zmenšuje a eliminuje nežádoucí projevy, a působí na rozvoj osobnosti jedince. Musíme vyzdvihnout, že sociální pedagogika jako výchovná disciplína posiluje vědomí vlastní jedinečnosti a aktivizuje

člověka tak, aby byl schopen najít cestu vlastní nezávislosti, a pomáhá mu získat či znovu nabýt vlastní sebeúctu. Podpora vzdělávání je v souladu se sociální pedagogikou, neboť skrze vzdělávací příležitosti je pozitivně formován život člověka. Neformální vzdělávání je důležitým nástrojem sociální pedagogiky při zkvalitňování života člověka.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Empirická část diplomové práce přímo navazuje na teoretickou část a vychází z kvantitativního paradigmatu. Jejím obsahem je stanovení výzkumných cílů, pojetí výzkumu, výzkumného problému, konkretizace výzkumných otázek, stanovení hypotéz a operacionalizace proměnných, charakteristika výzkumného souboru a způsob jeho výběru, volba výzkumné techniky a způsob zpracování, vyhodnocení a interpretace dat.

Dle teoretických poznatků a zkušeností musíme zdůraznit, že výzkumná oblast je velmi široká. V návaznosti na preempirickou část diplomové práce zaměřujeme vlastní výzkumné šetření na motivace a bariéry k participaci v neformálním vzdělávání a zejména pak chceme zjistit, jak se participace v neformálním vzdělávání ukazuje na hodnocení kvality života, a jak je tato forma dalšího vzdělávání vnímána jako nástroj proti sociální exkluzi. Pro vlastní výzkum vybíráme z této bohaté výzkumné palety jen určité segmenty či výzkumné části tak, abychom získali důležité a aktuální informace o výzkumném problému. V tomto ohledu také pocítujeme určitý problematický aspekt výzkumného šetření, neboť si plně uvědomujeme, že můžeme zjišťovat i další vztahy a souvislosti, které jsou důležité či podstatné, a jež nám mohou nabídnout ucelenější pohled na výzkumnou problematiku.

4.1 Výzkumné cíle

Diplomová práce se zaměřuje na oblast neformálního vzdělávání dospělých v kontextu kvality života. Zajímáme se o to, jak se participace v neformálním vzdělávání dospělých ukazuje na celkovém hodnocení kvality života a dále o subjektivní vnímání neformálního vzdělávání jako nástroje proti sociální exkluzi. Současně se zaměřujeme na motivace a bariéry k participaci v neformálním vzdělávání, neboť jsou to důležité a neopomíjené faktory, které ovlivňují účast dospělých v dalším vzdělávání. Vyslovujeme hlavní a dílčí cíl výzkumu:

Hlavní cíl výzkumu:

- Chceme zjistit, jaké je subjektivní vnímání celkové kvality života dospělých ve vztahu k participaci v neformálním vzdělávání, a zda dospělí lidé vnímají neformální vzdělávání jako nástroj proti sociální exkluzi.

Dílčí cíl výzkumu:

- Chceme znát, jaké motivace a bariéry k participaci v neformálním vzdělávání dominují mezi dospělými.

4.2 Pojetí výzkumu

Diplomová práce se zaměřuje na oblast neformálního vzdělávání dospělých. Chceme znát, jaké názory mají zástupci dospělé populace na neformální vzdělávání v kontextu kvality života, a také nás zajímají jejich motivace a bariéry k účasti na dalším vzdělávání. Na základě studia odborné literatury a formulovaných výzkumných cílů jsme zvolili *kvantitativní pojetí výzkumu*, který svými vlastnosti nejlépe vyhovuje realizaci výzkumného šetření. Podle Reichla (2009, s. 41) poskytuje kvantitativní pojetí výzkumu zkoumání předpokládaných vztahů, standardizovaný postup sběru dat, získání většího množství dat za relativně krátkou dobu, statistické zpracování dat a zobecnění výsledků, jež jsou téměř nezávislé na výzkumníkovi.

4.3 Výzkumný problém, konkretizace hlavních a dílčích výzkumných otázek, stanovení hypotéz a operacionalizace proměnných

Výzkumný problém je formulován v tázací formě. Vzhledem k vysloveným výzkumným cílům jsme stanovili následující výzkumné otázky:

Hlavní cíl výzkumu:

- Chceme zjistit, jaké je subjektivní vnímání celkové kvality života dospělých ve vztahu k participaci v neformálním vzdělávání, a zda dospělí lidé vnímají neformální vzdělávání jako nástroj proti sociální exkluzi

Hlavní výzkumné otázky:

- O 1: Má participace dospělých v neformálním vzdělávání vliv na subjektivní vnímání celkové kvality života?
- O 2: Jaké je subjektivní vnímání dospělých neformálního vzdělávání jako nástroje proti sociální exkluzi?

Dílčí cíl výzkumu:

- Chceme znát, jaké motivace a bariéry k participaci v neformálním vzdělávání dominují mezi dospělými.

Dílčí výzkumné otázky:

O 3: Jaké motivace k participaci v neformálním vzdělávání dominují mezi dospělými?

O 4: Je participace ovlivněna minulou zkušeností z účasti na neformálním vzdělávání?

O 5: Jaké bariéry k participaci v neformálním vzdělávání dominují mezi dospělými?

Tvorbě hypotéz předchází znalost výzkumného problému, přičemž jejich stanovení přispívá k prohlubování či rozšiřování vysloveného výzkumného problému (Gavora, 2008, s. 63-64). Na základě teoretických poznatků jsme stanovili tyto hypotézy:

H1: Předpokládáme, že dospělí, kteří participují v neformálním vzdělávání, častěji plánují další vzdělávání než ti, kteří se neformálního vzdělávání nezúčastňují.

H2: Předpokládáme, že dospělí, kteří participují v neformálním vzdělávání, vnímají méně bariér, než dospělí, kteří se vzdělávání nezúčastňují.

H2a: Předpokládáme, že dospělí, kteří neparticipují v neformálním vzdělávání, jmenují častěji osobnostní bariéry, než bariéry institucionální a situační.

H3: Předpokládáme, že participaci k neformálnímu vzdělávání dospělých více ovlivňují pracovní motivace, než mimopracovní motivace.

H4: Předpokládáme, že participace dospělých v neformálním vzdělávání má pozitivní vliv na celkové subjektivní vnímání kvality života.

H5: Předpokládáme, že dospělí, kteří participují v neformálním vzdělávání, vnímají vyšší míru důležitosti neformálního vzdělávání jako nástroje proti sociální exkluzi, než dospělí, kteří neparticipují v neformálním vzdělávání.

Výzkum sociálních konceptů může být ztížen tím, že proměnné neobsahují měřitelný znak, proto dle stanovených hypotéz operacionalizuje proměnné:

1. Participace (minulá, potažmo současná) v neformálním vzdělávání (nezávisle proměnná) – indikátorem participace je odpověď na položku v dotazníku č. 5, která zjišťuje participaci za posledních 12 měsíců. Jde o nominální proměnnou, která nabývá dvou hodnot *Ano, Ne*.
2. Plánování (budoucí participace) dalšího vzdělávání (závisle proměnná) – indikátorem plánování dalšího vzdělávání je odpověď na položku č. 6, která zjišťuje participaci v příštích 12 měsících. Jde o nominální proměnnou, která nabývá dvou hodnot *Ano, Ne*.
3. Bariéry neformálního vzdělávání (závisle proměnná) – indikátorem bariér je označení osobnostních (pocit z vlastního selhání aj.), situačních (nedostatek finančních prostředků aj.) a institucionálních (nízká kvalita kurzů aj.) bariér. Vyjadřují metrickou proměnnou jako průměrnou hodnotu odpovědi na položku v dotazníku č. 15. Důležitost bariér je uváděna ve tvaru *1 Souhlasím / 2 Spíše souhlasím / 3 Spíše nesouhlasím / 4 Nesouhlasím / -1 Nevím*.
4. Motivace neformálního vzdělávání (nezávisle proměnná) – indikátorem motivací je označení pracovních a mimopracovních motivací. Vyjadřují metrickou proměnnou jako průměrnou hodnotu odpovědi na položku č. 7 – 12. Důležitost motivací je uváděna ve tvaru *1 Souhlasím / 2 Spíše souhlasím / 3 Spíše nesouhlasím / 4 Nesouhlasím / -1 Nevím*.
5. Celkové subjektivní vnímání kvality života (závisle proměnná) – je vyjádřeno jako míra změny kvality života v závislosti na participaci v neformálním vzdělávání. Vyjadřuje metrickou proměnnou jako průměrnou hodnotu odpovědi na položku č. 13 – 14 ve tvaru *1 Maximálně / 2 Hodně / 3 Středně / 4 Trochu / 5 Vůbec ne*.
6. Neformální vzdělávání jako nástroj proti sociální exkluzi (závisle proměnná) – je vyjádřeno formou souhlasu nebo nesouhlasu s nabízenými názory. Vystihuje metrickou proměnnou jako průměrnou hodnotu odpovědi na položku č. 4. Vnímaná důležitost neformálního vzdělávání v souvislosti se sociální exkluzí je uváděna ve tvaru *1 Souhlasím / 2 Spíše souhlasím / 3 Spíše nesouhlasím / 4 Nesouhlasím*.

4.4 Výzkumný soubor a způsob jeho výběru

Základním výzkumným souborem je populace dospělých osob. Populace dospělých osob je ve společnosti heterogenní. Není jednoznačné definování období dospělosti. Můžeme ji určovat počátkem plnoletosti tedy úderem 18. narozenin, avšak tento kalendářní údaj není znakem zralosti jedince. Zralost není určována věkem, nýbrž životními zkušenostmi (Thorova, 2015, s. 433). S odkazem na teoretickou část diplomové práce považujeme za dospělého takového jedince, jenž ukončil formální vzdělávání, počíná fází ekonomické produktivity, a to až do možnosti odchodu do důchodu. Dle Průchy (2009, s. 29) končí formální vzdělávání obvykle ve 24 letech. Počátek stáří, který můžeme považovat za akceptovatelnou dobu k odchodu do důchodu, je určen věkovou hranicí 65 let (Thorová, 2015, s. 463). *Výzkumný soubor tvoří dospělá populace ve věkové kategorii od 25 do 64 let věku člověka.*

Vzhledem k tomu, že výzkumný soubor je vybírám podle předem určujícího znaku, kterým je sociodemografický údaj *věk respondentů*, volíme metodu výběru výzkumného souboru *záměrný dostupný výběr*. Z důvodu záměrného dostupného výběru výzkumného souboru není možné provést zobecnění výsledků výzkumu, a to také považujeme za úskalí empirické části diplomové práce.

Charakteristiky výzkumného souboru

V rámci dotazníkového šetření bylo osloveno 243 respondentů celkem, a to z Jihomoravského a Zlínského kraje. Z celkového počtu oslovených respondentů byla návratnost 152 dotazníků, přičemž z důvodu neúplného vyplnění bylo 7 dotazníků vyřazeno. Do výzkumného souboru bylo zařazeno 145 dotazníků, což je 59,67% z celkového počtu oslovených respondentů. *Výzkumný soubor tvoří 145 respondentů.*

Grafické znázornění charakteristik výzkumného souboru podle sociodemografických údajů

Při zpracování dat a jejich testování dále nezohledňuje detailněji sociodemografické údaje. Slouží jen pro popsání vlastností či znaků výzkumného souboru. Na sociodemografické údaje odpovídali respondenti v dotazníku na položky č. 16 – 20.

Tabulka 3: Rozdělení respondentů podle pohlaví

Možnosti Odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost	Podíl %	Zaokrouhlení
Žena	88	0,607	60,7	61%
Muž	57	0,393	39,3	39%
Celkem	145	1	100	

Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Komentář: Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 145 respondentů. Po zaokrouhlení z toho byly v 61% zastoupeny ženy a 39% byli zastoupeni muži.

Tabulka 4: Rozložení respondentů podle nejvyššího dosaženého vzdělání

Možnosti odpovědí	Absolutní Četnost	Relativní četnost	Podíl %	Zokrouhlení
Základní	4	0,028	2,8	3%
Střední bez maturity	25	0,172	17,2	17%
Střední s maturitou	62	0,428	42,8	43%
Vyšší odborné a vysokoškolské	54	0,372	37,2	37%
Celkem	145	1	100	

Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Komentář: Z celkového počtu 145 respondentů dosáhlo po zaokrouhlení základního vzdělání 3% dospělých osob, 17% jedinců deklarovalo středoškolské vzdělání bez maturity, 43% dospělých osob získalo středoškolské vzdělání s maturitou a 37% dospělých uvedlo vyšší odborné a vysokoškolské vzdělání.

Tabulka 5: Rozložení respondentů podle věkové kategorie

Možnosti odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost	Podíl %	Zaokrouhlení
25 - 34	27	0,186	18,6	19%
35 - 44	64	0,441	44,1	44%
45 - 54	38	0,262	26,2	26%
55 - 64	16	0,111	11,1	11%
Celkem	145	1	100	

Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Komentář: Nejvíce respondentů výzkumného šetření bylo zastoupeno ve věkové kategorii 35 – 44 let. Podíl této skupiny představuje po zaokrouhlení 44%. Věková kategorie 45 – 54 let byla zastoupena 26%. Dalších 19% zaujímali respondenti ve věkové kategorii 25 – 34 let a 11% respondentů reprezentovali věkovou kategorii 55 – 64 let.

Tabulka 6: Rozložení respondentů podle ekonomické aktivity

Možnosti odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost	Podíl %	Zaokrouhlení
Ekonomicky aktivní (zaměstnanec, podnikatel, živnostník)	114	0,786	78,6	79%
Ekonomicky neaktivní	31	0,214	21,4	21%
Celkem	145	1	100	

Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Komentář: Z celkového počtu 145 respondentů zaujímá 79% ekonomickou aktivitu, tzn., že dospělí pracují jako živnostníci, podnikatelé nebo mají zaměstnanecký pracovní poměr. 21% respondentů zastupuje ekonomickou neaktivitu.

Tabulka 7: Rozložení respondentů podle ekonomické neaktivity

Možnosti odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost	Podíl %	Zaokrouhlení
Nezaměstnaný/hledající práci	17	0,548	54,8	55%
Důchodce (nepracující)	5	0,161	16,1	16%
Invalidní důchodce	0	0	0	
Rodičovská/mateřská dovolená	7	0,226	22,6	23%
Trvale v domácnosti	2	0,065	6,5	6%
Jiný důvod	0	0	0	
Celkem	31	1	100	

Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Komentář: Z celkového počtu 145 respondentů uvedlo 31 respondentů, že jsou ekonomicky neaktivní. Největší podíl, a to 55% tvoří nezaměstnaní/hledající si práci. 23% z této skupiny zastupují osoby na mateřské/rodičovské dovolené. Nepracující důchodci byli zastoupeni v 16% a 6% osob uvedlo, že jsou trvale v domácnosti. Jiné důvody ekonomické neaktivity nebyly označeny.

4.5 Volba výzkumné techniky

Pro sběr dat byl zvolen *dotazník* jako výzkumný nástroj, který vyhovuje charakteristikám kvantitativního pojetí výzkumu. Dotazníkové šetření nám umožňuje oslovit větší množství respondentů a získat odpovídající množství dat za relativně malou časovou náročnost. Úskalím dotazníku může být jeho nejasné či nevhodné zadání, případně nedostatečný počet výběru odpovědí na položky uvedené v dotazníku. Tomu lze předejít využitím standardizovaného dotazníku, který však nemusí plně vyhovovat konkrétnímu výzkumnému šetření a je nutné jej upravit.

Vzhledem k tomu, že téma motivací, bariér, participace ve vzdělávání a zjišťování souvislostí s kvalitou života člověka je velice široké a obsáhlé, zvolili jsme pro vlastní výzkumné šetření jen určité segmenty z každé zkoumané oblasti. Pro realizaci vlastního výzkumu jsme proto zvolili *dotazník vlastní konstrukce*. Dotazník tvoří celkem 20 položek, přičemž položka č. 15 zjišťující bariéry participace v neformálním vzdělávání je inspirována výzkumnými projekty, na které se odkazujeme v teoretické části diplomové práce. Rovněž položky č. 5 a 6, které se zajímají o minulou a budoucí participaci, jsme specifikovali podle výše uvedených výzkumů, tzn., že jsme konkretizovali dobu minulé a budoucí participace, tj. za posledních 12 měsíců a v příštích 12 měsících. Vlastní dotazníkové šetření bylo realizováno v době od 25. 1. 2018 do 5. 3. 2018. Tištěná forma dotazníků byla předložena osobně nebo byl dotazník zasílán prostřednictvím elektronické pošty těm respondentům, kteří reprezentují základní soubor.

Před samotným výzkumným šetřením byl proveden *předvýzkum* u 11 dostupných respondentů. Dotazník byl rozdán osobně ve dnech 20. – 23. 1. 2018. Na základě předvýzkumu jsme doplnili k položkám č. 7 – 12 doplňující informaci o způsobu vyplnění těchto položek.

Dotazník je sestaven tak, aby respondenty neodrazoval svojí časovou náročností a zároveň nám poskytnul dostatečné a vhodné informace k vyvození vlastních závěrů. V úvodu je vysvětlen účel dotazníku, způsob jeho vyplnění a ujištění o úplné anonymitě respondenta. V první části dotazníku jsme hned zvolili tzv. „odlehčovací“ položky č. 1, 2, 3, které dále do výzkumu nezahrnujeme, avšak umožnily už v počátku podpořit zaujetí a ochotu respondenta spolupracovat na výzkumném šetření. Navazující položkou č. 4 zjišťujeme, zda existuje souvislost mezi participací dospělých v neformálním vzdělávání a vnímáním této formy vzdělávání jako nástroje proti sociální exkluzi.

Na základě teoretických poznatků jsme sestavili baterii otázek pomocí názorů. Respondenti na ně odpovídali na škále výběrem z možných odpovědí ve tvaru *1 Souhlasím / 2 Spíše souhlasím / 3 Spíše nesouhlasím / 4 Nesouhlasím* (modifikace Likertovy škály). Dichotomické položky č. 5 a 6 umožňují výběr jedné odpovědi ze dvou nabízených variant odpovědí, které se navzájem vylučují, a to v podobě *Ano, Ne*. Položka č. 5 dělí respondenty na participující a neparticipující v neformálním vzdělávání za posledních 12 měsíců. Položka č. 6 zjišťuje budoucí participaci v příštích 12 měsících. Další soubor škálových položek č. 7 – 12 je zaměřen na motivace k participaci v neformálním vzdělávání, které jsme pro účely výzkumu rozdělili na pracovní a mimopracovní motivace. Opět jsme nabídli alternativy názorů, na které respondenti reagovali formou souhlasu a nesouhlasu na škále ve tvaru *1 Souhlasím / 2 Spíše souhlasím / 3 Spíše nesouhlasím / 4 Nesouhlasím / -1 Nevím*. Formulované položky č. 13 a 14 jsou zaměřeny na respondenty, kteří participují v neformálním vzdělávání. Chceme znát jejich postoje na neformální vzdělávání v souvislosti se změnou jejich kvality života. Respondenti odpovídali na škále ve tvaru *1 Maximálně / 2 Hodně / 3 Středně / 4 Trochu / 5 Vůbec ne*. Na identifikaci bariér k participaci v neformálním vzdělávání je zaměřena položka č. 15. Konstrukce škálové položky je pomocí baterie názorů. Respondenti vyjadřovali svůj souhlas nebo nesouhlas ve tvaru *1 Souhlasím / 2 Spíše souhlasím / 3 Spíše nesouhlasím / 4 Nesouhlasím / -1 Nevím*. Poslední část dotazníku tvoří položky č. 16 – 20 a zjišťujeme jimi sociodemografické údaje respondentů, které ukazují na charakteristiky výzkumného souboru.

Data získaná v dotazníkovém šetření jsou zaznamenána do datové tabulky v programu Microsoft Excel. Následně jsou statisticky zpracována rovněž v programu Microsoft Excel, graficky znázorněna, slovně pospána a interpretována.

4.6 Analýzy výsledků dotazníkového šetření

Oslovení respondenti přiřazovali své odpovědi a názory u celkem 20 položek. První tři položky v dotazníku jsou položkami odlehčovacími. Jejich hlavním cílem bylo podpořit zaujetí a ochotu respondenta spolupracovat na výzkumném šetření. Položky neposkytují relevantní data pro vlastní výzkumné šetření, a proto nejsou jejich výsledky blíže specifikovány a vysvětlovány.

Položka č. 1: Když vezmete v úvahu všechny okolnosti, jak jste celkově spokojen(a) se svým životem?

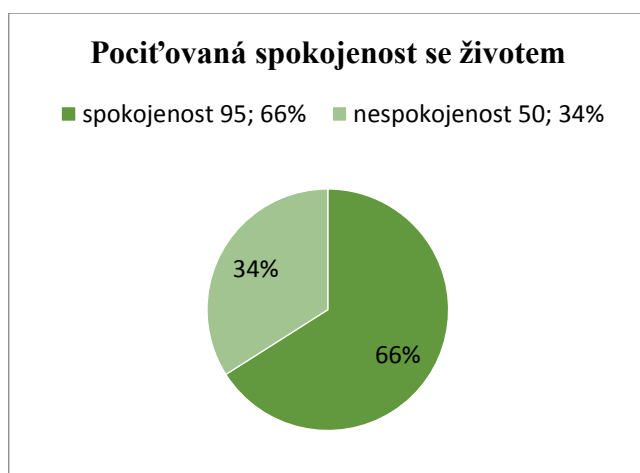
Subjektivní hodnocení kvality života je úzce spojeno s psychickou pohodou, emocionalitou a všeobecnou spokojeností se životem. Člověk je bytostí sociální, žije v interakci se sociálním prostředím, a proto jsou prvky životní spokojenosti či nespokojenosti ze sociálního pohledu považovány za důležité.

Tabulka 8: Pociťovaná spokojenost se životem

Pociťovaná spokojenost	Absolutní četnost	Relativní četnost	Podíl %
Zcela spokojen	33	0,228	22,8
Velmi spokojen	62	0,428	42,8
Spíše nespokojen	39	0,268	26,8
Nespokojen	11	0,076	7,6
Velmi zklamán	0	0	0
Celkem	145	1	100

Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Graf 1: Pociťovaná spokojenost se životem po zaokrouhlení



Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Komentář: Respondenti byli rozdělení do dvou skupin podle míry pociťované spokojenosti. 66% dospělých uvedli, že pociťují spokojenost se životem a 34% respondentů spokojenost se životem nepociťují.

Položka č. 2: Souhlasíte s názorem, že „každý je svého štěstí strůjcem?“

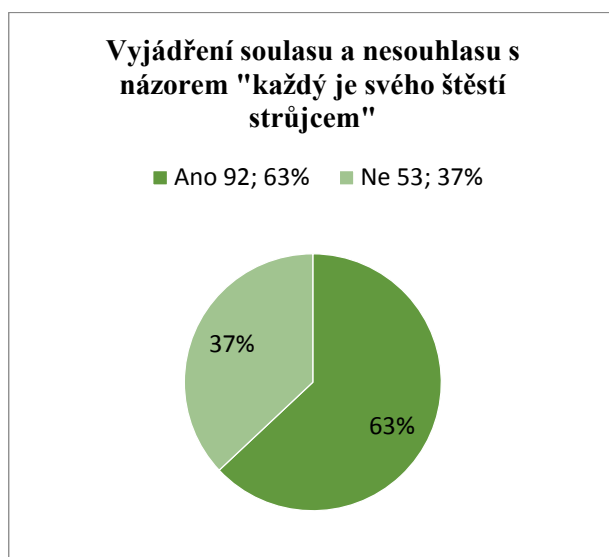
Prožívání života je ve větší či menší míře doprovázeno pocitem štěstí. Záleží však také na aktivním přístupu člověka, neboť on sám může být strůjcem svého štěstí a plnohodnotně zkvalitňovat svůj život.

Tabulka 9: Vyjádření souhlasu a nesouhlasu s názorem „každý je svého štěstí strůjcem“

Vyjádření ne/souhlasu	Absolutní četnost	Relativní Četnost	Podíl %
Ano	92	0,634	63,4
Ne	53	0,366	36,6
Celkem	145	1	100

Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Graf 2: Vyjádření souhlasu a nesouhlasu s názorem „každý je svého štěstí strůjcem“ po zaokrouhlení



Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Komentář: Po zaokrouhlení souhlasilo 63% dospělých s nabízeným názorem a nesouhlasný postoj zaujalo 37% oslovených respondentů.

Položka č. 3: Rád(a) se něco nového učím pravidelnou účastí v kurzech (např. jazykových, počítačových, uměleckých či jiných odborných kurzech).

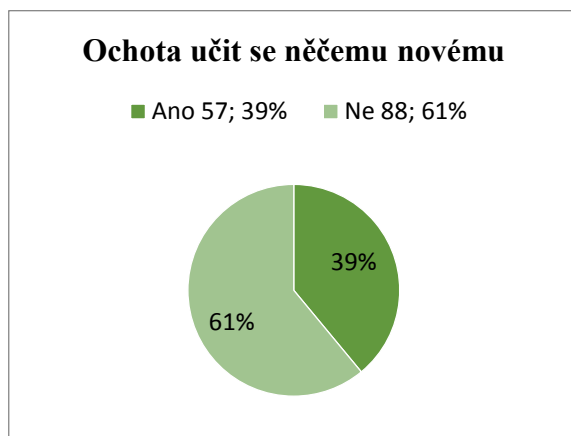
Poslední odlehčovací položka cílí na aktivizaci jedince a jeho ochotu participovat v kurzech v rámci neformálního vzdělávání.

Tabulka 10: Ochota učit se něčemu novému

Možnosti odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost	Podíl %
Souhlasím	27	0,186	18,6
Spíše souhlasím	30	0,207	20,7
Spíše nesouhlasím	46	0,317	31,7
Nesouhlasím	42	0,29	29
Nevím	0	0	0
Celkem	145	1	100

Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Graf 3: Vyjádření ochoty učit se něčemu novému po zaokrouhlení



Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Komentář: Respondenti byli rozdělení do dvou skupin podle souhlasného a nesouhlasného postoje. 39% dospělých vyjádřili svůj kladný postoj k ochotě se něčemu novému vzdělávat a 61% osob zaujalo nesouhlasný postoj.

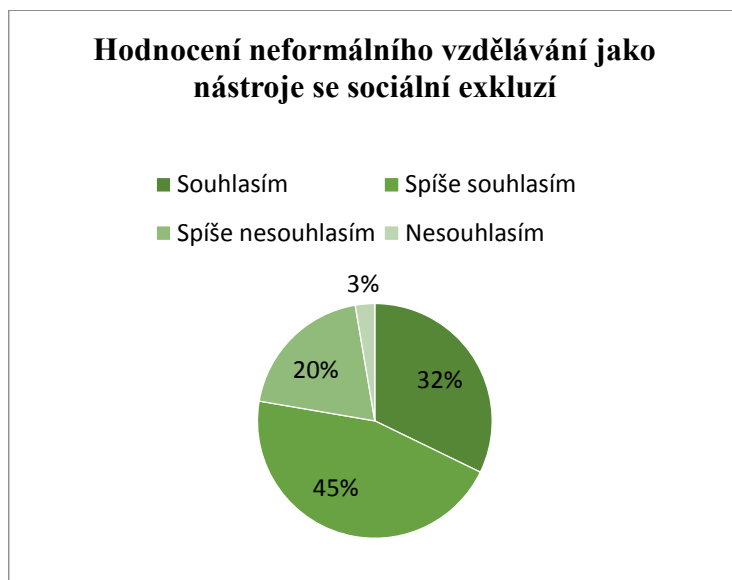
Položka č. 4: Respondenti vyjadřovali svůj souhlas nebo nesouhlas s nabízenými názory (viz.: dotazník) a hodnotili tak, zda považují neformální vzdělávání za důležitý nástroj proti sociální exkluzi.

Tabulka 11: Hodnocení neformálního vzdělávání jako nástroje proti sociální exkluzi

Vyjádření ne/souhlasu	Absolutní četnost	Relativní četnost	Podíl %	Názory n=	
Souhlasím	42	145	0,29	100	28,966
	42	145	0,29	100	28,966
	39	145	0,269	100	26,897
	42	145	0,29	100	28,966
	57	145	0,393	100	39,31
	46	145	0,317	100	31,724
	50	145	0,345	100	34,483
	49	145	0,338	100	33,793
	53	145	0,366	100	36,552
Celkem:					289,66
					9
					32,18
Spíše souhlasím	70	145	0,483	100	48,276
	68	145	0,469	100	46,897
	70	145	0,483	100	48,276
	74	145	0,51	100	51,034
	58	145	0,4	100	40
	64	145	0,441	100	44,138
	65	145	0,448	100	44,828
	58	145	0,4	100	40
	67	145	0,462	100	46,207
Celkem:					409,66
					9
					45,52
Spíše nesouhlasím	32	145	0,221	100	22,069
	30	145	0,207	100	20,69
	32	145	0,221	100	22,069
	24	145	0,166	100	16,552
	25	145	0,172	100	17,241
	30	145	0,207	100	20,69
	27	145	0,186	100	18,621
	36	145	0,248	100	24,828
	20	145	0,138	100	13,793
Celkem:					176,55
					9
					19,62
Nesouhlasím	1	145	0,007	100	0,6897
	5	145	0,034	100	3,4483
	4	145	0,028	100	2,7586
	5	145	0,034	100	3,4483
	5	145	0,034	100	3,4483
	5	145	0,034	100	3,4483
	3	145	0,021	100	2,069
	2	145	0,014	100	1,3793
	5	145	0,034	100	3,4483
Celkem:					24,138
					9
					2,682

Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Graf 4: Hodnocení neformálního vzdělávání jako nástroje proti sociální exkluzi po zaokrouhlení



Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Tabulka 12: Vnímání důležitosti neformálního vzdělávání jako nástroje proti sociální exkluzi podle participace dospělých ve vzdělávání

Participace	Vyjádření ne/souhlasu	Důležitost neformálního vzdělávání
		%
ANO	Souhlasím	35
	Spíše souhlasím	44
	Spíše nesouhlasím	19
	Nesouhlasím	2
NE	Souhlasím	31
	Spíše souhlasím	46
	Spíše nesouhlasím	20
	Nesouhlasím	3

Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Komentář: Podle analýzy této položky se můžeme domnívat, že dospělí vnímají formy neformálního vzdělávání za alternativy, které napomáhají eliminovat sociální exkluzi a být tak účinným nástrojem sociální pedagogiky. Baterie otázek obsahuje 9 výroků. Graf 4 nám ukazuje, že s těmito názory souhlasilo 32% dotazovaných, 45% spíše souhlasilo, 20% respondentů spíše nesouhlasilo a nesouhlasily 3% z dotazovaných respondentů. Rozložení důležitosti neformálního vzdělávání jako nástroje proti sociální exkluzi podle participace dospělých ve vzdělávání (viz. tab. 12) nám naznačuje možnou

podobnost či shodu názorů mezi účastníky a neúčastníky toho typu dalšího vzdělávání dospělých.

Položka č. 5: Zúčastnil(a) jste se v posledních 12 měsících nějaké formy neformálního vzdělávání?

Tabulka 13: Participace za posledních 12 měsíců

Participace za posledních 12 měsíců	Absolutní četnost	Relativní četnost	Podíl %	Zaokrouhlení
Ano	60	0,414	41,4	41%
Ne	85	0,586	58,6	59%
Celkem	145	1	100	

Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Komentář: Po zaokrouhlení se 41% respondentů zúčastnilo nějaké formy neformálního vzdělávání a 59% dotazovaných se této formy dalšího vzdělávání nezúčastnilo.

Položka č. 6: Chcete se v příštích 12 měsících nějakého typu neformálního vzdělávání zúčastnit?

Tabulka 14: Participace v příštích 12 měsících

Participace v příštích 12 měsících	Absolutní četnost	Relativní četnost	Podíl %	Zaokrouhlení
Ano	64	0,441	44,1	44%
Ne	81	0,559	55,9	56%
Celkem	145	1	100	

Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Komentář: Po zaokrouhlení plánuje 44% respondentů další vzdělávání a 56% v příštích 12 měsících vzdělávání neplánuje.

Souborem škálových položek č. 7 – 12 zjišťujeme motivace k participaci v neformálním vzdělávání. Pro účely diplomové práce byly motivace rozděleny na mimopracovní a pracovní. Tyto druhy motivací reprezentují názory, ke kterým respondenti přiřazovali míru důležitosti na šále od „Souhlasím“ po „Nevím“. V odpovědích na některé z těchto položek uvedli 4 respondenti odpověď „Nevím“. Protože se nejedná o statisticky významný počet respondentů, vyřadili jsme je z dalšího zpracování dat v rámci toho souboru položek. *Zůstalo tedy celkem 141 respondentů.*

Bez ohledu na to, zda jste se neformálního vzdělávání dospělých účastnil(a) nebo ne, označte motivace, které mohou být (nebo jsou) ve Vaší účasti na vzdělávacích kurzech. Vyjádřete svůj názor formou souhlasu nebo nesouhlasu u otázek č. 7-12.

Položka č. 7: Účast v některých kurzech neformálního vzdělávání má/měla pro mě osobně velký význam tím, že mi umožňuje/la plnohodnotně naplňovat volný čas.

Tabulka 15: Neformální vzdělávání – plnohodnotná naplň ve volném čase

Vyjádření ne/souhlasu	Absolutní četnost	Relativní četnost	Podíl %	Zaokrouhlení
Souhlasím	6	0,042	4,2	5%
Spíše souhlasím	30	0,213	21,3	21%
Spíše nesouhlasím	49	0,348	34,8	34%
Nesouhlasím	56	0,397	39,7	40%
Celkem	141	1	100	

Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Komentář: Plnohodnotná naplň volného času souvisí s kvalitou života. Zda je neformální vzdělávání kvalitní náplní volného času, odpovědělo souhlasným stanoviskem (po sečtení vyjádření „souhlasím a „spíše souhlasím“) 26% respondentů a naopak se vyjádřilo 74% z dotazovaných (po sečtení vyjádření „spíše nesouhlasím“ a „nesouhlasím“).

Položka č. 8: Účast v některých kurzech neformálního vzdělávání má/měla pro mě osobně velký význam tím, že si udržím zdravé sebevědomí.

Tabulka 16: Neformální vzdělávání – udržení zdravého sebevědomí

Vyjádření ne/souhlasu	Absolutní četnost	Relativní četnost	Podíl %	Zaokrouhlení
Souhlasím	5	0,035	3,5	3%
Spíše souhlasím	19	0,135	13,5	14%
Spíše nesouhlasím	68	0,482	48,2	48%
Nesouhlasím	49	0,348	34,8	35%
Celkem	141	1	100	

Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Komentář: Udržení zdravého sebevědomí jako motivaci k participaci v neformálním vzdělávání volilo (po sečtení vyjádření „souhlasím a „spíše souhlasím“) 17% z dotazovaných respondentů a nesouhlasilo (po sečtení vyjádření „spíše nesouhlasím“ a „nesouhlasím“) 83% respondentů.

Položka č. 9: Účast v některých kurzech neformálního vzdělávání má/měla pro mě osobně velký význam tím, že mi umožňuje/la lépe zvládat pracovní úkony v současném zaměstnání.

Tabulka 17: Neformální vzdělávání – lepší zvládání pracovních úkonů

Vyjádření ne/souhlasu	Absolutní četnost	Relativní četnost	Podíl %	Zaokrouhlení
Souhlasím	9	0,064	6,1	6%
Spíše souhlasím	22	0,156	15,6	16%
Spíše nesouhlasím	55	0,39	39	39%
Nesouhlasím	55	0,39	39	39%
Celkem	141	1		

Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Komentář: Účast ve vzdělávání motivována zlepšením pracovních kompetencí byla souhlasně vnímána (po sečtení vyjádření „souhlasím a „spíše souhlasím“) u 22% z dotazovaných respondentů, opačně se pak vyjadřovalo (po sečtení vyjádření „spíše nesouhlasím“ a „nesouhlasím“) 78% respondentů.

Položka č. 10: Účast v některých kurzech neformálního vzdělávání má/měla pro mě osobně velký význam tím, že mi pomůže/pomohla dosáhnout vyššího finančního ohodnocení v zaměstnání.

Tabulka 18: Neformální vzdělávání – vyšší finanční ohodnocení

Vyjádření ne/souhlasu	Absolutní četnost	Relativní četnost	Podíl %	Zaokrouhlení
Souhlasím	4	0,028	2,8	3%
Spíše souhlasím	30	0,213	21,3	21%
Spíše nesouhlasím	55	0,39	39	39%
Nesouhlasím	52	0,369	36,9	37%
Celkem	141	1		

Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Komentář: Vyšším finančním ohodnocením je motivováno 24% z dotazovaných respondentů (po sečtení vyjádření „souhlasím a „spíše souhlasím“). Nesouhlasně odpovědělo 76% (po sečtení vyjádření „spíše nesouhlasím“ a „nesouhlasím“).

Položka č. 11: Účast v některých kurzech neformálního vzdělávání má pro mě osobně velký význam tím, že by zlepšila moji pozici při případném hledání nového pracovního místa.

Tabulka 19: Neformální vzdělávání – lepší pozice při případném hledání nového pracovního místa

Vyjádření ne/souhlasu	Absolutní četnost	Relativní četnost	Podíl %	Zaokrouhlení
Souhlasím	3	0,021	2,1	2%
Spíše souhlasím	27	0,192	19,2	19%
Spíše nesouhlasím	64	0,454	45,4	46%
Nesouhlasím	47	0,333	33,3	33%
Celkem	141	1	100	

Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Komentář: Účast v kurzech neformálního vzdělávání motivována zlepšením pozice jedince při případném hledání nového pracovního místa, byla významná pro 21% z oslovených respondentů (po sečtení vyjádření „souhlasím a „spíše souhlasím“). Malý význam má pro 79% z dotazovaných respondentů (po sečtení vyjádření „spíše nesouhlasím“ a „nesouhlasím“).

Položka č. 12: Účast v některých kurzech neformálního vzdělávání má/měla pro mě osobně velký význam tím, že rozšiřuje/rozšířila moje znalosti, dovednosti a kompetence, potřebné k samostatnému řešení různých životních situací nyní i v budoucnu.

Tabulka 20: Neformální vzdělávání – rozšiřuje znalosti, dovednosti, kompetence

Vyjádření ne/souhlasu	Absolutní četnost	Relativní četnost	Podíl %	Zaokrouhlení
Souhlasím	4	0,028	2,8	3%
Spíše souhlasím	18	0,128	12,8	13%
Spíše nesouhlasím	59	0,418	41,8	42%
Nesouhlasím	60	0,426	42,6	42%
Celkem	141	1	100	

Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Komentář: Rozšiřování znalostí, dovedností a kompetencí potřebné k samostatnému řešení různých životních situací nyní i v budoucnu, považovalo za významnou motivaci 16% respondentů (po sečtení vyjádření „souhlasím a „spíše souhlasím“). Malý význam

měla tato motivace pro 84% z dotazovaných respondentů (po sečtení vyjádření „spíše nesouhlasím“ a „nesouhlasím“).

Souhrnný komentář k souboru položek č. 7 – 12:

Tabulka 21: Rozložení mimopracovních a pracovních motivací

Mimopracovní Vyjádření ne/souhlasu	Absolutní četnost	Relativní četnost	Podíl %	Názory n=	Zaokrouhlení
Souhlasím	15	141	0,106	100	10,638
Celkem:					10,638
Spíše souhlasím	67	141	0,475	100	47,518
Celkem:					47,518
					3
					3,546
					3%
Spíše nesouhlasím	176	141	1,248	100	124,82
Celkem:					124,82
					3
					41,61
					42%
Nesouhlasím	165	141	1,17	100	117,02
Celkem:					117,02
					3
					39,01
					39%
Pracovní Vyjádření ne/souhlasu	Absolutní četnost	Relativní četnost	Podíl %	Názory n=	Zaokrouhlení
Souhlasím	16	141	0,113	100	11,348
Celkem:					11,348
Spíše souhlasím	79	141	0,56	100	56,028
Celkem:					56,028
					3
					18,68
					19%
Spíše nesouhlasím	174	141	1,234	100	123,4
Celkem:					123,4
					3
					41,13
					41%
Nesouhlasím	154	141	1,092	100	109,22
Celkem:					109,22
					3
					36,41
					36%

Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Mimopracovní motivace preferuje souhlasně 19% z oslovených respondentů a 81% vypovědělo nesouhlasně. Pracovní motivace jsou rozhodující pro 23% z oslovených respondentů a 77% osob není pracovně motivováno. Tyto výsledky analýzy položek z dotazníku mohou předběžně vypovídat o takové skutečnosti, že dospělí lidé nejsou výrazně motivováni jedním či druhým typem motivace k participaci v neformálním vzdělávání.

Položka č. 13: Když vezmete v úvahu všechny okolnosti v rámci účasti v neformálním vzdělávání, do jaké míry je změněna Vaše spokojenost se životem? (Pokud jste se v minulosti nezúčastnil(a), nevyplňujte ot. 13.)

Tabulka 22: Míra změny spokojenosti se životem

Participující Míra změny spokojenosti se životem	Absolutní četnost	Relativní četnost	Podíl %	Zaokrouhlení
Maximálně	2	0,033	3,3	3%
Hodně	15	0,25	25	25%
Středně	34	0,567	56,7	57%
Trochu	9	0,15	15	15%
Vůbec ne	0	0	0	
Celkem	60	1	100	

Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Komentář: Na tuto položku v dotazníku odpovídali respondenti, kteří participovali za posledních 12 měsíců v neformálním vzdělávání. Míra změny spokojenosti se životem v souvislosti s účastí ve vzdělávání je „Maximálně“ vnímána u 3% z dotazovaných respondentů, 25% respondentů uvedlo „Hodně“, 57% z oslovených odpovídalo „Středně“ a 15% respondentů vnímali míru změny spokojenosti jen „Trochu“.

Položka č. 14: Do jaké míry závisí kvalita Vašeho života na účasti v neformálním vzdělávání? (Pokud jste se v minulosti nezúčastnil(a), nevyplňujte ot. 14.)

Tabulka 23: Míra závislosti kvality života na vzdělávání

Participující Míra závislosti kvality života	Absolutní četnost	Relativní četnost	Podíl %	Zaokrouhlení
Maximálně	3	0,05	5	5%
Hodně	15	0,25	25	25%
Středně	27	0,45	45	45%
Trochu	13	0,217	21,7	22%
Vůbec ne	2	0,033	3,3	3%
Celkem	60	1	100	

Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Komentář: Položka v dotazníku byla zaměřena jen participujícími respondenty. 5% z oslovených respondentů uvedlo, že jejich kvalita života „Maximálně“ závisí na účasti

v neformálním vzdělávání. Dalších 25% odpovědělo „Hodně“, 45% „Středně“, 22% z oslovených respondentů vypovědělo míru závislosti „Trochu“ a 3% „Vůbec ne“.

Položka č. 15: Bez ohledu na to, zda jste se neformálního vzdělávání dospělých účastnil(a) nebo ne, nám u každého z možných důvodů řekněte, jak velkou překážkou (bariérou) mohou být (nebo jsou) ve Vaší účasti na vzdělávacích kurzech. Vyjádřete svůj názor formou souhlasu nebo nesouhlasu s nabízeným důvodem (viz.: dotazník).

V návaznosti na teoretickou část diplomové práce jsme bariéry k participaci v neformálním vzdělávání rozdělili na osobnostní, situační a institucionální. Tyto bariéry reprezentují výroky, ke kterým respondenti přiřazovali míru důležitosti na šále od „Souhlasím“ po „Nevím“.

Příklad rozdělení výroků na bariéry:

- Osobnostní – *Účast ve vzdělávacích kurzech pro mě nemá smysl. Mám obavy, že bych to nezvládl(a).*
- Situační – *Mám hodně koníčků, takže na další vzdělávací aktivity nemám čas. Nemám momentálně dostatek finančních prostředků.*
- Institucionální – *Není dost informací o vhodných vzdělávacích kurzech. Kvalita kurzů bývá poměrně nízká.*

V odpovědích na některé z těchto výroků uvedlo 7 respondentů odpověď „Nevím“. Protože se nejedná o statisticky významný počet respondentů, vyřadili jsme je z dalšího zpracování dat v rámci zjišťování překážek k účasti v neformálním vzdělávání dospělých. *Zůstalo tedy celkem 138 respondentů.*

Tabulka 24: Míra důležitosti osobnostních, situačních a institucionálních bariér po zaokrouhlení

Participace	Míra důležitosti			
	pomocí vyjádření ne/souhlasu	Osobnostní %	Situační %	Institucionální %
ANO	Souhlasím	5	13	18
	Spíše souhlasím	33	40	38
	Spíše nesouhlasím	47	35	35
	Nesouhlasím	15	12	9
NE	Souhlasím	8	16	21
	Spíše souhlasím	32	42	48
	Spíše nesouhlasím	41	33	27
	Nesouhlasím	19	9	4

Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Tabulka 25: Participující - míra důležitosti osobnostních, situačních a institucionálních bariér

Osobnostní	Absolutní četnost	Relativní četnost	Podíl %	Názory n=			
Souhlasím	8	58	0,138	100	13,793		
Celkem:					13,793	3	4,598
Spíše souhlasím	58	58	1	100	100		
Celkem:					100	3	33,33
Spíše nesouhlasím	81	58	1,397	100	139,66		
Celkem:					139,66	3	46,55
Nesouhlasím	27	58	0,466	100	46,552		
Celkem:					46,552	3	15,52
Situační							
Souhlasím	39	58	0,672	100	67,241		
Celkem:					67,241	5	13,45
Spíše souhlasím	117	58	2,017	100	201,72		
Celkem:					201,72	5	40,34
Spíše nesouhlasím	100	58	1,724	100	172,41		
Celkem:					172,41	5	34,48
Nesouhlasím	34	58	0,586	100	58,621		
Celkem:					58,621	5	11,72
Institucionální							
Souhlasím	41	58	0,707	100	70,69		
Celkem:					70,69	4	17,67
Spíše souhlasím	88	58	1,517	100	151,72		
Celkem:					151,72	4	37,93
Spíše nesouhlasím	81	58	1,397	100	139,66		
Celkem:					139,66	4	34,91
Nesouhlasím	22	58	0,379	100	37,931		
Celkem:					37,931	4	9,483

Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Tabulka 26: Neparticipující - míra důležitosti osobnostních, situačních a institucionálních bariér

Osobnostní	Absolutní četnost	Relativní četnost	Podíl %	Názory n=		
Souhlasím	18	80	0,225	100	22,5	
Celkem:					22,5	3 7,5
Spíše souhlasím	77	80	0,963	100	96,25	
Celkem:					96,25	3 32,08
Spíše nesouhlasím	99	80	1,238	100	123,75	
Celkem:					123,75	3 41,25
Nesouhlasím	46	80	0,575	100	57,5	
Celkem:					57,5	3 19,17
Situační						
Souhlasím	63	80	0,788	100	78,75	
Celkem:					78,75	5 15,75
Spíše souhlasím	166	80	2,075	100	207,5	
Celkem:					207,5	5 41,5
Spíše nesouhlasím	133	80	1,663	100	166,25	
Celkem:					166,25	5 33,25
Nesouhlasím	38	80	0,475	100	47,5	
Celkem:					47,5	5 9,5
Institucionální						
Souhlasím	67	80	0,838	100	83,75	
Celkem:					83,75	4 20,94
Spíše souhlasím	152	80	1,9	100	190	
Celkem:					190	4 47,5
Spíše nesouhlasím	87	80	1,088	100	108,75	
Celkem:					108,75	4 27,19
Nesouhlasím	14	80	0,175	100	17,5	
Celkem:					17,5	4 4,375

Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Komentář: Pro vyhodnocení bariér k participaci dospělých v neformálním vzdělávání jsme si rozdělili výzkumný soubor na dvě skupiny. První skupinu tvoří dospělí, kteří se účastní vzdělávacích aktivit a druhou ti, jenž se neúčastní kurzů či jiných forem neformálního vzdělávání. Podle tabulky 24 jsou osobnostní bariéry kritériem k neúčasti pro 38% participujících a 40% neparticipujících. Situační bariéry jsou dominantní u 53% participujících a 58% neparticipujících. Institucionální bariéry jsou rozhodující pro 56% participujících a 69% neparticipujících. Na základě této analýzy dotazníkového

šetření se můžeme domnívat, že všechny tři formy bariér mají své poměrně velké zastoupení, avšak institucionální bariéry jsou u obou skupin dominujícími překážkami k účasti dospělých ve vzdělávání. Druhou nejvíce zastoupenou skupinou jsou situační bariéry a nejméně jsou pak hodnoceny osobnostní překážky.

Poslední část dotazníku tvoří položky č. 16 – 20. Jedná se o tzv. „tvrdá data“ a jsou zaměřena na sociodemografické údaje respondentů. Rozbor těchto položek byl vysvětlen a proveden výše, a to v kapitole 4.4, proto se těmito výzkumnými daty už nebudeme zde znovu zabývat.

5 VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Diplomová práce se zajímá o oblast neformálního vzdělávání dospělých v kontextu kvality života. Výzkumný problém byl formulován pomocí hlavních a dílčích výzkumných otázek. Stanovili jsme hypotézy, které přispívají k prohloubení či rozšíření výzkumného problému, a k nim statistické hypotézy. Hypotézy byly testovány pomocí programu Microsoft Excel.

Dílčí výzkumná otázka č. 3: Jaké motivace k participaci v neformálním vzdělávání dominují mezi dospělými?

H3: Předpokládáme, že participaci k neformálnímu vzdělávání dospělých více ovlivňují pracovní motivace, než mimopracovní motivace.

Rozhodujeme se, zda je participace k neformálnímu vzdělávání dospělých více ovlivňována pracovními nebo mimopracovními motivacemi. Zajímáme se o celý výzkumný soubor jako celek, tzn. že, neděláme rozdíly mezi participujícími a těmi, co se neformálního vzdělávání nezúčastňují. Ověření hypotézy jsme provedli na základě odpovědí respondentů na položky v dotazníku č. 7–12. Vzhledem k tomu, že v odpovědích na některé z těchto otázek uvedli 4 respondenti odpověď „Nevím“, byli tito z porovnávání vyřazeni, neboť máme za to, že se nejedná o významný statistický počet respondentů. Zůstalo tedy 141 respondentů.

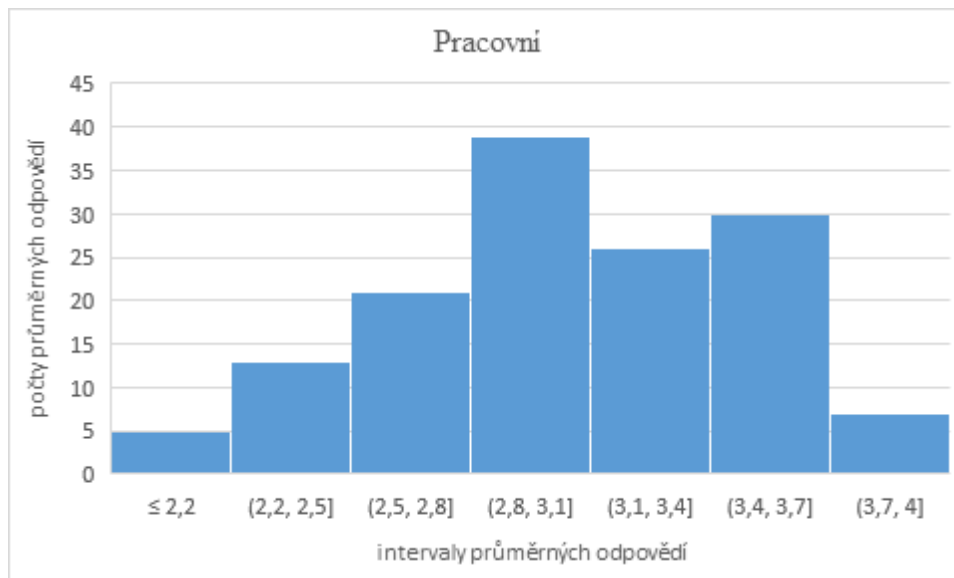
Stanovili jsme tyto statistické hypotézy:

H₀: Neexistují statisticky významné rozdíly mezi motivacemi k participaci v neformálním vzdělávání.

H_A: Existují statisticky významné rozdíly mezi motivacemi k participaci v neformálním vzdělávání a vystupují více pracovní motivace jako důvod účasti ve vzdělávání.

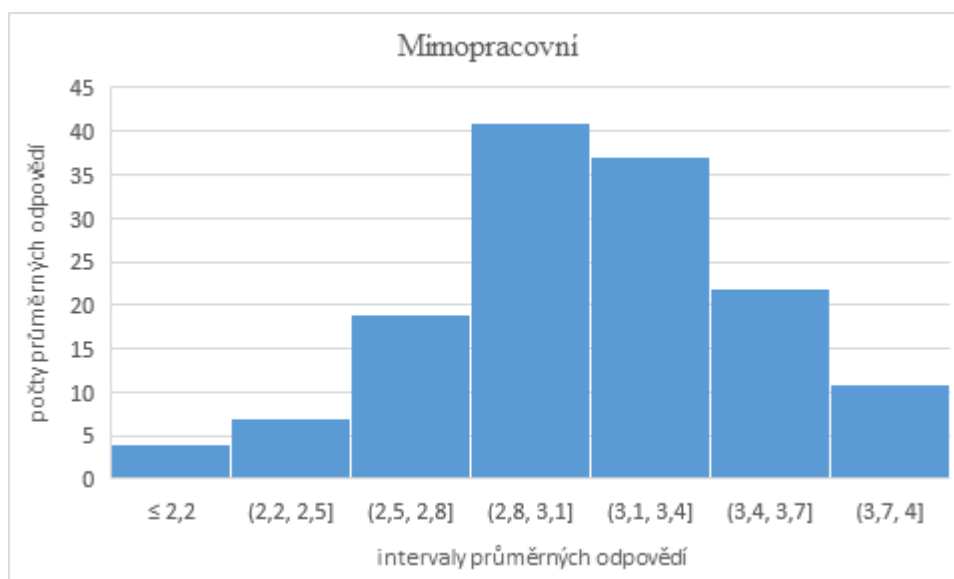
Hodnoty odpovědí u položek č. 7-12 naznačují možnou platnost hypotézy. Rozdělení průměrných odpovědí na položky týkající se pracovních motivací a odpovědí na položky týkající se mimopracovních motivací je znázorněno na následujících histogramech.

Graf 5: Rozložení průměrných odpovědí na pracovní motivace



Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Graf 6: Rozložení průměrných odpovědí na mimopracovní motivace



Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Průměr odpovědí respondentů na položky o pracovních motivacích byl 3,10 a průměr pro mimopracovní motivace byl 3,16, což naznačuje možnou platnost hypotézy, neboť pracovní motivace jsou častěji označovány. Pro ověření této hypotézy jsme použili párový Studentův T-test. Výsledek T-testu je reprezentován jeho **p-hodnotou**, která v tomto případě činila **0,30**.

Protože tato hodnota je větší než hladina významnosti 0,05, rozdíl mezi odpověďmi testovaných skupin není statisticky významný. Zamítáme alternativní hypotézu a přijímáme nulovou hypotézu. Na základě tohoto testu **nelze hypotézu č. 3 potvrdit.**

Dílčí výzkumná otázka č. 4: Je participace ovlivněna minulou zkušeností z účasti na neformálním vzdělávání?

H1: Předpokládáme, že dospělí, kteří participují v neformálním vzdělávání, častěji plánují další vzdělávání než ti, kteří se neformálního vzdělávání nezúčastňují.

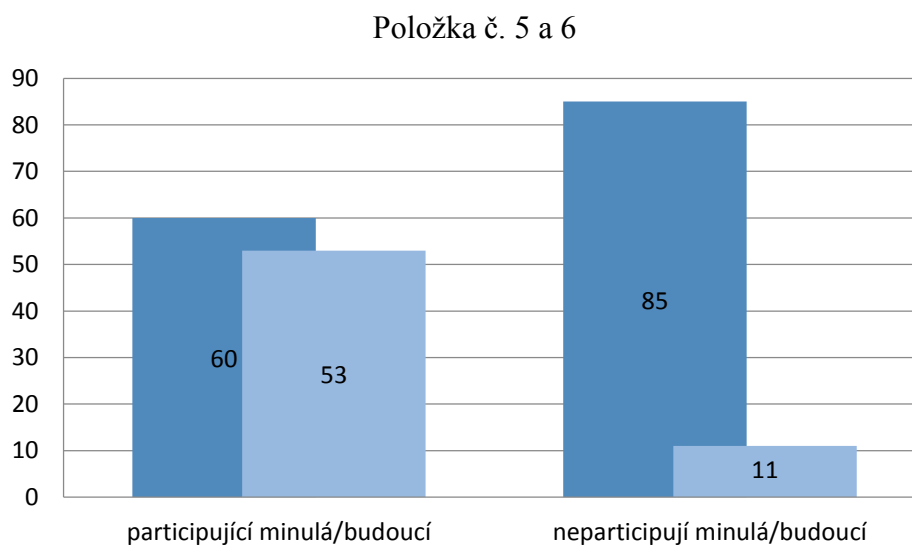
Zde se zajímáme o vliv minulé zkušenosti na další vzdělávání dospělých. Rozhodujeme se, zda osoby, které se v minulosti účastnily neformálního vzdělávání, plánují budoucí participaci častěji, a to oproti těm, kteří se vzdělávání nezúčastňují. K ověření hypotézy jsme použili položku v dotazníku č. 5 a 6.

Stanovili jsme tyto statistické hypotézy:

H₀: Mezi minulou participací dospělých v neformálním vzdělávání a plánováním budoucí participace neexistuje souvislost.

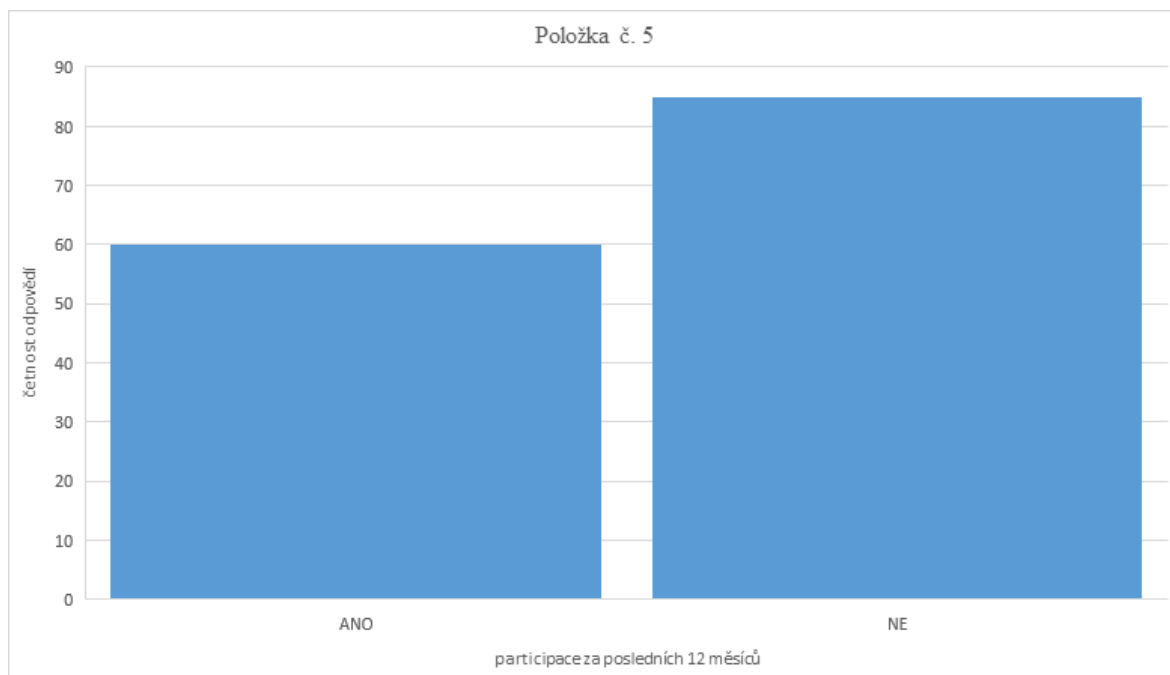
H_A: Mezi minulou participací dospělých v neformálním vzdělávání a plánováním budoucí participace existuje pozitivní souvislost.

Graf 7: Budoucí participace v závislosti na minulé zkušenosti



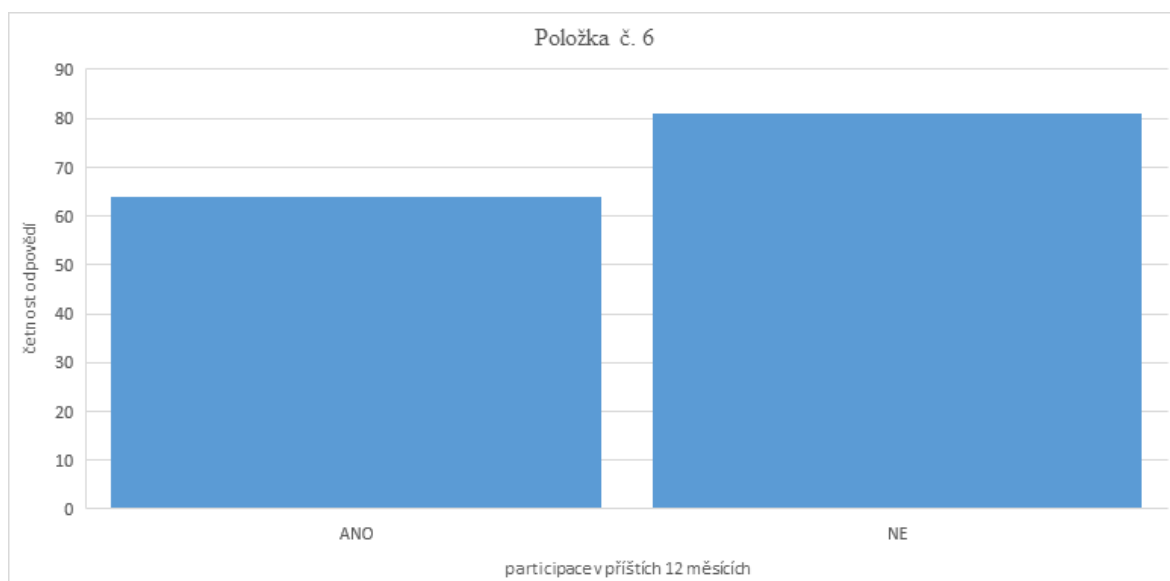
Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Graf 8: Participace za posledních 12 měsíců



Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Graf 9: Participace v příštích 12 měsících



Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Hodnoty odpovědí u položek č. 5 a 6 naznačují možnou platnost hypotézy. Na položku č. 5 odpovědělo 60 respondentů kladně. Z těch pak 53 odpovědělo kladně i na položku č. 6, což je 88,3%. Respondentů, kteří odpověděli záporně na položku č. 5, bylo 85. Z nich odpovědělo kladně na položku č. 6 pouze 11 osob, což je 12,94%. Z toho lze usuzovat,

že hypotéza platí. Pro ověření hypotézy nás však také zajímá korelace mezi odpověďmi na položky č. 5 a 6. **Hodnota korelačního koeficientu vychází 0,748** a ta je statisticky významná (p-hodnota testu na nekorelovanost je $1,6 \times 10^{-27}$).

Protože p-hodnota je menší než hladina významnosti 0,05, korelace je statisticky významná. Zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní hypotézu. Na základě tohoto testu **lze hypotézu č. 1 potvrdit.**

Dílčí výzkumná otázka č. 5: Jaké bariéry k participaci v neformálním vzdělávání dominují mezi dospělými?

H2: Předpokládáme, že dospělí, kteří participují v neformálním vzdělávání, vnímají méně bariér, než dospělí, kteří se vzdělávání nezúčastňují.

Usilujeme o zjištění, jaké jsou důvody toho, proč se dospělí nezúčastňují dalšího vzdělávání, v našem případě neformálního vzdělávání. Zaměřujeme se proto na bariéry k participaci ve vzdělávání. Před tím, než budeme identifikovat samotné překážky, chceme vědět, zda se i zde uplatňuje *minulá zkušenost* tedy, je-li míra vnímaných bariér ovlivněna účastí ve vzdělávání. K ověření hypotézy jsme použili položku v dotazníku č. 5 a 15. Protože na některém místě v položce č. 15 uvedlo 7 respondentů odpověď „Nevím“, byli tito z porovnávání vyřazeni, neboť máme za to, že se nejedná o významný statistický počet respondentů. Zůstalo tedy 138 respondentů.

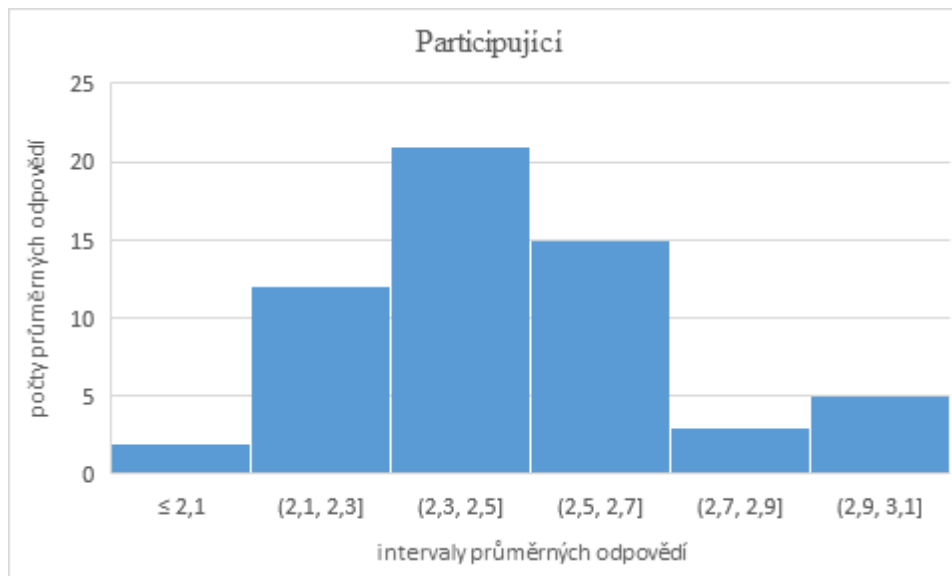
Stanovili jsme tyto statistické hypotézy:

H₀: Mezi participací dospělých v neformálním vzdělávání a mírou vnímaných bariér k participaci neexistuje souvislost.

H_A: Mezi participací dospělých v neformálním vzdělávání a mírou vnímaných bariér k participaci existuje taková souvislost, že participující vnímají méně bariér.

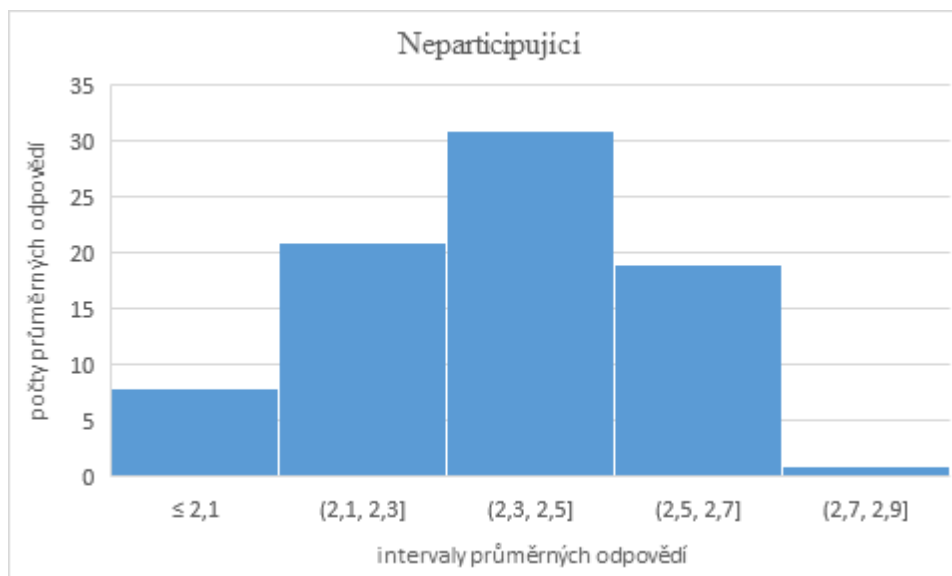
Hodnoty odpovědí u položek č. 5 a 15 naznačují možnou platnost hypotézy. Z celkového počtu pozorovaných respondentů, tj. 138 odpovědělo 58 osob kladně (participující) na položku č. 5 a záporně odpovědělo 80 respondentů (neparticipující). Rozdělení průměrných odpovědí pro obě skupiny je znázorněno na následujících histogramech.

Graf 10: Participující - míra vnímaných bariér k účasti ve vzdělávání



Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Graf 11: Neparticipující - míra vnímaných bariér k účasti ve vzdělávání



Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Průměr odpovědí respondentů, kteří participují v neformálním vzdělávání, byl 2,49, tzn., že, respondenti jmenují bariéry nejméně často, zatímco pro druhou skupinu činil průměr 2,38. Zajímá nás, zda průměrné hodnoty odpovědí u položky č. 15 se v obou skupinách statisticky liší. Pro ověření této hypotézy jsme použili dvouvýběrový oboustranný Studentův T-test.

Výsledek T-testu je reprezentován jeho **p-hodnotou, která v tomto případě činila 0,0063**. Protože je tato hodnota menší než hladina významnosti 0,05, rozdíl mezi odpověďmi testovaných skupin se ukázal jako statisticky významný. Zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní hypotézu. Na základě tohoto testu **lze hypotézu č. 2 potvrdit**.

H2a: Předpokládáme, že dospělí, kteří neparticipují v neformálním vzdělávání, jmenují častěji osobnostní bariéry, než bariéry institucionální a situační.

Rozhodujeme se, které bariéry k participaci dominují u dospělých, kteří se vzdělávání nezúčastňují. Z celkového počtu 138 respondentů uvedlo 80 dospělých, že se neformálního vzdělávání nezúčastnili za posledních 12 měsíců. Protože předpokládáme, že to budou právě osobnostní bariéry, které budou u neparticipujících vystupovat nejvíce, srovnáváme je s druhou skupinou překážek, kterou tvoří institucionální a situační bariéry.

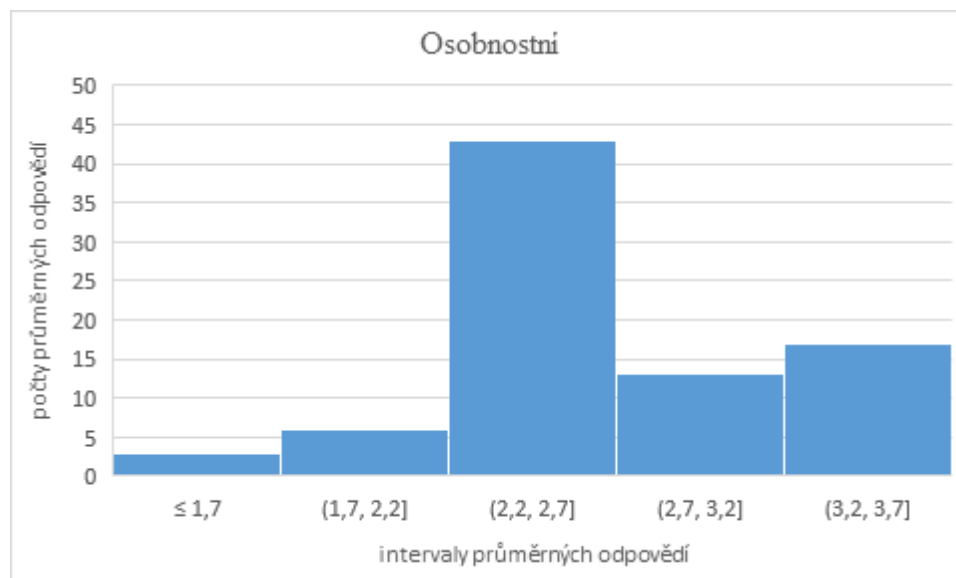
Stanovili jsme tyto statistické hypotézy:

H₀: Mezi druhy bariér u neparticipujících v neformálním vzdělávání neexistují statisticky významné rozdíly.

H_A: Mezi druhy bariér u neparticipujících v neformálním vzdělávání existují statisticky významné rozdíly a více dominují osobnostní bariéry, než institucionální a situační.

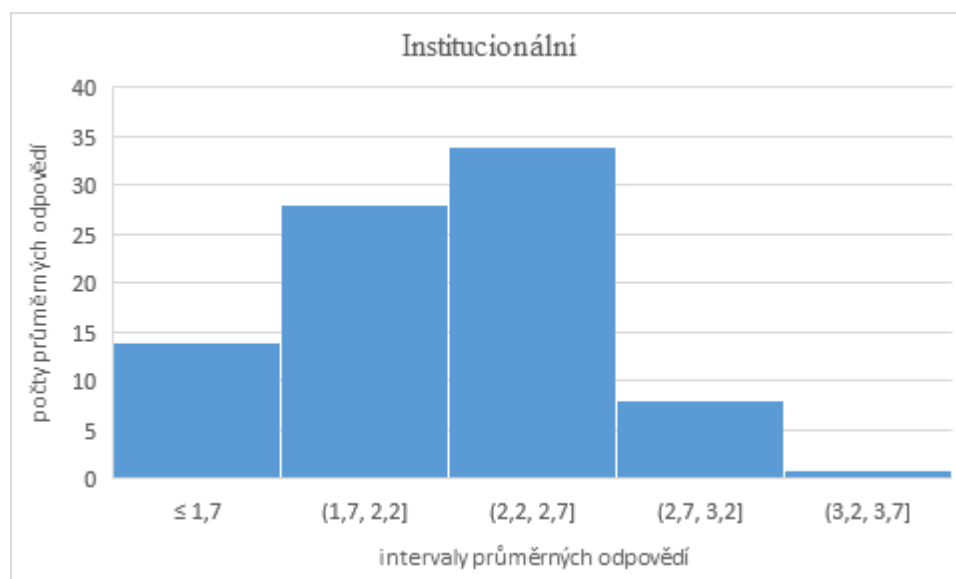
Hodnoty odpovědí u položky č. 15 nenaznačují možnou platnost hypotézy. Rozdělení průměrných odpovědí pro osobnostní, institucionální a situační bariéry jsou ukázány na následujících histogramech.

Graf 12: Míra vnímaných osobnostních bariér



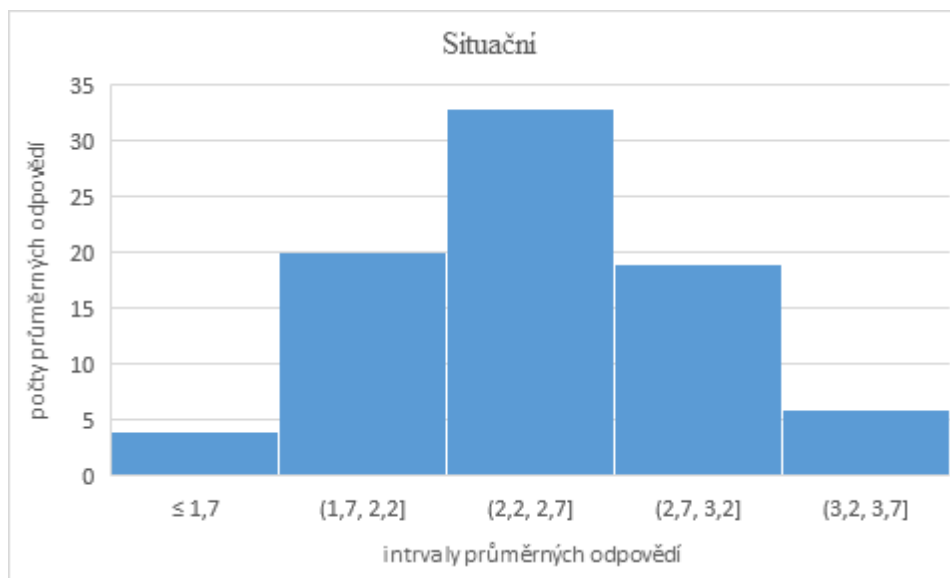
Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Graf 13: Míra vnímaných institucionálních bariér



Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Graf 14: Míra vnímaných situačních bariér



Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Průměrné hodnoty pro první skupinu překážek, tj. osobnostní bariéry byly 2,72 a pro druhou skupinu překážek, kterou tvořily institucionální a situační bariéry byly průměrné hodnoty 2,25. Hodnota pro osobnostní bariéry byla nejvyšší, tj. respondenti jmenují tyto bariéry nejméně často. Naopak, více byly jmenovány bariéry institucionální a situační. Pro ověření této hypotézy jsme použili dvouvýběrový jednostranný Studentův T-test.

Výsledek T-testu je reprezentován jeho **p-hodnotou, která v tomto případě činila 1,00**. Protože tato hodnota je větší než hladina významnosti 0,05, rozdíl mezi odpověďmi testovaných skupin není statisticky významný. Zamítáme alternativní hypotézu a přijímáme nulovou hypotézu. Na základě tohoto testu **nelze hypotézu č. 2a potvrdit**.

Hlavní výzkumná otázka č. 1: Má participace dospělých v neformálním vzdělávání vliv na subjektivní vnímání celkové kvality života?

H4: Předpokládáme, že participace dospělých v neformálním vzdělávání má pozitivní vliv na celkové subjektivní vnímání kvality života.

Zajímáme se o to, jak dospělí hodnotí kvalitu svého života v souvislosti s účastí na neformálním vzdělávání. Rozhodujeme se, do jaké míry je změněna jejich celková

kvalita života či spokojenost se životem. Do testování zahrnujeme skupinu participujících dospělých. K ověření hypotézy jsme použili položku v dotazníku č. 13 a 14.

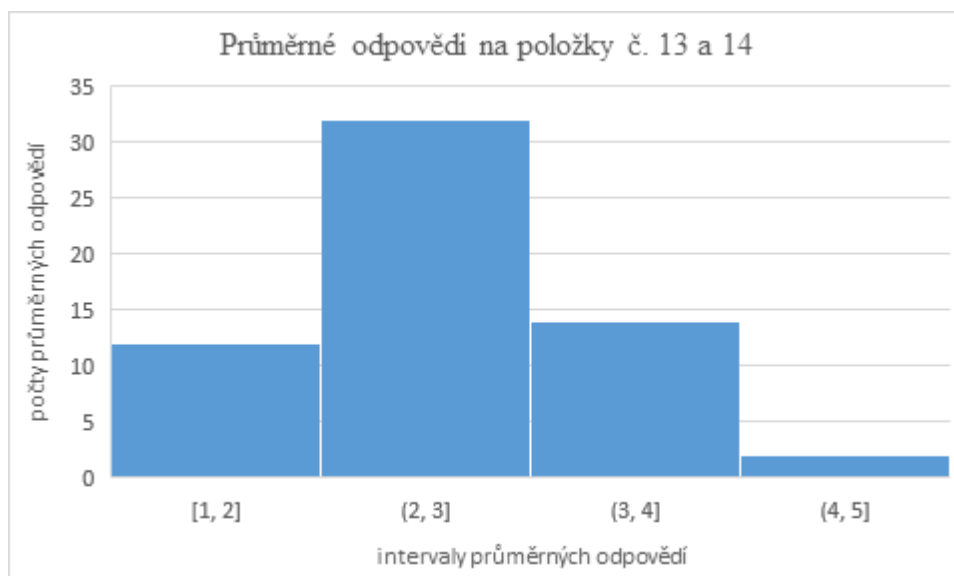
Stanovili jsme tyto statistické hypotézy:

H_0 : Mezi participací dospělých v neformálním vzdělávání a změnou celkového vnímání kvality života neexistuje souvislost.

H_A : Mezi participací dospělých v neformálním vzdělávání a změnou celkového vnímání kvality života existuje pozitivní souvislost.

Hodnoty odpovědí u položek č. 13 a 14 naznačují možnou platnost hypotézy. V úvahu byly brány pouze odpovědi 60 respondentů, kteří odpověděli kladně na položku č. 5. Rozdělení průměrných odpovědí na položky č. 13 a 14 je znázorněno na následujícím histogramu.

Graf 15: Celkové subjektivní vnímání změny kvality života



Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Průměrná hodnota odpovědí u otázek č. 13, 14 je 2,88, je tedy menší než 3 (průměrná hodnota) a naznačuje tak možnou platnost hypotézy. Pro ověření této hypotézy jsme použili jednostranný Studentův T-test. Výsledek t-testu je reprezentován jeho **p-hodnotou**, která v tomto případě činila **0,11**.

Protože tato hodnota je větší než hladina významnosti 0,05, rozdíl mezi průměrem všech odpovědí a průměrnou hodnotou 3 není statisticky významný. Zamítáme alternativní hypotézu a přijímáme nulovou hypotézu. Na základě tohoto testu **nelze hypotézu č. 4 potvrdit.**

Hlavní výzkumná otázka č. 2: Jaké je subjektivní vnímání dospělých neformálního vzdělávání jako nástroje proti sociální exkluzi?

H5: Předpokládáme, že dospělí, kteří participují v neformálním vzdělávání, vnímají vyšší míru důležitosti neformálního vzdělávání jako nástroje proti sociální exkluzi, než dospělí, kteří neparticipují v neformálním vzdělávání.

Rozhodujeme se, jakou míru důležitosti přisuzují dospělí formám neformálního vzdělávání z pohledu sociální pedagogiky. Chceme vědět, zda je neformální vzdělávání vnímáno jako důležitý nástroj proti sociální exkluzi. K ověření hypotézy jsme použili položku v dotazníku č. 5 a 4.

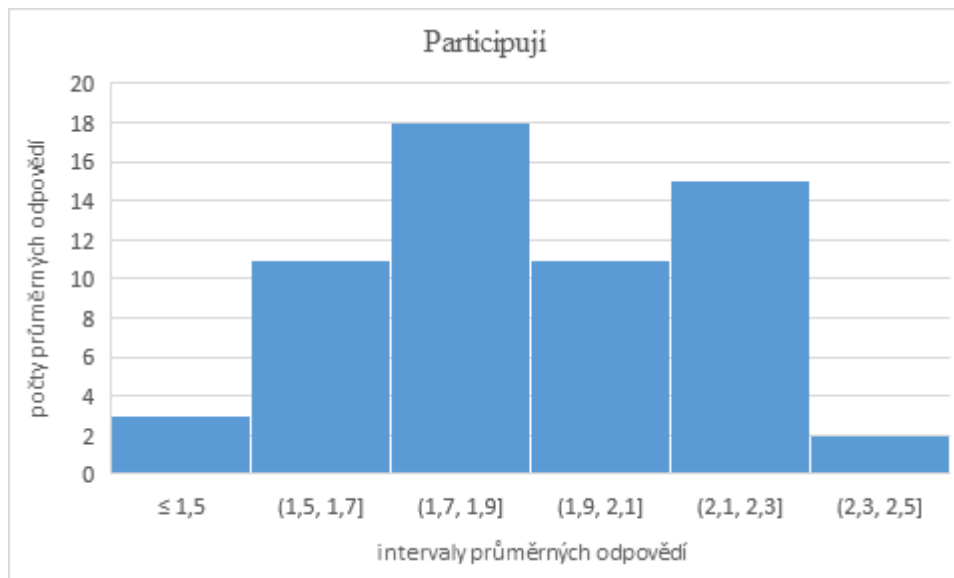
Stanovili jsme tyto statistické hypotézy:

H₀: Mezi participací dospělých v neformálním vzdělávání a mírou důležitosti neformálního vzdělávání jako nástroje proti sociální exkluzi neexistuje souvislost.

H_A: Mezi participací dospělých v neformálním vzdělávání a mírou důležitosti neformálního vzdělávání jako nástroje proti sociální exkluzi existuje pozitivní souvislost.

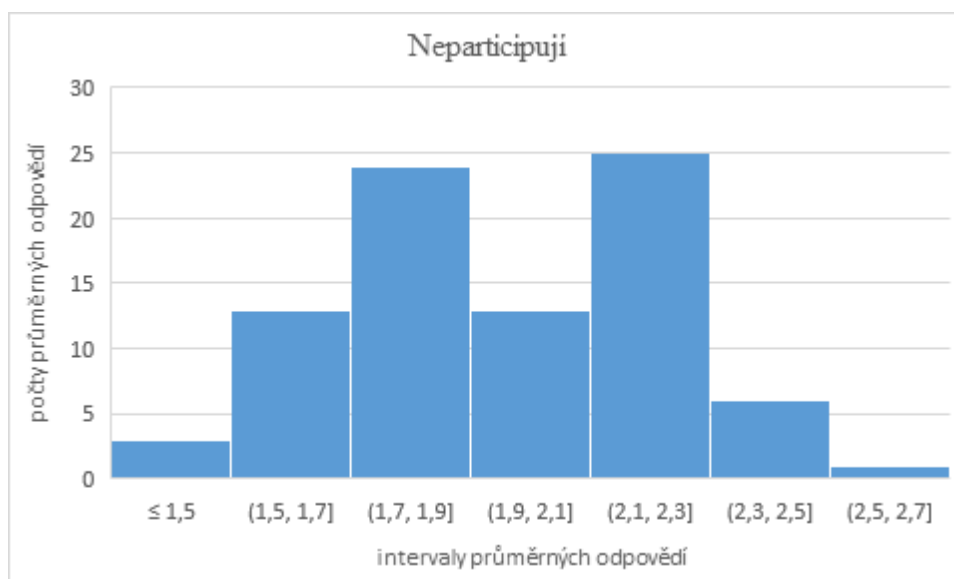
Hodnoty odpovědí u položky č. 4 naznačují možnou platnost hypotézy. Průměrné odpovědi respondentů na tuto položku byly rozděleny na dvě skupiny. První skupinu tvořilo 60 respondentů, kteří odpověděli na položku č. 5 kladně, tj. ti, kteří participují v neformálním vzdělávání. Druhou skupinu tvořilo zbývajících 85 respondentů, tj. ti, kteří neparticipují. Rozdělení průměrných odpovědí na položku č. 4 pro obě skupiny je znázorněno na následujících histogramech.

Graf 16: Participující – míra důležitosti neformálního vzdělávání



Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Graf 17: Neparticipující – míra důležitosti neformálního vzdělávání



Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Průměrná hodnota odpovědí u položky č. 4 pro skupinu participujících respondentů je 1,89 (více souhlasných postojů) a je menší než průměrná hodnota 1,95 (více nesouhlasných postojů) odpovědí u této položky pro druhou skupinu respondentů. To naznačuje možnou platnost hypotézy. Pro ověření této hypotézy jsme použili dvouvýběrový Studentův T-test. Výsledek t-testu je reprezentován jeho **p-hodnotou, která v tomto případě činila 0,072**.

Protože tato hodnota je těsně větší než hladina významnosti 0,05, rozdíl mezi průměrem odpovědí v obou skupinách není statisticky významný. Zamítáme alternativní hypotézu a přijímáme nulovou hypotézu. Na základě tohoto testu **nelze hypotézu č. 5 potvrdit.**

5.1 Interpretace výsledků výzkumu

V rámci této diplomové práce jsme vyslovily hlavní a dílčí cíl výzkumu.

Hlavní cíl výzkumu:

- **Chceme zjistit, jaké je subjektivní vnímání celkové kvality života dospělých ve vztahu k participaci v neformálním vzdělávání, a zda dospělí lidé vnímají neformální vzdělávání jako nástroj proti sociální exkluzi.**

Kvalita života operuje s velmi subjektivně interpretovanou dimenzí života. Není jen ukazatelem hmotného zabezpečení, materiálních hodnot či výkonnosti a úspěšnosti člověka, ale chápeme ji především jako přístup, který umožňuje naplňování a uspokojování potřeb jedince skrze cestu seberealizace, možností poznávání a zkvalitňování pomocí vzdělávání (Knotová, 2006, s. 68). V teoretické části jsme poukázali na to, že vzdělávání pozitivně ovlivňuje nejen zdraví člověka, ale i celkově jeho kvalitu života. Proto jsme se v praktické části zajímali o to, jakou míru změny kvality života přisuzují dospělí lidé v závislosti na participaci v neformálním vzdělávání. **Výsledky našeho výzkumného šetření vypovídají o skutečnosti, že dospělí nepocít'ují výraznou změnu kvality života v závislosti na participaci v neformálním vzdělávání.** Subjektivní hodnocení je úzce spojeno s psychickou pohodou, emocionalitou a všeobecnou spokojeností se životem (Škoda, Doulík, Hajerová - Müllerová, 2008, s. 174). Proto se často můžeme setkat s lidmi, kteří vyjadřují vysokou spokojenost s kvalitou života, i když žijí v nedostatečném materiálním zabezpečení a naopak (Čevela, Kalvach a Čeladová, 2012, s. 199). Přestože se nezabýváme blíže sociálním statutem respondentů, domníváme se, že naše výzkumné šetření potvrdilo výše uvedené výroky.

Pracovali jsme se souborem škálových položek zaměřených na míru změny celkové kvality života dospělého v závislosti na účasti ve vzdělávání, na které odpovídala skupina participujících dospělých. Bez hlubších úvah můžeme říci, že průměrné výpovědi respondentů zastupovaly nejčastěji střední hodnotu míry změny jejich kvality života. Výsledky výzkumu ukazují na skupinu participujících osob jako celek. Nezajímáme se o rozdíly mezi nimi tedy, že se nedíváme či netřídíme postoje osob, např.: podle

ekonomické aktivity, věku atd. Můžeme jen konstatovat, že participující v neformálním vzdělávání nepřisuzují tomuto typu dalšího vzdělávání dospělých velkou či významnou míru změny celkové kvality života či spokojenosti se životem v závislosti na účasti ve vzdělávání. Tyto výsledky nezobecňujeme a platí jen pro výzkumný soubor.

- Hlavní cíl výzkumu se také zaměřuje na neformální vzdělávání jako prostředek sociální pedagogiky a **chceme vědět, zda dospělí lidé vnímají neformální vzdělávání jako nástroj proti sociální exkluzi.**

Život člověka je určován nejrůznějšími proměnnými. Člověk musí čelit různým překážkám a vyrovnávat se s disharmonií života. Aktivita jedince, ochota se něčemu novému učit, zdokonalovat své dovednosti, zvyšovat kompetence, udělat krok pro změnu a zkvalitňování se atd., vede nejen k pocitu radosti, ale v některých situacích i k lepším životním podmínkám (Vaňurová, Mühlpachr, 2005, s. 36). Neformální vzdělávání poskytuje celou řadu vzdělávacích příležitostí, které účinně napomáhají jedinci upravit jeho společenské i pracovní podmínky, a také vyrovnat se s aktuálními životními situacemi (Havlíčková, Žárská, 2002, s. 7). Chápeme formy neformálního vzdělávání jako účinný nástroj sociální pedagogiky proti sociální exkluzi, neboť disponuje s otevřeným a flexibilním vzdělávacím přístupem a umožňuje tak eliminovat sociální rizika, která mohou oslabit kvalitativní stránku života dospělého jedince. Hodnotili jsme postoje dospělých v baterii otázek, která byla tvořena názory. Odpovědi respondentů vypovídaly o míře důležitosti neformálního vzdělávání v kontextu sociální pedagogiky tedy, jak je vzdělávání vnímáno jako nástroj proti sociální exkluzi. **Výsledky výzkumného šetření nám ukazují, že dospělí většinou souhlasí a vnímají neformální vzdělávání jako nástroj proti sociální exkluzi. O tom vypovídá už analýza výsledků dotazníkového šetření. Pokud však zohledňujeme zvláště postoje participujících a neparticipujících, musíme konstatovat, že ani jedna skupina není vůči druhé více vyhraněná, tzn., že dospělí, kteří se účastní neformálního vzdělávání, nevnímají větší či menší míru důležitosti neformálního vzdělávání v kontextu sociální pedagogiky oproti jedincům, jež se dalšího vzdělávání dospělých nezúčastňují.** Tyto výsledky výzkumu nezobecňujeme a platí jen pro výzkumný soubor.

Dílčí cíl výzkumu:

- **Chceme znát, jaké motivace a bariéry k participaci v neformálním vzdělávání dominují mezi dospělými.**

Participace dospělých ve vzdělávání je ovlivněna nejrůznějšími motivy, např. pracovní růst, poznávací potřeby, vnější očekávání atd. (Bočková, 2009, s. 479). Vzděláváním a učením člověk aktivně reaguje na deficit, který se snaží odstranit, aby tak obstál profesním, společenským, občanským a dalším požadavkům (Zormanová, 2017, s. 44). Tak jako je dospělý jedinec motivován, působí na něj i bariéry k participaci ve vzdělávání.

Svůj výzkumný záměr jsme rozšířili o identifikaci motivací a bariér k participaci v neformálním vzdělávání. Současně jsme se zajímali o *minulou zkušenost* dospělých s účastí na neformálním vzdělávání, neboť ji chápeme jako motivaci k participaci. Hledisko *zkušenosti* se rovněž uplatňuje při vnímání bariér k participaci v neformálním vzdělávání (Rabušicová, Rabušic, Šedřová, 2008, s. 108).

V rámci výzkumu jsme se zajímali o participaci za posledních 12 měsíců. Celkem se účastnilo dalšího vzdělávání **41% respondentů**. Pro srovnání uvádíme, výsledky Výzkumného projektu „*Vzdělávání dospělých v různých fázích životního cyklu: priority, příležitosti a možnosti rozvoje*“, ve kterém se v období květen 2004 – květen 2005 zúčastnilo nějakého druhu neformálního vzdělávání 34% respondentů (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 66). Naše výzkumné šetření tedy zaznamenalo **7% nárůst** oproti výsledkům z výše uvedeného výzkumného projektu a **domníváme se, že se jedná o relativně dobrou účast dospělých v neformálním vzdělávání.**

Jak se tedy ukazuje **minulá zkušenost** na budoucí participaci dospělých ve vzdělávání? Brali jsme v úvahu odpovědi respondentů na minulou (za posledních 12 měsíců) a plánovanou (v příštích 12 měsících) participaci. Z 60 respondentů, kteří se účastnili nějakého druhu neformálního vzdělávání, plánovalo příští participaci 88,3%. Z 85 respondentů, kteří se neúčastnili nějakého druhu neformálního vzdělávání za posledních 12 měsíců, plánovalo příští participaci jen 12,94%. **Výsledky výzkumu jednoznačně potvrdily pozitivní vzájemný vztah mezi minulou a budoucí participací v neformálním vzdělávání.** Tyto výsledky výzkumu nezobecňujeme a platí jen pro výzkumný soubor.

Uvedli jsme, že hledisko *zkušenosti* se také ukazuje při vnímání bariér k participaci. Proto jsme se zajímali o to, zda participující vnímají méně bariér, než dospělí,

kteří se vzdělávání nezúčastňují. Zohlednili jsme odpovědi respondentů na položku týkající se jejich participace za posledních 12 měsíců a jejich postoje na názory v baterii otázek, které vypovídaly o percepci bariér (z vyhodnocení dat jsme vyřadili 7 respondentů, neboť odpověděli „Nevím“ na některém místě v baterii otázek o vnímaných bariérách. Máme za to, že se nejedná o statisticky významný počet respondentů.). Autoři Rabušicová, Rabušic a Šedřová (2008, s. 104-108) ve svém výzkumu odhalili, že je podstatné, aby se dospělý jedinec nějakého druhu neformálního vzdělávání účastnil, neboť se jedná o zvyšování šance, že ve vzdělávání bude dál pokračovat, a také se snižuje počet vnímaných překážek k participaci v neformálním vzdělávání. Srovnali jsme tedy průměrné odpovědi participujících v neformálním vzdělávání, průměr činil 2,49 (jmenují bariéry méně často) a těch, kteří se neúčastní vzdělávání dospělých, průměr činil 2,38 (jmenují bariéry častěji). **Výsledky našeho výzkumného šetření potvrdily, že dospělí, kteří se účastnili forem neformálního vzdělávání, vnímají méně bariér, nežli ti, jenž se vzdělávání nezúčastňují.** Tyto výsledky výzkumu nezobecňujeme a platí jen pro výzkumný soubor.

V empirické části se blíže zajímáme o pocíťované bariéry tedy, **kteří typ bariér k participaci v neformálním vzdělávání dominuje mezi dospělými**, přičemž výzkumné šetření směřujeme na skupinu neparticipujících dospělých. Překážky k participaci ve vzdělávání jsme rozdělili podle teoretických poznatků na osobnostní, institucionální a situační. Brali jsme v úvahu odpovědi neparticipující dospělých týkající se jejich postojů v baterii otázek, které vypovídaly o vnímaných bariérách (z vyhodnocení dat jsme vyřadili 7 respondentů, neboť odpověděli „Nevím“ na některém místě v baterii otázek o vnímaných bariérách. Máme za to, že se nejedná o statisticky významný počet respondentů.). Náš výzkum zjišťoval, zda jsou to právě osobnostní překážky, které dominují mezi neparticipujícími, oproti institucionálním a situačním bariérám. Pro testování jsme tedy vytvořili dvě skupiny bariér k participaci v neformálním vzdělávání. První skupinu tvořily osobnostní bariéry a druhou institucionální se situačními překážkami. Srovnali jsme průměrné hodnoty odpovědí respondentů. Hodnota pro osobnostní bariéry byla nejvyšší 2,72, tzn., že je respondentů jmenováno nejčastěji. Hodnota průměrných odpovědí pro skupinu institucionálních a situačních bariér byla nižší 2,25, tzn., že byly více jmenovány. **Výsledkem výzkumného šetření je, že u dospělých, kteří se neúčastní forem neformálního vzdělávání, dominuje skupina institucionálních a situačních bariér. Nepotvrdil se tedy náš předpoklad o silnější percepci osobnostních překážek**

k participaci v neformálním vzdělávání. Tyto výsledky výzkumu nezobecňujeme a platí jen pro výzkumný soubor.

I když respondenti více vnímali skupinu institucionálních a situačních překážek oproti osobnostním, můžeme říci, že všechny tři typy bariér mají poměrně vysoké zastoupení. Naše prezentované výsledky korespondují se situací v roce 2015. Ačkoliv výzkum autorů Kalendy a Kočvarové (2017, s. 75) ukazuje na bariéry k participaci v rámci celoživotního vzdělávání dospělých, vypovídá rovněž o poměrně vysokém zastoupení všech tří typů bariér a v porovnání s výzkumným projektem odborníků z Masarykovy univerzity (Rabušicová, Rabušic) z roku 2005, zaznamenal nárůst institucionálních bariér.

Pro úplnost dodáváme, které důvody v jednotlivých typech bariér, neparticipující označili nejvíce souhlasným postojem, jako důvod k překážce účastnit se vzdělávacího procesu v rámci neformálního vzdělávání.

- Osobnostní – *Mám obavy, že bych to nezvládl(a). Myslím, že na další vzdělávání nemám dostatečné vzdělání.*
- Institucionální – *Není dost vhodných kurzů samotných. Není dost informací o vhodných vzdělávacích kurzech.*
- Situační - *Nemohu se účastnit ze zdravotních důvodů. Na další vzdělávání nemám čas kvůli starosti o děti a rodinu.*

Z výše uvedených důvodů a s ohledem na dominující skupinu překážek, se domníváme, že problém informovanosti o vhodných kurzech neformálního vzdělávání stále přetrvává. Překážka informovanosti o vhodných kurzech byla zaznamenána jak v rámci výzkumného projektu autorů Rabušicová a Rabušic, tak i ve výzkumu, který realizovali autoři Kalenda a Kočvarová. Můžeme pak i souhlasit s vysvětlením Kalendy a Kočvarové (2017, s. 78), že se vzdělávací instituce zaměřují jen na malý okruh vhodných klientů a nevolí účelné komunikační prostředky, které by oslovily široké masy, včetně ohrožených sociálních skupin rizikovým chováním. V situačních překážkách výrazně vystupuje překážka *nedostatek času z důvodu péče o rodinu*. Domníváme se, že můžeme tento problém dokreslit či vysvětlit pojmem „*sendvičová společnost*“, o kterém píše Thorová (2015, s. 453), avšak s přihlédnutím, že v empirické části neřešíme sociodemografické údaje dospělých. Zmiňovaná autorka vypovídá o nelehké situaci některých starších osob (podle Thorové (2015) období pozdní dospělosti, dle Vágnerové (2007) období starší

dospělosti), kteří se musí vyrovnávat se ztrátou vlastních fyzických sil a nemocemi, a přitom současně plnit závazky vůči svým dětem i rodičům.

Výzkumné šetření bylo také zaměřeno na motivace k participaci v neformálním vzdělávání. Rozhodovali jsme se, **zda je účast ve vzdělávání více ovlivňována pracovními nebo mimopracovními motivacemi**. Zajímali jsme se o celý výzkumný soubor jako celek. Nedělali jsme tedy rozdíly mezi účastníky a neúčastníky v neformálním vzdělávání. Brali jsme v úvahu odpovědi respondentů na soubor škálových položek v dotazníku týkající se preferovaných motivací, přičemž udělovali svůj souhlas nebo nesouhlas s nabízeným názorem, jež reprezentoval pracovní nebo mimopracovní motivace. Průměr pro pracovní motivace činil 3,10 a mimopracovní motivace byl 3,16, což naznačovalo, že dospělí jsou více motivováni pracovně. **Výsledky výzkumného šetření však nepotvrdily náš předpoklad, a to ten, že je participace k neformálnímu vzdělávání více ovlivňována pracovními motivacemi, než mimopracovními.** Tyto výsledky výzkumu nezobecňujeme a platí jen pro výzkumný soubor.

Již analýzou výsledků dotazníkového šetření jsme získali informace, které vypovídaly o takové skutečnosti, že dospělí nejsou výrazně motivováni jedním či druhým typem motivace. Domníváme se, že zde můžeme uplatnit a tedy i potvrdit tvrzení, že „*zvyšovat si kvalifikaci, znamenárosvíjet se*“, jakoby se osobní identita jedince slučovala s identitou profesní (Rabušicová, Rabušic, Šedřová, 2008, s. 109).

5.2 Diskuse

Diplomová práce popisuje, analyzuje a interpretuje výsledky výzkumného šetření, které bylo zaměřeno na oblast dalšího vzdělávání dospělých. Zajímali jsme se o neformální vzdělávání dospělých v kontextu kvality života, neboť chápeme pojem „kvalita života“ dle Knotové (2006, s. 68) tedy jako přístup, který ukazuje na uspokojování potřeb cestou seberealizace, možnostmi poznávání a cestou zkvalitňování se skrze vzdělávání.

Teoretická východiska popisujeme v preempirické části diplomové práce. Usilovali jsme o to, abychom čtenáři poskytli komplexní pohled na problematiku vzdělávání dospělých v souvislosti s kvalitou života, proto se může diplomová práce jevit čitateli jako obsáhlá. V teoretické části jsme, kromě jiného, popisovali motivace a bariéry k participaci v neformálním vzdělávání. Představili jsme dva výzkumné projekty z této oblasti, které nás zaujaly a byly zdrojem teoretickým poznatků pro naše výzkumné šetření:

- „*Vzdělávání dospělých v různých fázích životního cyklu: priority, příležitosti a možnosti rozvoje*“. Realizován odborníky z Masarykovy univerzity v rámci výzkumného programu „*Moderní společnost a její proměny*“ podporovaného Ministerstvem práce a sociálních věcí České republiky.
- „*Nerovnosti v šancích na vzdělávání, jejich rozsah, zdroje, sociální a ekonomické důsledky, strategie řešení*“. Na realizaci se podílel Sociologický ústav AV ČR, Centrum pro výzkum veřejného mínění.

Protože jsme si byli plně vědomi, že výše uvedené výzkumné projekty operují s neaktuálními daty, vzhledem k roku jejich realizace, a protože se nám nepodařilo v době zpracování diplomové práce dohledat aktuální výzkumy, pracovali jsme s dalším výzkumným šetřením, které bylo realizováno odborníky Kalendou a Kočvarovou. Tento výzkum ukazuje na proměny bariér k participaci v celoživotním učení a vypovídá o současné situaci v ČR. Přestože nepojednává výslovně o neformálním vzdělávání, byl pro nás cenným zdrojem informací, které jsme si mohli rovněž ověřit v empirické části diplomové práce.

Výzkumná oblast, kterou se zabýváme v praktické části, je velice tematicky bohatá, o čemž jsme se přesvědčili v rámci studia výzkumného problému. Zaměřujeme se na motivace a bariéry k participaci v neformálním vzdělávání a zejména pak chceme zjistit, jak se participace v neformálním vzdělávání ukazuje na hodnocení kvality života, a jak je tato forma dalšího vzdělávání vnímána jako nástroj proti sociální exkluzi. Z důvodu širokého pojetí našeho výzkumného šetření vybíráme z výzkumné oblasti jen určité segmenty či výzkumné části tak, abychom získali důležité a aktuální informace o výzkumném problému. V tomto ohledu však pocítujeme určitý problematický aspekt výzkumného šetření, neboť si plně uvědomujeme, že můžeme zjišťovat i další vztahy a souvislosti, které jsou důležité či podstatné, a jež nám mohou nabídnout ucelenější pohled na výzkumnou problematiku.

V rámci kvantitativního pojetí výzkumu tvořilo výzkumný soubor 145 respondentů, kteří reprezentují základní soubor. Respondenti byli vybíráni podle předem určujícího znaku, kterým byl sociodemografický údaj, a to věk respondenta. To také bylo důvodem pro zvolenou metodu výběru výzkumného souboru. Zvolili jsme záměrný dostupný výběr, což rovněž považujeme za úskalí diplomové práce. Výsledky výzkumného šetření tedy nezobecňujeme a platí jen pro výzkumný soubor.

Hlavním cílem výzkumu bylo zjištění, jaké je subjektivní vnímání celkové kvality života dospělých ve vztahu k participaci v neformálním vzdělávání. Máme za to, že participace ve vzdělávání má pozitivní vliv na celkové vnímání kvality života. Brali jsme v úvahu postoje dospělých, kteří se účastnili za posledních 12 měsíců dalšího vzdělávání. Výsledky vypovídají o tom, že dospělí nepociťují výraznou změnu kvality života v závislosti na participaci v neformálním vzdělávání. Protože se nezajímáme o jednotlivé oblasti kvality života (zdraví, psychická pohoda atd.), ale jen o celkové vnímání změny kvality života, dovoluujeme si vycházet s teoretického poznatku, že kvalita života operuje s výrazně subjektivní dimenzí života. Můžeme tedy potvrdit, že subjektivní hodnocení je úzce spojeno s psychickou pohodou, emocionalitou a všeobecnou spokojeností se životem, a proto se můžeme setkat s lidmi, kteří vykazují spokojenost se životem, i když nemají například dostatečné materiální zabezpečení a naopak.

Dále směřoval hlavní cíl na participaci v neformálním vzdělávání v kontextu kvality života a zjišťovali jsme, jakou míru důležitosti připisují dospělí této formě dalšího vzdělávání jako nástroje proti sociální exkluzi. Chápeme neformální vzdělávání jako účinný nástroj sociální pedagogiky, neboť disponuje s otevřeným a flexibilním vzdělávacím procesem, a může tak reagovat na sociální rizika a pozitivně působit na kvalitativní stránku života člověka. I když naše výzkumné šetření nepotvrdilo, že participující budou vnímat vyšší míru důležitosti oproti těm, kteří se vzdělávání nezúčastňují, můžeme říci, že obě skupiny dospělých většinově souhlasí a vnímají formy neformálního vzdělávání jako nástroj proti sociální exkluzi.

Motivace a bariéry k participaci v neformálním vzdělávání zahrnoval dílčí cíl výzkumu. Motivace jsme si rozdělili na pracovní a mimopracovní. Průměrné hodnoty na odpovědi respondentů naznačovaly možnou platnost našeho předpokladu, a to že bude participace více ovlivněna pracovními motivacemi. Výsledky však ukazují na skutečnost, že dospělí nejsou výrazně motivováni ani jedním druhem motivací. Můžeme pak souhlasit s autory Rabušicová, Rabušic, Šeďová (2008, s. 109), kteří vypovídají, že osobní identita jedince se slučuje s identitou profesní.

Bariéry k participaci jsme rozdělili dle teoretických poznatků na osobnostní, institucionální a situační. Uvažovali jsme podle našich zkušeností, že budou dominovat osobnostní překážky. Srovnávali jsme odpovědi neparticipujících respondentů, které reprezentovaly jejich postoje a současně vypovídaly o překážkách k participaci. Testovali jsme dvě skupiny bariér. První skupinu zastupovaly osobnostní bariéry a druhou skupinu tvořily

institucionální a situační bariéry. Výsledky výzkumného šetření ukázaly na skutečnost, že oproti předpokladu, dominuje skupina institucionálních a situačních bariér. Musíme však říci, že všechny tři typy překážek mají své poměrně vysoké zastoupení. Na základě výsledků výzkumu si všímáme, který názor nejčastěji reprezentoval institucionální bariéry. Respondenti často označovali, že „*není dost informací o vzdělávacích kurzech*“. O tom to jevu také mluví Kalenda a Kočvarová (2017, s. 78), říkají, že vzdělávací instituce nevolí účelné komunikační prostředky, které by zasáhly široké masy, včetně sociálních skupin ohrožených rizikovým chováním. Situační bariéry ukazují na názor, že *na další vzdělávání nemám čas kvůli starosti o děti a rodinu*. O této výpovědi respondentů uvažujeme ve spojitosti s pojmem „*sendvičová společnost*“. Tohrová (2015, s. 453) ukazuje na dospělé, kteří se musí vyrovnat se svými nemocemi a dalšími fyzickými problémy souvisejícími se stárnutím, a současně musí plnit závazky vůči svým dětem a rodičům. Dovolujeme si tento názor také propojit s genderovým zastoupením výzkumného souboru. 61% výzkumného souboru zastupovaly ženy, což může mít určitou vypovídací hodnotu a vysvětlovat preferovaný názor o situačních bariérách k participaci ve vzdělávání dospělých.

V rámci motivací a bariér k participaci v neformálním vzdělávání vystupuje *minulá zkušenost*. Autoři Rabušicová, Rabušic a Šeďová (2008, s. 104-108) vypovídají, že je podstatné, aby se dospělý jedinec nějakého druhu neformálního vzdělávání účastnil, neboť se jedná o zvyšování šance, že ve vzdělávání bude dál pokračovat, a také se snižuje počet vnímaných překážek k participaci v neformálním vzdělávání. Výsledky našeho výzkumného šetření rovněž potvrdily, že dospělí, kteří se účastnili dalšího vzdělávání, častěji plánují budoucí participaci, než ti, kteří se vzdělávání neúčastní. Participující dospělí také vnímají méně bariér, než neparticipující jedinci.

Vzhledem k výše uvedenému **považujeme výzkumné cíle diplomové práce za splněné.**

5.2.1 Doporučení pro praxi

V průběhu života se člověk často konfrontuje s různými překážkami. Musí se naučit aktivně vystupovat, reagovat a vyrovnávat se s disharmonií života. Často člověk začíná intenzivněji uvažovat o kvalitě života, případně smyslu života v době, kdy se jeho životní situace výrazně proměňuje, a jež vyžaduje jeho adekvátní reakci a aktivní přístup.

Neformální vzdělávání poskytuje celou řadu vzdělávacích příležitostí, které účinně napomáhají jedinci upravit jeho společenské i pracovní podmínky, a také vyrovnat se s aktuálními životními situacemi (Havlíčková, Žárská, 2002, s. 7). Na základě výzkumného šetření jsou formy neformálního vzdělávání vnímány jako účinný nástroj sociální pedagogiky proti sociální exkluzi, neboť disponuje s otevřeným a flexibilním vzdělávacím přístupem a umožňuje tak eliminovat sociální rizika, která mohou oslabit kvalitativní stránku života dospělého jedince.

Silný význam vidíme v poradenském působení sociální pedagogiky. Poradenství představuje soubor vzájemně provázaných aktivit, jejichž cílem je poskytovat informace a napomáhat při uschopňování jedince. Vyzdvihujeme poradenství v duchu „humanisticky laděné teorie rozvoje jedince“, která podtrhuje spokojenost, svobodu, rozvoj a kvalitu života člověka. Cílem vzdělávání je vztah k životu samotnému, rozvoj jedince a smysl lidské existence. Poradenství je pak podporou při osobním rozvoji jedince, pomocí k vlastní aktivizaci, napomáhá lidem ujasnit si své životní cíle, překonat životní stereotyp, pochopit své potřeby a motivy, a porozumět sobě samému. (Hloušková, 2008, s. 289–291).

Je zde otevřený prostor pro sociální pedagogiku a další edukační vědy. V pedagogickém přístupu sociální pedagogika působí na jedince, aby si uvědomoval vlastní zodpovědnost za kvalitu jeho života. Vidíme zde možnosti pro případný společný postup odborníků, při odstraňování bariér, při aktivním vyhledávání osob, kteří mohou být ohroženi vyloučením ze vzdělávacích příležitostí z důvodu špatné či nevhodné informovanosti o dostupných kurzech neformálního vzdělávání.

ZÁVĚR

Vzdělávání je důležitým aspektem života člověka, a můžeme jej považovat za veličinu jeho kvality života. Podílí se nejen na možnosti se úspěšně začlenit do profesního života a aktivně participovat na životě ve společnosti, ale také efektivně přispívá k rozvoji vlastního potenciálu a podílí se na pozitivním přístupu člověka k sobě samému.

Vlivem vzdělávání na kvalitu života se dlouhodobě zabývá široká odborná veřejnost. Existuje souvislost mezi vzděláním a zdravím člověka, a také jeho kvalitou života (UNESCO, 2016, s. 70). Vzdělávání poskytuje příležitosti, které mohou pomoci jedinci nalézt novou identitu, stanovit si cíle či životní projekty, což determinuje kvalitu jeho života (Vaňurová, Mühlpachr, 2005, s. 36).

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjištění, jaké je subjektivní vnímání celkové kvality života dospělých ve vztahu k participaci v neformálním vzdělávání, a jak dospělí lidé vnímají neformální vzdělávání jako nástroj proti sociální exkluzi. Výsledky výzkumu ukazují na skutečnost, že dospělí nepocítují výraznou změnu kvality života v závislosti na participaci v neformálním vzdělávání. Domníváme se, že je toto subjektivní hodnocení úzce spojeno s emocionalitou, psychickou pohodou, kladným vztahem sám k sobě, pozitivním přístupem k životu a celkovou spokojeností dospělého se životem. Za významné považujeme výsledky dotazníkového šetření, a to hodnocení míry důležitosti neformálního vzdělávání jako nástroje proti sociální exkluzi. I když naše výzkumné šetření nepotvrdilo předpoklad, že participující budou vnímat vyšší míru důležitosti oproti těm, kteří se vzdělávání nezúčastňují, můžeme konstatovat, že dospělí většinou souhlasí a vnímají formy neformálního vzdělávání jako nástroj proti sociální exkluzi.

Dílčí cíl výzkumu vypovídá o motivacích a bariérách k participaci v neformálním vzdělávání. Vyzdvihneme, že je podstatné, aby se dospělý jedinec nějakého druhu neformálního vzdělávání účastnil, protože se zvyšuje šance, že ve vzdělávání bude dál pokračovat, a rovněž se snižuje počet vnímaných překážek k participaci v neformálním vzdělávání. Zajímavé jsou také výsledky, které ukazují na dominující bariéry k participaci, a to na institucionální a situační, nejméně pak byly označovány osobnostní překážky k účasti na dalším vzdělávání. Musíme však zdůraznit, že i přes převahu uvedených překážek k participaci v neformálním vzdělávání, mají všechny tři typy bariér poměrně vysoké zastoupení.

V kontextu kvality života potřebuje každý člověk někam směřovat, mít motivaci, cíle, chtít něco dokázat, mít životní projekt atd. Sociální pedagogika jako výchovná disciplína posiluje vědomí vlastní jedinečnosti a aktivizuje člověka tak, aby byl schopen najít cestu vlastní nezávislosti, a pomáhá mu získat či znovu nabýt vlastní sebeúctu. Podpora vzdělávání je v souladu se sociální pedagogikou, neboť skrze vzdělávací příležitosti je pozitivně formován život člověka. Neformální vzdělávání je důležitým nástrojem sociální pedagogiky při zkvalitňování života člověka, neboť poskytuje otevřený systém vzdělávacích příležitostí a umožňuje reagovat na různé životní situace a eliminovat rizikové chování.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BALOGOVÁ, Beáta, 2005. *Seniori*. Prešov: Akcent Print. ISBN 80-969-2749-3.
- BENEŠ, Milan, 2009. Celoživotní učení a vzdělávání. In: PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, s. 29-33. ISBN 978-80-7367-546-2.
- BERTL, Ivan, 2014. *Kapitoly o vzdělávání dospělých*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. Monografie. ISBN 978-80-7414-723-4.
- BOČKOVÁ, Věra, 2009. Vzdělávání dospělých. In: PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, s. 478-482. ISBN 978-80-7367-546-2.
- CZESANÁ, Věra, Olga KOFROŇOVÁ a Jiří VYMAZAL, 2006. *Vybrané faktory rozdílů v účasti na dalším vzdělávání: výsledky dotazníkového šetření*. Praha: Národní observatoř zaměstnanosti a vzdělávání NOZV-NVF. Working paper NOZV-NVF. ISBN 80-86728-35-8.
- ČEPELOVÁ, Slávka, 2016. Kvalita života a hodnotová orientácia [Quality of Life and Value Orientation]. [online]. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, roč. 6, č. 1, s. 26–55. ISSN 1804-526X. [cit. 14. 9. 2017]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.11118/lifele2016060126>
- ČEVELA, Rostislav, Zdeněk KALVACH a Libuše ČELEDOVÁ, 2012. *Sociální gerontologie: úvod do problematiky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3901-4.
- DOŇKOVÁ, Olga, 2012. *Vývojová psychologie*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 153 s. ISBN 9788087182291.
- FOREJTOVÁ ZHOŘOVÁ, Jitka, 2015. *Vliv finanční gramotnosti na kvalitu života seniora*. Brno. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Fakulta humanitních studií.
- GAVORA, Peter, 2008. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: Vydavateľstvo UK. ISBN 978-80-223-2391-8.
- HAŠKOVCOVÁ, Helena, 2010. *Fenomén stáří*. Praha: Havlíček Brain Team. ISBN 978-80-87109-19-9.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2010. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-686-5.

HAVLÍČKOVÁ, Daniela a Kamila ŽÁRSKÁ, 2012. *Kompetence v neformálním vzdělávání*. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. ISBN 978-80-87449-18-9.

HEINOVÁ, Hana, 2008. *Rozvoj lidských zdrojů sociálních partnerů a motivace pro další vzdělávání: učební manuál*. Praha: ČMKOS. ISBN 978-80-903917-8-9.

HLOUŠKOVÁ, Lenka, 2008. Celoživotní učení a vzdělávání dospělých v politických dokumentech. In: RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC. *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 289-318. ISBN 978-80-210-4779-2.

HNILICOVÁ, Helena, 2005. Kvalita života a její význam pro medicínu a zdravotnictví. In: PAYNE, Jan. *Kvalita života a zdraví*. V Praze: Triton, 2005, s. 205–216. ISBN 80-7254-657-0.

KALENDA, Jan a Ilona KOČVAROVÁ, 2017. *Proměny bariér ke vzdělávání dospělých v České republice: 2005–2015*. *Studia paedagogica*, [online], 22.3: 69–89. [cit. 9.2.2018] ISSN 2336-4521. Dostupné z: doi:<http://dx.doi.org/10.5817/SP2017-3-5>.

KOMENSKÝ, Jan Amos, 1992. *Vševýchova*. Bratislava: Obzor.

KNOTOVÁ, Dana, 2006. *Neformální zájmové vzdělávání dospělých ve volném čase*. *Studia paedagogica*, [online], 54.11: 67–78. [cit. 9.2.2018] ISSN 2336-4521. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/427/583>

KOPECKÝ, Martin. 2004. *Sociální hnutí a vzdělávání dospělých: aktivní občanství jako cíl pro celoživotní učení*. Praha: Eurolex Bohemia. Andragogika. ISBN 80-86432-96-3.

KOPECKÝ, Martin, 2009. Společnost vědění. In: PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, s. 34-38. ISBN 978-80-7367-546-2.

KOSÍKOVÁ, Věra, 2011. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2433-1.

KRAUS, Blahoslav a Petr SÝKORA, 2009. *Sociální pedagogika I*. Brno: Institut mezioborových studií, 62 s.

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

KŘÍŽOVÁ, Eva, 2005. Kvalita života v kontextu všedního dne. In: PAYNE, Jan. *Kvalita života a zdraví*. V Praze: Triton, 2005, s. 217–233. ISBN 80-7254-657-0.

MACHALOVÁ, Mária, 2006. *Psychológia vo vzdelávaní dospelých*. Bratislava: Gerlach Print. ISBN 80-89142-07-9.

MARINKOVÁ, Helena a Mario STRETTI, 2009. Formální vzdělávání, neformální vzdělávání, informální učení. In: PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, s. 247-251. ISBN 978-80-7367-546-2.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. *Strategie celoživotního učení ČR*. MŠMT [online]. © 2007. [cit. 24.10.2016]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. *Strategie vzdělávací politiky 2020*. MŠMT [online]. © 2014. [cit. 27.10.2016]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020>

MORAVCOVÁ, Ilona a Martin KALIBA, 2012. *Sociální vyloučení v resocializačním kontextu*. Pardubice: Univerzita Pardubice. ISBN 978-80-7395-432-1.

MUŽÍK, Jaroslav, 2005. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus. ISBN 80-7238-220-9.

Národní přiřazovací zpráva České republiky. [online]. ©2011. Praha: Vytvořeno v Koordinačním centru pro EQF při Národním ústavu odborného vzdělávání z podkladů připravených v rámci projektu NCP EQF ve spolupráci s MŠMT, CSVŠ a VÚP. [cit. 25.10.2016]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/17017/download/

PALÁN, Zdeněk a Zdeněk RÝZNAR, 2000. *Vzdělávání dospělých a Evropa*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-879-6.

PLAMÍNEK, Jiří, 2014. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4806-1.

PLATÓN, 1996. *Ústava*. Praha: Oikoymenh. Oikúmené. ISBN 80-86005-28-3.

POL, Milan a Lenka HLOUŠKOVÁ, 2008. Celoživotní učení a vzdělávání dospělých v politických dokumentech. In: RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC. *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 9-24. ISBN 978-80-210-4779-2.

Programme on Mental Health: WHOQOL User Manual [online]. 2012 [cit. 10.9.2017].

Dostupné z:

http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/77932/1/WHO_HIS_HSI_Rev.2012.03_eng.pdf

PRŮCHA, Jan, 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan, 2015. *Česká vzdělanost: multidisciplinární pohled na fenomén národní kultury*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7478-675-4.

Quality of Life Research Unit. [online]. [b.r.]. University of Toronto [cit. 11.9.2017].

Dostupné z: <http://sites.utoronto.ca/qol/>

RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC, 2008. *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4779-2.

RABUŠICOVÁ, Milada, Ladislav RABUŠIC a Klára ŠEĎOVÁ, 2008. Motivace a bariéry ve vzdělávání dospělých. In: RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC. *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 97-112. ISBN 978-80-210-4779-2.

RABUŠICOVÁ, Milada, Lenka KAMANOVÁ a Kateřina PEVNÁ, 2011. *O mezigeneračním učení*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5750-0.

REICHEL, Jiří, 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3006-6.

SLOVÁK, Peter, 2013. Analýza kvality života jednotlivců v zariadení pre seniorov. In: KOCUROVÁ, Marie, Jarmila KLUGEROVÁ a Alice BOSÁKOVÁ. *Rodina v II. decenniu 21. století*. Praha: Educa Service, 2013, s. 482-491. ISBN 978-80-87306-13-0.

STROB, Rudolf, 2011. *Umění změny: po malých krocích k velkým změnám v profesním i osobním životě*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0028-4.

ŠERÁK, Michal, 2009. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-551-6.

ŠKODA, Jiří, Pavel DOULÍK a Lenka HAJEROVÁ-MÜLLEROVÁ, 2008. Genderové diference v subjektivním hodnocení kvality života u mládeže v severočeském regionu. In: MAREŠ, Jiří. *Kvalita života u dětí a dospívajících III*. Brno: MSD, 2008, s. 173-201. ISBN 978-80-7392-076-0.

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

UNESCO INSTITUTE FOR LIFELONG LEARNING, 2016. *3rd GLOBAL REPORT ON ADULT LEARNING AND EDUCATION: The Impact of Adult Learning and Education on Health and Well-Being; Employment and the Labour Market; and Social, Civic and Community Life* [online]. 1. Hamburg: Albert Schnell GmbH [cit. 14. 9. 2017]. ISBN 978-92-820-1213-0. Dostupné z: <https://uil.unesco.org/system/files/grale-3.pdf>

VAĐUROVÁ, Helena a Pavel MÜHLPACHR, 2005. *Kvalita života: teoretická a metodologická východiska*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3754-7.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2007. *Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1318-5.

VÁŽANSKÝ, Mojmír. 2010. *Kvalita života starších dospělých a seniorů v kontextu výchovné a sociální pomoci*. Brno: MSD. ISBN 978-80-7392-130-9.

VÁŽANSKÝ, Mojmír, 2015. *Život jako dar: soubor přednášek*. Brno: MSD. ISBN 978-80-7392-243-6.

VEENHOVEN, Ruut, 2000. The Four Qualities of Life. *Journal of Happiness Studies*. March 2000, Vol. 1, s. 1-39, ISSN: 1389-4978.

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

VÍZDAL, František, 2009. *Základy psychologie*. Brno: Institut mezioborových studií, 186 s.

Vzdělávání dospělých v České republice v evropském kontextu: specifické výstupy z šetření Adult Education Survey 2011. 2014 Praha: Český statistický úřad. Lidé a společnost. Vzdělávání. ISBN 978-80-250-2548-2.

Vzdělávání dospělých - prostor pro sociální inkluzi a multikulturní porozumění. 2008. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-317-0.

World Health Organization. *Measuring Quality of Life*. WHO [online]. ©1997. [cit. 5. 8. 2017]. Dostupné z: www.who.int/mental_health/media/68.pdf

ZORMANOVÁ, Lucie, 2017. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0051-4.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

VD Vzdělávání dospělých.

CŽU Celoživotní učení.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Abraham Maslow – Hierarchický model lidských potřeb	29
--	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Schéma celoživotního učení	12
Tabulka 2: Schéma neformálního vzdělávání	44
Tabulka 3: Rozdělení respondentů podle pohlaví	79
Tabulka 4: Rozložení respondentů podle nejvyššího dosaženého vzdělání	79
Tabulka 5: Rozložení respondentů podle věkové kategorie	79
Tabulka 6: Rozložení respondentů podle ekonomické aktivity	80
Tabulka 7: Rozložení respondentů podle ekonomické neaktivity	80
Tabulka 8: Pociťovaná spokojenost se životem	83
Tabulka 9: Vyjádření souhlasu a nesouhlasu s názorem „každý je svého štěstí strůjcem“	84
Tabulka 10: Ochota učit se něčemu novému	85
Tabulka 11: Hodnocení neformálního vzdělávání jako nástroje proti sociální exkluzi	86
Tabulka 12: Vnímání důležitosti neformálního vzdělávání jako nástroje proti sociální exkluzi podle participace dospělých ve vzdělávání	87
Tabulka 13: Participace za posledních 12 měsíců	88
Tabulka 14: Participace v příštích 12 měsících	88
Tabulka 15: Neformální vzdělávání – plnohodnotná naplň ve volném čase	89
Tabulka 16: Neformální vzdělávání – udržení zdravého sebevědomí	89
Tabulka 17: Neformální vzdělávání – lepší zvládání pracovních úkonů	90
Tabulka 18: Neformální vzdělávání – vyšší finanční ohodnocení	90
Tabulka 19: Neformální vzdělávání – lepší pozice při případném hledání nového pracovního místa	91
Tabulka 20: Neformální vzdělávání – rozšiřuje znalosti, dovednosti, kompetence	91
Tabulka 21: Rozložení mimopracovních a pracovních motivací	92
Tabulka 22: Míra změny spokojenosti se životem	93
Tabulka 23: Míra závislosti kvality života na vzdělávání	93
Tabulka 24: Míra důležitosti osobnostních, situačních a institucionálních bariér po zaokrouhlení	94
Tabulka 25: Participující - míra důležitosti osobnostních, situačních a institucionálních bariér	95
Tabulka 26: Neparticipující - míra důležitosti osobnostních, situačních a institucionálních bariér	96

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Pociťovaná spokojenost se životem po zaokrouhlení	83
Graf 2: Vyjádření souhlasu a nesouhlasu s názorem „každý je svého štěstí strůjcem“ po zaokrouhlení	84
Graf 3: Vyjádření ochoty učit se něčemu novému po zaokrouhlení.....	85
Graf 4: Hodnocení neformálního vzdělávání jako nástroje proti sociální exkluzi po zaokrouhlení	87
Graf 5: Rozložení průměrných odpovědí na pracovní motivace	99
Graf 6: Rozložení průměrných odpovědí na mimopracovní motivace.....	99
Graf 7: Budoucí participace v závislosti na minulé zkušenosti	100
Graf 8: Participace za posledních 12 měsíců	101
Graf 9: Participace v příštích 12 měsících	101
Graf 10: Participující - míra vnímaných bariér k účasti ve vzdělávání	103
Graf 11: Neparticipující - míra vnímaných bariér k účasti ve vzdělávání.....	103
Graf 12: Míra vnímaných osobnostních bariér	105
Graf 13: Míra vnímaných institucionálních bariér	105
Graf 14: Míra vnímaných situačních bariér	106
Graf 15: Celkové subjektivní vnímání změny kvality života	107
Graf 16: Participující – míra důležitosti neformálního vzdělávání.....	109
Graf 17: Neparticipující – míra důležitosti neformálního vzdělávání	109

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha I Dotazník - Neformální vzdělávání dospělých v kontextu kvality života

PŘÍLOHA P I:

Dotazník - Neformální vzdělávání dospělých v kontextu kvality života

Vážená paní, vážený pane,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění krátkého dotazníku, který je součástí diplomové práce na téma „Neformální vzdělávání dospělých v kontextu kvality života.“

Mohu Vás ujistit, že na otázky neexistují žádné správné či nesprávné odpovědi. Zajímají mě pouze Vaše názory. Se všemi Vašimi odpověďmi bude nakládáno zcela anonymně a nebudou použity k žádným komerčním účelům. Pro kvalitní zpracování výzkumu Vás prosím o zodpovězení každé otázky.

Vymezení neformálního vzdělávání: *umožňuje jedinci získat nebo zlepšit vědomosti, dovednosti a kompetence, které pozitivně ovlivňují jeho společenské a pracovní uplatnění. Podmínkou neformálního vzdělávání je jeho organizovaná či koordinovaná realizace, tzn., že je uskutečňováno za přítomnosti odborného lektora, školícího, učitele apod. Tato forma vzdělávání obsahuje, např. přednášky, rekvalifikace, kurzy, školení, kroužky, organizované volnočasové aktivity a další jiné.*

Srdečně děkuji za Vaši ochotu.

Jitka Forejtová Zhořová
Fakulta humanitních studií, UTB

1. Když vezmete v úvahu všechny okolnosti, jak jste celkově spokojen(a) se svým životem?

Zcela spokojen(a)	Velmi spokojen(a)	Spíše spokojen(a)	Nespokojen(a)	Velmi zklamán(a)

2. Souhlasíte s názorem, že „každý je svého štěstí strůjcem?“

Ano

Ne

3. Rád(a) se něco nového učím pravidelnou účastí v kurzech (např. jazykových, počítačových, uměleckých či jiných odborných kurzech).

Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím	Nevím

4. Jak moc souhlasíte, nebo nesouhlasíte s následujícím názorem:

	Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím
Vzdělávání a učení provází každého z nás v průběhu celého života a pozitivně formuje jeho kvalitu.				
Vzdělávání je nevyhnutelnou součástí kvality života. Ochota učit se, schopnost aktivně přistupovat jak k osobnímu rozvoji, tak ke sféram společenského či veřejného života, úzce ovlivňuje kvalitu života člověka.				
Aby byl život kvalitnější, je důležité mít dostatek příležitostí pro další vzdělávání.				
Neformální vzdělávání umožňuje realizovat se podle svých zájmů a vloh, moci se rozvíjet a zkvalitňovat.				
Neformální vzdělávání poskytuje celou řadu vzdělávacích příležitostí, které napomáhají vyrovnávat se s aktuálními životními situacemi, událostmi či potřebami.				
Neformální vzdělávání dospělých představuje šanci pro zvyšování nebo získávání dovedností, schopností a kompetenci pro sociální skupiny, které jsou konfrontované sociálními problémy, např. nezaměstnanost, zdravotní znevýhodnění atd.				
Neformální vzdělávání představuje aktivní podporu pro sociální začleňování osob, které jsou zatíženy sociálním znevýhodněním.				
Neformální vzdělávání dospělých je nástrojem pro zlepšení kvality života dospělého.				
Současná proměnlivá a dynamická společnost vyžaduje zvyšování a posilování účasti dospělých v neformálním vzdělávání.				

5. Zúčastnil(a) jste se v posledních 12 měsících nějaké formy neformálního vzdělávání?

Ano

Ne

6. Chcete se v příštích 12 měsících nějakého typu neformálního vzdělávání zúčastnit?

Ano

Ne

Bez ohledu na to, zda jste se neformálního vzdělávání dospělých účastnil(a) nebo ne, označte motivace, které mohou být (nebo jsou) ve Vaší účasti na vzdělávacích kurzech. Vyjádřete svůj názor formou souhlasu nebo nesouhlasu u otázek č. 7-12.

7. Účast v některých kurzech neformálního vzdělávání má/měla pro mě osobně velký význam tím, že mi umožňuje/la plnohodnotně naplňovat volný čas.

Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím	Nevím

8. Účast v některých kurzech neformálního vzdělávání má/měla pro mě osobně velký význam tím, že si udržím zdravé sebevědomí.

Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím	Nevím

9. Účast v některých kurzech neformálního vzdělávání má/měla pro mě osobně velký význam tím, že mi umožňuje/la lépe zvládat pracovní úkony v současném zaměstnání.

Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím	Nevím

10. Účast v některých kurzech neformálního vzdělávání má/měla pro mě osobně velký význam tím, že mi pomůže/pomohla dosáhnout vyššího finančního ohodnocení v zaměstnání.

Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím	Nevím

11. Účast v některých kurzech neformálního vzdělávání má pro mě osobně velký význam tím, že by zlepšila moji pozici při případném hledání nového pracovního místa.

Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím	Nevím

12. Účast v některých kurzech neformálního vzdělávání má/měla pro mě osobně velký význam tím, že rozšiřuje/rozšířila moje znalosti, dovednosti a kompetence, potřebné k samostatnému řešení různých životních situací nyní i v budoucnu.

Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím	Nevím

13. Když vezmete v úvahu všechny okolnosti v rámci účasti v neformálním vzdělávání, do jaké míry je změněna Vaše spokojenost se životem? (Pokud jste se v minulosti nezúčastnil(a), nevyplňujte ot. 13.)

Maximálně	Hodně	Středně	Trochu	Vůbec ne

14. Do jaké míry závisí kvalita Vašeho života na účasti v neformálním vzdělávání? (Pokud jste se v minulosti nezúčastnil(a), nevyplňujte ot. 14.)

Maximálně	Hodně	Středně	Trochu	Vůbec ne

15. Bez ohledu na to, zda jste se neformálního vzdělávání dospělých účastnil(a) nebo ne, nám u každého z možných důvodů řekněte, jak velkou překážkou (bariérou) mohou být (nebo jsou) ve Vaší účasti na vzdělávacích kurzech. Vyjádřete svůj názor formou souhlasu nebo nesouhlasu s nabízeným důvodem.

	Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím	Nevím
Účast ve vzdělávacích kurzech pro mě nemá smysl.					
Kvalita kurzů bývá poměrně nízká.					
Mám hodně koníčků, takže na další vzdělávací aktivity nemám čas.					
Myslím, že na další vzdělávání nemám dostatečné vzdělání.					
Mám obavy, že bych to nezvládl(a).					
Pracovně jsem příliš zaneprázdněn(a).					
Nemám momentálně dostatek finančních prostředků.					
Na další vzdělávání nemám čas kvůli starosti o děti a rodinu.					
Nemohu se účastnit ze zdravotních důvodů.					
Není dost informací o vhodných vzdělávacích kurzech.					
Není dost vhodných kurzů samotných.					
Kurzy nejsou kvalitní.					

Na závěr prosím o vyplnění pár otázek o Vás ☺.

16. Pohlaví respondenta

Muž

Žena

17. Vaše nejvyšší dosažené vzdělání

Základní

Střední bez maturity

Střední s maturitou

Vyšší odborné a vysokoškolské

18. Označte Vaši věkovou kategorii

25 – 34

35 – 44

45 – 54

55 – 64

19. Jaké je Vaše ekonomické postavení

(UVEĎTE JEDNU MOŽNOST.)

Ekonomicky aktivní

(zaměstnanec, podnikatel, živnostník)

Ekonomicky neaktivní

DÁLE POKRAČUJE RESPONDENT EKONOMICKY NEAKTIVNÍ.

20. Pokud nepracujete, uveďte důvod:

nezaměstnaný/hledající práci

důchodce (nepracující)

invalidní důchodce

rodičovská/mateřská dovolená

trvale v domácnosti

Jiný důvod: _____

Děkuji Vám za spolupráci a věnovaný čas ☺.