

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
Institut mezioborových studií Brno

Celoživotní učení v kontextu životní dráhy

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vedoucí diplomové práce:
Prof. PhDr. Pavel Mühlpachr, Ph.D.

Vypracovala:
Bc. Eva Stupková

Brno 2012

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Celoživotní učení v kontextu životní dráhy zpracovala samostatně a použila jsem literaturu uvedenou v seznamu použitých pramenů a literatury, který je součástí této diplomové práce.

Elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné.

V Moravanech dne

Poděkování

Děkuji panu prof. PhDr. Pavlu Mühlpachrovi, Ph.D. za velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytl při zpracování diplomové práce.

Také bych chtěla poděkovat své rodině za morální podporu a pomoc, které si velmi vážím.

Eva Stupková

OBSAH

Úvod	2
1. Determinanty životní dráhy člověka	3
1.1 Základní pojmy	3
1.2 Proces socializace a jeho zákonitosti	4
1.3 Životní etapy a charakteristika dospělého věku	6
1.4 Vymezení kategorie životní styl	8
1.5 Kvalita života a její vymezení	10
2. Člověk jako objekt pedagogického působení	12
2.1 Základní pojmy – učení, výchova, vzdělávání	12
2.2 Historický exkurs	14
2.3 Role andragogiky při utváření životní dráhy	16
2.4 Motivace a bariéry ve vzdělávání dospělých	17
2.5 Od celoživotního vzdělávání k celoživotnímu učení	19
3. Dospělí a celoživotní učení	21
3.1 Historický exkurs	21
3.2 Společnost vědění v postmoderním světě	23
3.3 Celoživotní učení – jeho determinace a funkce	26
3.4 Formální vzdělávání	29
3.5 Neformální vzdělávání	31
3.6 Informální učení	32
4. Celoživotní učení v 21. století	34
4.1 Strategické mezinárodní dokumenty	34
4.2 Stěžejní dokumenty pro celoživotní učení v České republice	35
4.3 Oblasti dalšího vzdělávání dospělých - podpora formování životní dráhy	37
4.4 Směřování konceptu celoživotního učení	41
4.5 Celoživotní učení v konceptu životní dráhy	43
5. Empirické šetření	45
5.1 Výzkumný problém; stanovení cílů výzkumu a hypotéz	45
5.2 Metody sběru dat a charakteristika výběrového souboru	45
5.3 Analýza odpovědí dotazníkového šetření	48
5.4 Verifikace/falzifikace hypotéz	54
5.5 Vyhodnocení výzkumu	63
Závěr	65
Resumé	66
Anotace	67
Seznam použité literatury	68
Přílohy	73

Úvod

Počátek 21. století je celosvětově plný společenských, ekonomických i politických změn a turbulencí, je dobou transformace ve společnost postmoderní, která je kvalitativně jiná – mluvíme o „společnosti vědění“. Dynamika změn generuje zvyšující se potřebu získávání nových vědomostí, znalostí a dovedností. Každodenní kontakt s realitou nás nutí vstřebávat ohromnou spoustu informací. Profesní, soukromé i společenské každodenní činnosti na nás kladou stále vyšší požadavky. Lidský věk a jeho aktivní část se prodlužuje. Proto je pro dnešního člověka nutností naučit se v informačním boomeru žít, orientovat se a hledat své místo. Díky rozmanitosti informací se mu otevírá řada možností k osobnímu i profesnímu rozvoji. Nejen na trhu práce přestává postačovat pouze počáteční vzdělání. Očekává se, že se budeme dál vzdělávat a učit - získávat nové vědomosti, dovednosti a kompetence, které budeme moci uplatnit v pracovním, ale i občanském a osobním životě. O tom všem je celoživotní učení.

Diplomová práce představuje fenomén celoživotního učení, které nutně provází člověka na životní dráze a patří k významným tématům oboru sociální pedagogika. Koncept má rozvíjet pozitivní postoj jednotlivce k učení, kultivovat osobnost, pěstovat kompetence využitelné při řešení osobních a pracovních problémů, ale také podporovat rozvoj lidských zdrojů a pomáhat efektivnímu fungování ekonomiky. Jeho hlavní charakteristikou je rovný přístup ke vzdělání všem, v každém věku. Pro dokreslení celého rámce tématu práce zachytí nejen jeho obsah, ale i historii vzdělávání dospělých, významné dokumenty mezinárodních organizací i státu a naznačí směr dalšího vývoje. Dotkne se i dosud nedořešených problémů v systému celoživotního učení – poddimenzovaného poradenství, nerovného přístupu ke vzdělávání, kvality a dalších úkolů.

Empirické šetření by mělo prokázat, že celoživotní učení je významným činitelem při utváření životní dráhy a má vliv i na kvalitu lidského života. Bude se zabývat mírou účasti respondentů ve vzdělávacích aktivitách i tím, jak ovlivňují jejich životní styl, jaké největší bariéry jim brání v zapojení do celoživotního učení, jaké potřeby mají v oblasti dalšího vzdělávání. Bude zkoumat, jak se mění přístup respondentů v čase, podle bydliště nebo stupně dokončeného počátečního vzdělání. U pasivních respondentů se pokusí rozklíčit příčiny.

1. Determinanty životní dráhy člověka

„Životní cesta je individuálně a subjektivně prožívaný životní prostor, tzn. prostor určité historické doby, společenské reality, psychologické atmosféry lidských společenství (skupin). V daném prostoru se stávají osobnostmi lidé konkrétní generace. Tvoří a prožívají svoji osobní historii v neopakovatelné konfiguraci rozmanitých vlivů, které sami produkují a poté jim podléhají“ (MACHALOVÁ, 2010, s. 63)

1.1 Základní pojmy

Člověk přichází na svět vybaven dispozicemi, které mají pro další vývoj jeho osobnosti zásadní význam. Od počátku také žije ve skupině, je s ní ve vzájemné interakci, je schopen společnost ovlivňovat a je jí ovlivňován (PALOVČÍKOVÁ, 2009). Průběh psychického vývoje závisí „na individuálně specifické interakci vrozených dispozic a komplexu různých vlivů prostředí“ (VÁGNEROVÁ, 2005, s. 24) a platí, že pro rozvoj psychiky je nejvýznamnější působení sociokulturního prostředí, především rodinného. Vývoj se uskutečňuje prostřednictvím **zrání**, které vytváří předpoklady pro rozvoj psychických procesů, a **učení**, které je rozvíjí a dotváří do konečné podoby. (VÁGNEROVÁ, 2005)

Život jedince je pak výsledným průsečíkem působení jeho potenciálu a permanentního vlivu společnosti uplatňujícího se prostřednictvím **životního pole**, především jeho sociální složky. Jedinec se rodí do určité pozice ve společnosti, odvozené od sociální pozice jeho rodiny. V procesu socializace na něj společnost přenáší takové sociální entity, jako jsou sociální normy, hodnoty, postoje, vzorce chování, sociální mechanismy, vzory, životní cíle atd., a on je interiorizuje. **Životní cíle** jsou ve společenské dimenzi odvozeny od hodnot společnosti; v individuální dimenzi od hodnotové orientace jedince a jsou stavebními kameny **životního scénáře**. Společností stanovované cíle mají charakter trvale působících regulativů zajišťujících kontinuitu a předvídatelnost jednání lidí a jedincovy životní cíle s nimi povětšinou korespondují. Společenské i osobní cíle se vzájemně ovlivňují, vyvíjí a mění v čase, což lze dokumentovat na příkladu rodiny, která v tradiční společnosti stavěla na manželství a rodičovství, v postmoderní době je však různorodě modifikována do podob odpovídajících novým společenským podmínkám. (SAK, 2004)

Život člověka je tvořen událostmi, které se řetězí a strukturují ze zdánlivě nahodilých a elementárních jevů; mluvíme o **životní dráze**, na které jedinec realizuje životní cíle, potažmo životní scénář. To vše se dnes děje ve vysoce konkurenčním prostředí, v dynamicky se proměňujících společenských podmínkách, které způsobují oslabování modelu tzv. „univerzální životní dráhy“. Jednou z významných otázek při zkoumání životní dráhy je právě otázka její individualizace a diferenciaci. I okolo sebe můžeme pozorovat, že životní dráhy jsou dnes rozmanitější, což se odráží i v různorodosti životních situací a jejich časování; míra individualizace a odlišnosti se liší v různých sociálních skupinách.

1.2 Proces socializace a jeho zákonitosti

Lidé shodní s dnešním člověkem se na Zemi objevili asi před padesáti tisíci lety. Existují důkazy, že kulturní vývoj probíhal souběžně s vývojem druhu a někdy mu i předcházela a ovlivňoval jej. Použití nástrojů, rozvoj poměrně složitých forem komunikace a vznik sociálních skupin téměř určitě hrály v evolučním procesu významnou úlohu, protože předkům lidského druhu poskytovaly větší šanci na přežití, než měli jiní živočichové. Skupiny, které si je dokázaly osvojit, uměly okolí zvládnout daleko efektivněji než ty, které to nedokázaly. Kulturní vývoj se urychlil, když se objevil lidský druh ve své dnešní podobě, a tam také leží počátky lidské společnosti a její kultury.

Můžeme říci, že „**kultura** tvoří hodnoty, k nimž se lidé hlásí, normy, které dodržují, a hmotné statky, které vytvářejí“ a že „společnost je systémem vzájemných vztahů spojujících jednotlivce“ (GIDDENS, 2001, s. 32). Bez kultury bychom vůbec nebyli lidmi, alespoň v tom smyslu, v němž toto slovo obvykle chápeme. Neměli bychom žádný jazyk, jímž bychom se mohli vyjadřovat, žádný pocit sebeuvědomění; naše schopnost přemýšlet nebo uvažovat by byla výrazně omezena.

Nižší živočichové se o sebe obvykle dokáží starat velmi brzy po narození s minimální pomocí nebo i bez ní. Nelze proto hovořit o generacích, protože chování „mladých“ je víceméně stejné jako chování „dospělých“. Oproti tomu u savců jsou mláďata po narození často zcela bezmocná a musí se o ně starat rodiče. Nejvýrazněji je to patrné u lidí. Tato doba je součástí **socializace**, kterou VÁGNEROVÁ (2005, s. 273)

charakterizuje jako „celoživotní proces utváření a vývoje člověka ve společenskou bytost, založený na celoživotním sociálním učení (mezi jehož formy patří posilování, nápodoba, identifikace a další). Výsledkem tohoto procesu je rozvoj specificky lidských vlastností a kompetencí, ale i schopnost jejich regulace v závislosti na pravidlech společnosti a modifikace na základě aktuální situace“. Podobně ji nahlíží PALOVČÍKOVÁ (2009, s. 12), když říká, že jde o „ontogenetický proces, během něhož jedinec vrůstá do společnosti, osvojuje si její poznatky, zvyky, postoje, normy, ideály, skupinové a společenské hodnoty a způsoby nahlížení světa a kulturu. Je to také proces dialektický, během něhož se vyvíjí sebeuvědomování a integrace jedince směrem od egocentrismu k altruizmu“. Souběžně s tímto procesem se rozvíjí i řada potřeb, např. potřeba autonomie a perspektivní orientace na krátkodobé i dlouhodobé cíle; patří sem také identifikace s určitou profesí. Jak je výše uvedeno, postupně se utváří a vyvíjí naše sebeuvědomění, které je předpokladem sebevýchovy a autoregulace. Jde o schopnost poznat a hodnotit vlastní znalosti, chování, zájmy, ideály a motivy. Ve spojení se sebezpoznáním a sebehodnocením pak mluvíme o sebekoncepci, bez níž nemůže existovat řízení sebe sama, ani **sebeakceptace** (sebepřijetí). „Individualita osobnosti člověka není jen předpokladem, nýbrž do značné míry i výsledkem procesu socializace“ (KOHOUTEK, 2004, s. 6).

Podle teorie Ralpa Lintona se socializací z „bazální osobnosti“ (představující určitý základ kulturních prvků sdílených všemi členy společnosti) vytváří „modální osobnost“, tj. taková, která nejvýstižněji charakterizuje příslušníka dané kultury, nese její typické znaky, které se projevují u většiny jejích členů (přičemž pojem modální znamená nejčastěji se vyskytující).

Kultura poskytuje jedinci techniky pro uspokojování jeho potřeb a sociální život. Společnost udržuje a rozvíjí kulturu tím, že její členové předávají obsah a organizaci kultury následující generaci. Podstatou Lintonovy koncepce statusu a role je tvrzení, že každý člověk má v sociálním systému určité postavení (status), které s sebou přináší určitá práva, povinnosti a roli (vzorec chování, které se od nositele určitého statusu v souladu s jeho pozicí, očekává). (PALOVČÍKOVÁ, 2009).

Nejvýraznějším formativním socializačním činitelem je rodina, zásadní význam se přisuzuje škole, vrstevnickým skupinám, skupinám na pracovišti a vlivu masmédií.

Z hlediska etap dělíme na socializaci:

a) **primární**, která probíhá v dětství a dospívání,

b) **sekundární** - probíhající v dospělosti, kdy už by měl být jedinec do společnosti integrován a kdy jde spíše o vývojově podmíněné proměny sociálního postavení a způsobu života. Lidé se dostávají do nových sociálních situací, případně odlišných kultur, může se měnit i sama společnost. V dospělosti získávají lidé role pro tuto fázi typické a musí se učit dovednostem, které jsou nezbytné pro jejich zvládnutí. Společnost vytváří tlak na to, aby tyto role akceptovali a chovali se v souladu s nimi. (VÁGNEROVÁ, 2005)

Důkazem toho, jak je socializační proces pro začlenění jedince do společnosti fatální, nechť je řada proslulých případů nesocializovaných dětí, jež strávily rané dětství bez obvyklého kontaktu s lidmi (divoký chlapec z Aveyronu, Genie a další) a jejich dovednosti byly po zbytek života značně omezené.

1.3 Životní etapy a charakteristika dospělého věku

Každý věk má své poslání a úlohu. Už staří Číňané dělili život člověka na období mladosti, zakládání rodiny, poznávání vlastních omylů, tvořivého života, a období, kterého se chtěli dožít. Dnes vývojová psychologie dělí lidský věk podle různých kritérií. Nejčastěji používaným je dle (MACHALOVÉ, 2010):

- kritérium somatopsychického růstu a vývoje (biologické hledisko),
- kritérium sociopsychického vývoje a rozvoje (psychologické hledisko),
- kritérium sociálního a kulturního vývoje a rozvoje jednotlivce (sociální hledisko).

Při periodizaci se zpravidla jako třídící znak používá chronologický věk v kombinaci s více či méně konkrétním vymezením životních vývojových úloh, které mezi jinými vymezil ve své psychosociální teorii vývoje E. H. Erikson a podle něhož je vývoj osobnosti vázán na biologické, společenské, kulturní a historické faktory. Na každém stupni vývoje řeší člověk rozpor, po jehož vyřešení (získání „ctnosti“) pokračuje v rozvoji. (HALL, 2002)

KOŠČO (1987, in MACHALOVÁ, 2010) uvádí, že v přechodových fázích mezi obdobími dochází k významným vývojovým změnám, kterým říkáme **tranzity životní dráhy**. V jednotlivých etapách jsou vyvolány nejrůznějšími podněty a směřují ke splnění cílů, jichž dosahujeme prostřednictvím (sebe)výchovy a (sebe)vzdělávání, přičemž mechanismem výchovy a vzdělávání je jednak učení se lidí řízené zvenku a také sebeřízené učení se.

Pokud hovoříme o celoživotním učení v kontextu životní dráhy, hovoříme především o **období dospělosti a stáří**. Psychologie determinuje dospělého stabilizovaným chováním myšlením a prožíváním. „Psychicky dospělá osobnost má vyhraněnou identitu, je autonomní, svobodná v rozhodování, tvořivá, psychicky integrovaná, sociálně integrovaná s prosociálním chováním. Permanentně a iniciativně rozvíjí svůj individuální potenciál sebeřízeným učením v průběhu životní cesty“ (MACHALOVÁ, 2010, s. 127).

Dle ŘÍČANA (2004) dokáže dospělý člověk pracovat produktivně a podávat nejen dobrý, ale i stabilní výkon, spolupracovat, přijímat a poskytovat radu a pomoc, v případě potřeby si poradit, vést druhé, samostatně hospodařit, udržovat v pořádku věci a záležitosti, projevovat se vyspělým způsobem, vystupovat asertivně, realisticky si vytyčovat plány v souladu se svými schopnostmi a zájmy, bydlet samostatně, mít blízké přátele i umět být sám, dokázat mít uspokojivý dlouhodobý partnerský vztah, cílevědomě si rozšiřovat orientaci v prostředí, ve kterém žije, aktivně se zajímat a starat o blaho rodiny, přátele i širšího společenství.

VÁGNEROVÁ (2005) pak dělí dospělost na:

- **mladou dospělost** (20 – 40 let), kdy je člověk na vrcholu fyzických sil, „zabydluje“ se v nových rolích a způsobech chování (zakládá rodinu, buduje kariéru), vyjasňuje si vztah k hodnotám a normám, dovršuje vývoj morálního uvažování, stabilizuje se jeho emoční prožívání,
- **střední dospělost** (40 – 50 let), která je dobou sociální zralosti, zodpovědnosti. Člověk je schopen samostatného rozhodování, je na vrcholu sil. Snaží se o dosažení a udržení uspokojivé profesní pozice a stabilizaci rodiny. Úročí úsilí vynaložené na vzdělání v profesi a vztahy v rámci rodiny. Ovlivňuje jej dosažené vzdělání, profesní dráha i úspěšnost v osobním životě,

- **starší dospělost** (50 – 60 let) je charakterizována pocitem vyrovnanosti, domyšleností aktivit a vidění souvislostí. Dochází k úbytku energie a ke snižování tempa výkonnosti. Na jeho konci se oslabuje percepce, zhoršuje se mechanické učení; logické se však mění málo.

Stářím (sénium) nazýváme etapu po 60. roce života a její definice není jednoduchá, neboť i když výkonnost konkrétního člověka věkem v určité činnosti klesá, v jiné může stoupat nebo zůstat zachována. Někteří lidé vykazují duševní i fyzickou svěžest a zdatnost do vysokého věku, u jiných jsou brzy patrné výrazné známky stárnutí. (KALVACH, 2004)

Seniorská populace je velmi heterogenní, což je dáno především obecně platnou jedinečností vloh a osobnostních rysů, různou mírou rozvoje těchto vloh během mládí a středního věku, interindividuální variabilitou involučních biologických dějů, událostmi života, zkušenostmi a návyky, včetně vzdělání a profesní kariéry, dále životním způsobem, hodnotovým systémem, životním názorem, aspirací, expektací (očekáváním), různým sociálně ekonomickým zázemím a také různou mírou chorobných změn (MÜHLPACHR, 2009).

1.4 Vymezení kategorie životní styl

„Situace člověka na počátku 21. století je označována jako postmoderní. Pojem postmodernismus označuje teoreticky více či méně propracované názory na současný stav procesu modernizace, zejména na důsledky tohoto procesu. Proces modernizace ve svých důsledcích nepřináší jen pokrok, pozitiva, ale též hrozby, rizika, ale i proměny člověka, které nejsou jen humanizující, obohacující hodnotu lidství, ba právě naopak“ (MÜHLPACHR, 2011, s. 14). Uvádí také, že člověk je postaven před úkol zvládnout pluralitu, heterogenitu a jinakost životních způsobů, hodnot, zkušeností, specializací vědních oborů a celospolečenských vývojových trendů. Nabízí se mu široké spektrum modalit chování i životních způsobů a jejich výběr je a bude ovlivňován kvalitou socializačního procesu, jehož významnou součástí je i výchova a vzdělávání.

Pojmem životní způsob má odborná literatura namysli především makrostrukturální stránku sociálních vlivů a bývá vztahován k větším sociálním celkům (typický způsob života v severských nebo asijských státech, americký způsob života atp.). Ve vztahu k jednotlivci se používá termínu životní styl. Obecně je možné **životní styl** označit za způsob, jakým lidé žijí (jak bydlí, stravují se, vzdělávají, cestují, komunikují...).

Jde o mnohodimenzionální sociologicky zaměřený pojem zahrnující množství jevů, vymezovaný termíny jako životní zvyklosti, praktiky, chování, jednání, sociální vztahy, které mají trvalý ráz a jsou pro každého individuálně specifické. (DUFFKOVÁ, 2008)

Jako souhrn životních činností, prostřednictvím kterých člověk vstupuje do ekonomických a sociálních vztahů, jako kulturně podmíněný způsob uspokojování potřeb spjatý s hodnotami a normami, jako projev lidské osobnosti vstupující do interakce vnějším prostředím jej definuje FIALOVÁ (in DOSEDLOVÁ, 2008).

Je pro něj charakteristické, že se odehrává v různých časových dimenzích, a to jednak konkrétních (vymezujících např. pracovní, vázaný a volný čas) a jednak v dimenzích, ve kterých není možné časový úsek rozlišit (den, týden, rok...) (DUFFKOVÁ, 2008).

Životním stylem nositel dle MÜHLPACHRA (2007 [online]) vytváří svoji individualitu zejména v tom, jak si dokáže rozvrhnout čas a jeho náplň, jakým způsobem hospodaří, jaký má vztah k práci a všemu, co souvisí s výkonem práce, materiální spotřebě, jaké jsou jeho intelektuální a estetické potřeby, jaká je jeho aktivita ve společensko-politickém životě (vztah k veřejným záležitostem), vztah k náboženství, hodnotám, formám soužití, rozdělení rolí v rodině, přátelských, sousedských a kolegiálních vztazích.

Proces utváření životního stylu je dlouhodobý a je výsledkem především těch sociálních rolí, které u nositele převažují s tím, že důležitou roli hraje i prostředí, ve kterém se člověk pohybuje (životní podmínky, společenské faktory) a také osobnost nositele.

Typologie životních stylů vznikají většinou na podkladě empirických výzkumů, mění se v čase a DUFFKOVÁ (2008) je rozděluje na:

- přímé – usilují o typologii životního stylu jako celkových systémů života (vzhledem k obsaženosti a rozmanitosti jsou problematické),
- zprostředkující - bývají častější, zaměřují se pouze na některé komponenty nebo klíčové momenty, např. trávení volného času.

Díky růstu světové ekonomiky, obrovskému rozvoji komunikačních technologií a dalším globalizačním jevům dochází celosvětově k intenzivní kulturní výměně a životní styl se stává v různých koutech planety podobnější. „Urychlovači“ se při tvorbě tohoto **globálního životního stylu** staly internet a angličtina, která nejen v IT prostředí převládá a stává se tak celosvětově hlavním komunikačním médiem.

Proti uniformitě se zvedá vlna nevole a řada lidí se naopak snaží o zachování jedinečnosti vlastní kultury, jazyka, vlastní identity.

Pro 2. polovinu 20. století je také typický vzrůstající počet lidí žijících **konzumním způsobem života**, přičemž do pozadí ustupuje tvůrčí způsob, pro který je charakteristické tvoření hodnot, práce, radost z činnosti... Jiným fenoménem (zejména v rozvinutých státech), o kterém se začíná v poslední době hovořit, je **zdravý životní styl**, který chce být reakcí na negativní jevy, které s sebou přináší civilizační rozvoj. Můžeme jej chápat jako vštípení návyků tělesné a duševní hygieny. Znovu před námi stojí nutnost zahrnout výchovu k tomuto způsobu života do hodnotových priorit a dokázat je zakomponovat do výchovy a vzdělávání budoucích generací. (MÜHLPACHR a kol., 2011)

1.5 Kvalita života a její vymezení

Hovoříme-li o životní dráze a jejím utváření, nelze nezmínit kategorii měření kvality života.

Světová zdravotnická organizace (WHO) předefinovala ve 20. století pojem zdraví tak, že jde o „stav kompletní fyzické duševní a sociální pohody a ne pouze nepřítomnost nemoci, dávající schopnost vést společensky a ekonomicky plodný život“ (NOVOTNÝ, 2009) a odstartovala tak debaty o měřitelnosti tohoto konceptu. V souvislosti se zkoumáním a řešením globálních problémů (zhoršující se životní prostředí, hrozba jaderné války atp.) se objevila řada publikací zabývajících se stanovením indikátorů kvality života (dále také QOL). Následně OSN v roce 1974 systematizovala indikátory do osmi skupin: zdraví, kvalita pracovního prostředí, nákup zboží a služeb, možnosti trávení volného času, pocit sociální jistoty, možnosti rozvoje osobnosti, fyzikální kvalita životního prostředí a možnost účasti na společenském životě. I přesto dodnes trvá nejednotnost ve stanovování důležitosti a volby nejvhodnějšího měřicího nástroje QOL. Výsledkem je rozmanitost definic QOL a různých nástrojů měření, nejčastěji dotazníků nebo strukturovaných rozhovorů. (VAĎUROVÁ, MÜHLPACHR, 2005). Různý bývá i účel, pro který měření provádíme, neboť QOL se zabývá řada vědních oborů.

Kvalita života dle DVOŘÁKOVÉ (2007, [online]) zahrnuje materiální, psychologické, sociální, duchovní a další podmínky nezbytné pro zdravý a šťastný život a v komplexním pohledu postihuje vnější podmínky i vnitřní rozměry člověka. Lze ji vymezit jako široký pojem těžce uchopitelný pro svoji komplexnost a multidimenzionalitu.

Obecně přijímaným názorem v rámci všech přístupů ke kvalitě života je rozdělení do dvou základních dimenzí:

- **objektivní QOL** – řeší kulturně společenský aspekt objektivního blahobytu, je pro ni zásadní naplnění podmínek týkajících se sociálních a materiálních stránek života, sociálního statusu a fyzického zdraví. Používá se zejména v politice a ekonomii,
- **subjektivní QOL** – je podmíněna individuální spokojeností s různými oblastmi života a důležitostí, kterou jim jednotlivec přisuzuje. Dnes upřednostňované pojetí frekventované v medicíně, sociologii a psychologii. (ŠKODA, 2008)

Nejběžnějším způsobem měření QOL u nás je Zanottiho dotazník, který je zkonstruován tak, že operuje s 23 indikátory, jako jsou zdraví, fyzická soběstačnost, prostředí, spánek, rodinné vztahy, výchova dětí, láska, víra, sex, volný čas, svoboda, pravda a další, u nichž se zkoumá v jedné rovině respondentova spokojenost, v rovině druhé důležitost oblasti.

2. Člověk jako objekt pedagogického působení

„První, čeho si přejme, jest, aby tak plně a k plnému lidství mohl být vzděláván ne nějaký jeden člověk neb několik jich nebo mnoho, nýbrž všichni lidé vespolek i každý zvlášť, mladí i staří, bohatí i chudí, urození i neurození, mužové i ženy, zkrátka každý, komu se dostalo údělem narodit se člověkem, aby konečně bylo jednou celé lidské pokolení učiněno vzdělaným po všech věkových stupních, stavech, pohlavích i národech.“ (KOMENSKÝ, 1948, s. 11)

2.1 Základní pojmy – učení, výchova, vzdělávání

Každý z nás je jedinečnou osobností, neboť vzájemné působení vlivů utvářejících osobnost (myslíme jimi dědičnost, prostředí, výchovu a vlastní sebeutváření) je u každého odlišné. K tomu, abychom se adaptovali na prostředí, v němž žijeme, je **učení**, výsledkem pak zkušenost, která má charakter změny (např. postoje, chování atd.). (VÁGNEROVÁ, 2005) Pojem učení definuje i HARTL (2004) jako aktivní a tvořivý proces vedoucí k trvalé změně chování, kdy jde o umění rozvíjet své schopnosti, nabývat nové znalosti a dovednosti, zapamatovat si je a aktivně je využívat. Učení je z hlediska teoretického vymezení složitým pojmem. Existuje záměrné i nezáměrné učení, uvědomované i neuvědomované, může být nesystematické, neinstitucionalizované a jeho výsledky nemusejí být hned znatelné. Učení může být řízené jinou osobou, popř. institucí, může být však také řízeno samotným učícím se jedincem. Toto sebeřízené učení je důležitou formou učení při vzdělávání dospělých. Vyžaduje vysokou motivaci, sebekontrolu a schopnost objektivního sebehodnocení.

Dispozice k učení je považována za důležitou součást inteligence. Na ní závisí schopnost učit se efektivně a eventuálně i rychle. Učení je ovlivňováno nejen dispozicemi, ale i tím, jak jsou informace zpracovány. Důležitá je také **motivace**, která ovlivňuje účinnost učení. Tam, kde chybí zájem, musí se uplatnit **vůle**.

Typicky lidskými formami učení jsou:

- **kognitivní učení** zprostředkované znakovým systémem (řečí), které zahrnuje učení na různé úrovni obecnosti (učení pojmům, pravidlům a principům...),
- **sociální učení** umožňující jedinci porozumět pravidlům, která platí ve společnosti, přizpůsobit se jim a začlenit se (nápodoba, imitace, identifikace...). (VÁGNEROVÁ, 2005).

Psychologický slovník (HARTL, 2004) říká, že učení je schopnost, a jako schopnost ji lze přiměřenou zátěží rozvíjet až do nejvyššího stáří, jinak zakrní nebo ustrne. Znamená činnost intelektu jako neúčinnějšího prostředku rozvíjejícího osobnost v dětství a zpomalujícího stárnutí ve věku pozdějším. Učení znamená zvědavý životní styl.

V dětství je nutné osvojit si základní soubor údajů o světě, ale čím je člověk starší, je tento postup méně efektivní. Postupně začne převládat umění údaje třídit, chápat vztahy a řešit problémy, učení učít se a platí, že čím delší je přestávka v učení, tím větší problém je znovu začít, přemoci emoční bariéru, nedůvěru. (BOČKOVÁ, 2000)

Celým životem nás provází **výchova**, kterou lze chápat jako proces záměrného a cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulačními jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností. Jde o specificky lidskou činnost vedoucí k formování osobnosti, která má adaptační, anticipační a permanentní charakter a která utváří postoje a vzorce chování v souladu s cíli společnosti. (KRAUS, 2002)

V minulosti byla výchova téměř vždy spojována s činností vychovatele. Dnes, zejména v kategorii dospělých, se daleko více setkáváme s pojmem **sebevýchova** jako autonomním pokračováním organizované institucionální výchovy. Sebevýchova je mimořádně náročnou činností, která musí být propojena s vysokou motivací a pevnou vůlí, ale také schopností objektivního sebehodnocení, znalostí sebe sama, uvědoměním si vlastních předností a nedostatků. Hnacím motorem jsou cíle, kterých toužíme dosáhnout. (KOHOUT, 2007)

Pokud hovoříme o **vzdělávání**, MACHALOVÁ (2006, s. 66) je vymezuje jako „proces cílevědomého zprostředkování, aktivního osvojování si a utváření systému vědomostí, způsobů myšlení, praktických zručností. Rovněž je procesem cílevědomého aktivního formování lidského jedince jako osobnosti a jako individuality (seberealizující se jedinec)“. BENEŠ (2003) vysvětluje vzdělávání, jako záměrný a uvědomovaný proces zprostředkování znalostí, dovedností a rozvoj schopností vycházející z pedagogických principů. Je předem plánovaný a strukturovaný jak po stránce obsahové, didaktické, tak i časové. PALÁN v Základech andragogiky (2002) označuje výsledek vzdělávání **vzděláním**, když říká, že jde o soubor vědomostí, dovedností a dalších schopností, které člověk získal v průběhu procesu vzdělávání a ze kterých se mimo jiné utváří lidská osobnost.

Ve výkladu výše uvedených pojmů existují mezi odborníky různá pojetí a pojmy nejsou zcela pevně ustáleny. „Výchova je někdy chápána jako dlouhodobý proces, jehož výsledkem je vzdělání, jindy je výchova pojímána jako široce regulující činnost včetně regulace poznávacích aktivit, tedy vzdělávání; je mu proto nadřazena.“ (KOHOUT, 2007, s. 8). MÜHLPACHR (2010) oba pojmy chápe tak, že „se navzájem přesahují a doplňují. Vzdělávání je do jisté míry výchovou a výchova vzděláváním. Budeme-li chápat výchovu jako proces utváření osobnosti a vzdělávání jako její dotváření na základě získávání vědomostí a dovedností, pak je výchova proces, který působí především na city a vůli (formování názorů, postojů, hodnotových orientací), přičemž vzdělávání působí především na rozum (utváření systému pojmů, soudu, úsudků, vědomostí, dovedností, návyků, stereotypů).

Pokud tedy v kategorii dospělých charakterizujeme pedagogickou činnost, hovoříme spíše o vzdělávání než o výchově s tím, že zahrnuje i případnou rovinu výchovnou.

2.2 Historický exkurs do vzdělávání dospělých

Až do začátku průmyslové éry bylo školní vzdělávání dostupné pouze minimu lidí, kteří disponovali volným časem a prostředky. V mnoha společnostech představovali jedinou plně gramotnou skupinu kněží a naprostá většina osob si osvojovala sociální návyky a pracovní dovednosti z příkladu ostatních. Čtení a psaní nebylo v jejich běžném životě ani nutné, ani užitečné. Do zavedení knihtisku (v 15. století) byla pracnost a nákladnost pořizování rukopisů dalším důvodem, proč po staletí umělo jen málo lidí číst a psát.

Rostoucí využívání písemných materiálů vedlo ke zvýšení všeobecné gramotnosti; byla však výsadou pouze určité části společnosti. A tak až do počátku 19. století, kdy začaly vznikat systémy obecných škol, neměla většina populace evropských zemí a Spojených států žádné formální vzdělání. Poptávku po vzdělávání začal zvyšovat proces industrializace a růst měst. (GIDDENS, 2001)

Důsledky průmyslové a francouzské revoluce vytvořily ekonomické, technické, politické a ideové předpoklady rozvoje vzdělávání dospělých. Dnešní systémy vzdělávání dospělých mají svůj počátek právě v době přechodu od feudálních k liberálně konstituovaným společnostem. Především země západní, severní a částečně střední Evropy mají silné andragogické tradice. Vedle zemí s nepřerušovanými tradicemi jako je Velká Británie nebo Švédsko stojí systémy, jejichž vývoj byl častěji vystaven násilným zvrátům (Česko, Německo ad). Rozdílná byla i rychlost emancipace buržoazie a později i ostatních společenských tříd, což byly také důležité předpoklady rozvoje výchovy a vzdělávání dospělých. (BENEŠ, 2003)

U nás byl rozvoj vzdělávání spojen s mohutným obrozeneckým proudem. Postupný rozpad feudálních vztahů, vznik měšťanstva, proletariátu, české inteligence, nástup průmyslové revoluce – to jsou faktory, které ovlivnily vznik vzdělávání u nás. Na přelomu 19. a 20. století se formuje snaha o koordinaci a plánování vzdělávací činnosti. Díky významné legislativní i finanční podpoře ze strany nově vzniklého československého státu zažívá rozmach i vzdělávání dospělých. A je to pochopitelné – šlo o jednu z cest jak obhájit naši existenci, najít identitu, řešit hospodářské, národnostní a sociální problémy. Rozmach zažívají nové typy vzdělávání, např. lidové školy a vyšší školy lidové, zaměřené převážně na všeobecně vzdělávací činnost a rekvalifikace nezaměstnaných.

Jedním z nejpropracovanějších a nejkompexnějších systémů své doby byl vzdělávací projekt Baťův, který jako jeden z prvních pochopil možnosti vzdělávání a význam kvalifikovanosti při zvyšování produktivity. Jeho školy práce našly řadu pokračovatelů i v poválečných letech.

Po roce 1948 byla nejen oblast vzdělávání dospělých podřízena zájmům totalitního režimu, kdy nejvážnějším důsledkem bylo podřizování vzdělávání komunistické propagandě. (PALÁN, Andragogický slovník, [online])

2.3 Role andragogiky při utváření životní dráhy

Zmínky o různých formách působení na dospělou populaci nalézáme už v dílech starých civilizací Číny, Egypta, Babylónie a samozřejmě i v Antice. Proto můžeme konstatovat, že i když je **andragogika** jako svébytná vědní disciplína relativně nová, předmět jejího zájmu je pro společnost zásadní. Zabývá se totiž výchovou, vzděláváním a péčí o dospělé „respektujíc všestranné zvláštnosti dospělé populace, zabývající se její personalizací, socializací a akulturací“ (MÜHLPACHR, 2010, s. 4). Vymezuje se jako vedení, péče, podpora a směřování dospělého člověka.

Andragogice je v rámci práce věnována pozornost právě proto, že v běhu života mluvíme o jejím působení v době od začátku produktivní dráhy (tzn. od přechodu ze školy do zaměstnání). Zejména integrální andragogika cílí na řešení problémů jedince v kontextu jeho životní dráhy. Není vymezena věkově a v jejím rámci rozlišujeme problematiku dospělých v produktivním a seniorském věku. U nás se začíná rozvíjet po roce 1989 díky docentu Vladimíru Jochmannovi, který ji pojímá jako všestrannou péči o člověka a který formuloval moderní „**koncepci integrální andragogiky**“. Chápe andragogiku jako ne čistě pedagogickou vědu integrující poznatky řady dalších disciplín (sociologie, psychologie, pedagogiky, sociální politiky a dalších). Současně (ve významu integrální) řeší problémy dospělého v celé šíři jeho životní dráhy. Řešení potíží neprobíhá jednorázově, izolovaně, ale jde o proces zahrnující širší kontext.

Integrální andragogika tedy:

- **rozdívá animaci dospělého člověka** (zkulturování, zdokonalování atd.),
- **je vědou o mobilizaci lidského kapitálu v prostředí sociální změny** a vychází z předpokladu, že každý má v sobě kapitál schopností/neschopností. Andragogice jde o aktivaci tohoto kapitálu, tzn. pomoci člověku ke svépomoci (nikoli za klienta, ale s klientem) s heslem „pokud nemohu změnit realitu, musím změnit postoj k ní“,
- **je nápomocna při orientaci/orientování člověka** (a jeho rodiny) **v problémovém období života** – ukazuje směr v krizových bodech nebo při problémech jeho životní dráhy (postižení, drogy, kriminalita...),

- **je vědou řešící co dělat, když se změní získaný status** (syntetický status), který dovozujeme z ukazatelů, jako je objektivní charakteristika profese, dosažená kvalifikace, vliv, moc, příjmy, životní způsob. Jestliže se změní i jen jeden z ukazatelů, promítne se změna do ostatních (typickým příkladem je ztráta zaměstnání).(MÜHLPACHR, 2010)

2.4 Motivace a bariéry ve vzdělávání dospělých

Mezi pět základních faktorů, které obsahuje schopnost učit se a které spočívají v kapacitě této schopnosti, lehkosti s jakou se učíme, trvalosti a intenzitě učení, patří i **motivace**.

Podle VÁGNEROVÉ (2005, s. 196) jsou **motivy** „faktory, které aktivizují lidské chování, zaměřují je na určitý cíl a v tomto směru je udržují po určitou dobu... Směřují k uspokojení nějaké potřeby“. Potřeby rozlišujeme z hlediska jejich vzniku a zaměření na primární biologické, primární psychické a sekundární psychosociální (jejich komplexní pojetí nabízí např. hierarchizovaná struktura Abrahama Maslowa). Znalost prioritních potřeb v subjektivní hierarchii jedince je základním předpokladem optimálního motivačního působení, a to platí i pro oblast učení. Nejúčinnější motivací bývá motivace vlastní (sebemotivace), která má velký vliv na zahájení, průběh, i výsledek učení. Většina psychologů uvádí, že existují dva typy motivace:

- **vnitřní**, která vychází přímo z jedince samotného (osobní cíle, potěšení...),
- **vnější**, která bývá výslednicí tlaků, kdy jedinec vstupuje např. do vzdělávání, aniž by to bylo jeho osobní přání (požadavek zaměstnavatele, příslibená odměna...).

Výsledná motivace ke vzdělávání může být sycena z obou zdrojů, avšak výsledky výzkumu RABUŠICOVÉ (2008) napovídají, že v drtivé většině případů jde o motivaci vnitřní. Byly také prokázány zřetelné rozdíly mezi motivy pro formální a neformální vzdělávání. Pro účast ve formálním vzdělávání je jednoznačně prvořadá pracovní motivace. U mimopracovních motivací byl zaznamenán zajímavý výsledek – čím vyšší vzdělání, tím vyšší podíl mimopracovní motivace – což vedlo výzkumný tým k hypotéze, že „vzdělání jedinci představují předvoj v tom smyslu, že přestávají vzdělávání v dospělosti chápat výhradně v jeho ekonomické dimenzi. Vzdělávání u nich nevystupuje jen jako nástroj navyšování vlastního lidského kapitálu, ale také jako

prostředek seberealizace a osobního rozvoje, což jsou prvky, které souzní s teorií o společnosti vědění.“ (RABUŠICOVÁ, 2008, s. 96)

Stejně jako motivace představuje energii, která vede lidské jednání k určenému cíli, existuje i určitá proti-energie. Pak platí, že pokud jedinec považuje možnost úspěchu za málo pravděpodobnou, jeho motivace klesá – do hry vstupují nejrůznější **bariéry**, které mohou nejen ochotu k učení v dospělosti snižovat. Že nejde o marginální téma, ukazuje i fakt, že v České republice reálně participuje na dalším vzdělávání menšina dospělých (RABUŠICOVÁ, 2008). Výzkum dále uvádí, že bariéry ve vzdělávání můžeme rozdělit do dvou kategorií:

- **vnitřními (osobnostními) bariérami** jsou např.: přesvědčení, že vzdělávání je/má být umístěno do mladého věku, přesvědčení o dostatečnosti znalostí a dovedností pro výkon profese, malý zájem o osobní rozvoj cestou formálního vzdělávání (studia), demotivující zkušenosti ze školy (neúspěch, nezájem o učení, neochota učit se),
- mezi **vnější (situační) bariéry** patří nedostatek vnějších impulzů ke vzdělávání (přesvědčení, že ke zlepšení pracovní pozice, udržení zaměstnání nebo získání nového není třeba studovat, nedostatek finančních prostředků a času, přesvědčení, že účast ve vzdělávání nemá smysl, obava ze selhání...).

Mnohem více bariér také uvádí lidé, kteří se dosud vzdělávání v dospělém věku nezúčastnili. Právě těm stojí v cestě především osobnostní bariéry a mají za to, že vzdělávání nemá smysl, brzdí je obavy ze selhání. Tento jev je označován jako „**naučená bezmocnost**“ (GRAHAM, 2002, in RABUŠICOVÁ, 2008). Je prokázáno, že takoví lidé se chovají pasivně a podávají slabé výkony. A proto fakt, že dle výzkumu RABUŠICOVÉ (2008) značná část české populace vykazuje ve vztahu ke vzdělávání tuto charakteristiku, není příliš povzbudivý. Na druhou stranu však ukazuje cestu k možnému řešení problému – pokud se dospělému podaří jednou projít nějakým typem vzdělávání, naučená bezmocnost může být zlomena.

2.5 Od celoživotního vzdělávání k celoživotnímu učení

Jak je patrné z kapitoly 2.2 je vznik a rozvoj vzdělávání dospělých determinován změnami ve společnosti, které mívají různé příčiny, ať už politické (převrat, válečný konflikt...), ekonomické (hospodářská krize) nebo společenské (stárnutí populace, globalizace, prohlubování rozdílů mezi vrstvami společnosti...). (BENEŠ, 2003)

Učení dospělých (anglicky adult learning) se od vzdělávání liší tím, že nemusí být řízené, nemusí probíhat žádnou institucionalizovanou formou, dokonce může být neuvědomované, i když vnitřně vyhledávané. Na rozdíl od řízeného vzdělávání může být učení procesem nezáměrným, neuvědomovaným a neorganizovaným. Pojem učení dospělých proto zahrnuje širší oblast učebních aktivit a procesů a je tedy nadřazen pojmu vzdělávání. (HARTL, 1999)

Koncepce celoživotního vzdělávání, která dříve převládala, brala v úvahu především vazbu mezi školským vzděláváním a prací a předpokládala, že proces vzdělávání bude v určitých fázích přerušován. Tomu odpovídalo např. pojetí periodického vzdělávání (tzv. cyklické vzdělávání). Podstatnou roli hrály školské a podobné instituce. (BOČKOVÁ, 2000)

Od představy, že by práce měla být v nějakých časových intervalech prostřídána formalizovaným vzděláváním, se prakticky upustilo. Naproti tomu současná strategie spočívá v „prosazování učení během pracovního zapojení a pracovní zapojení během učení“ (BOČKOVÁ, 2000, s. 3). Pro takovou koncepci hovoří už fakt, že přikládá menší význam úloze školských institucí a větší váhu přisuzuje institucím mimo vzdělávací soustavu a neformálnímu učení v různých prostředích – v zaměstnání, doma, v komunitě...

V 90. letech 20. století se vedle koncepce celoživotní výchovy a vzdělávání začala výrazně prosazovat koncepce celoživotního učení, která se stala nosnou pro UNESCO, OECD i Evropské společenství. Konference věnované problematice (v Římě, 1994 a Ottawě, 1997) vymezily zásadní rozdíl mezi vzděláváním (a výchovou) a učením. Spatřují jej v tom, že „učení je činností jedince, zatímco vzdělávání a výchova jsou

relativně souvislou řadou sociálních aktivit, které jsou obvykle spjaty s určitou institucí. Ale připomínají, že výchova a vzdělávání nejsou možné bez učení a naopak, že učení může nejen existovat mimo rámec výchovy a vzdělávání, ale že se tam dokonce vyskytuje častěji... Celoživotní učení se potom chápe jako rozvoj lidského potenciálu, opírající se o soustavné podpůrné procesy, které stimulují jednotlivce a umožňují jim získávat veškeré znalosti, dovednosti a kompetence, které budou potřebovat v průběhu celého života a aplikovat je se sebedůvěrou, tvořivostí a uspokojením ve všech rolích, okolnostech a prostředích.“ (BOČKOVÁ, 2000, s. 4)

Celoživotní učení chápeme jako pokračování uvědomělého učení po celou dobu života – na rozdíl od dřívější představy, že vzdělávání končí výučním listem, maturitou nebo státní zkouškou. Nespojuje učení jen s formalizovaným vzděláváním a odbornou přípravou, ale se všemi ostatními formami lidské činnosti. Problém dvou jeho složek - neformálního a informálního učení - zůstává v tom, že je obtížné je podchytit a uznat (ale o tom v dalších kapitolách) a proto činnosti, kde jde o organizované učení, které je nějak uspořádané a obvyklým způsobem „měřitelné“, zůstávají v centru pozornosti.

Zpráva Světové banky z roku 2002 se snaží vysvětlit charakteristiky tradičního modelu učení a modelu celoživotního učení v tabulce (COFFIELD, 2003, [online]):

Tradiční model učení	Celoživotní učení
- učitel je zdrojem znalostí,	- vzdělávací pracovníci jsou průvodci
- studující získávají znalosti od učitele,	po zdrojích znalostí,
- studující pracují o samotě,	- lidé se učí prostřednictvím činností,
- všichni studující dělají to samé,	- lidé se učí ve skupinách a vzájemně jeden
- testy slouží jednak k tomu, aby zabránily	od druhého,
dalšímu pokroku v učení do té doby, než	- učební strategie a budoucí způsoby učení
je beze zbytku zvládnut určitý soubor do-	se identifikují pomocí mechanismu hodno-
vedností a jednak aby stanovily, kdo a v	cení,
jakém rozsahu bude mít v budoucnu pří-	- vzdělávací pracovníci vytvářejí individua-
stup k dalšímu učení,	lizované učební plány,
- učitelům se dostane počáteční odborné	- vzdělávací pracovníci jsou sami adepty
průpravy a následně ad hod doškolení,	celoživotního učení
- určití adepti učení se označí za „dobré“	- počáteční odborná příprava a pokračující
a těm je dovoleno se dál vzdělávat.	profesionální rozvoj jsou úzce spjaty,

- lidé mají po celý život přístup k učení.

Pramen: Světová banka (2002) *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries* (Celoživotní učení v globální ekonomice znalostí: Výzvy pro rozvojové země), Swindon: Washington, DC.

3. Dospělí a celoživotní učení

„Musíš se učit tak dlouho, dokud je na světě něco, co nevíš.“

Latinské přísloví

3.1 Historický exkurs

Myšlenka *učení se* v průběhu celého lidského života není nijak nová. Jejím velkým průkopníkem v našem prostoru byl už v 17. století **Jan Amos Komenský**. Živnou půdu poskytla Evropě renesance, která obnovila zájem o člověka a součástí byly i otázky výchovy a vzdělávání, jimž věnovali pozornost nejen humanisté a reformátoři. Komenský v návaznosti na tuto vlnu a na základě svých obsáhlých znalostí dosavadních pedagogických názorů vytváří jako první nový filozoficky založený pedagogický systém. V díle *Obecná rozprava o nápravě věcí lidských* (zejména v části *Pampedia*) poukazuje na nutnost, možnost a snadnost toho, aby lidé byli učeni všichni, všemu, všestranně... Byl prvním, kdo přišel s koncepcí celoživotního učení, koncepcí učícího se světa, s teorií individualizace vzdělávání, edukace všech věkových skupin i národů bez diskriminace. Další osvícenou postavou, kterou můžeme pro naše účely zmínit, byl dánský duchovní a pedagog **Grundvig**, který stál u zrodu tzv. lidových vysokých škol, ve kterých se měli setkávat všichni zájemci bez ohledu na společenský statut. Důraz kladl na otevřenost, vzájemnou komunikaci a vzdělávání k aktivnímu reálnému životu ve společnosti. (MÜHLPACHR, 2010)

Období průmyslové revoluce (více kapitola 2.4) bylo poznamenáno i významnými změnami v osobních životech jednotlivců. Vznikala nová pracovní místa, začalo se mluvit o právu dělnické třídy na vzdělání. Cílem nebyl jen samotný profesní růst, ale i zlepšení společenského postavení a osobnostní rozvoj.

Na začátku 20. století se u nás objevila podnikatelská osobnost, jejíž jméno by v souvislosti s tématem mělo zaznít. Je jí **Tomáš Baťa** – jeden z nejúspěšnějších podnikatelů své doby, který díky svým revolučním postupům, zaváděním nových technologií i manažerskou kreativitou dokázal vybudovat nadnárodní firmu fungující

dodnes. Pochopil, že rozvoj podniku se neobejde bez investic do lidských zdrojů. Roku 1925 otevřel Baťovu školu práce, jež byla reakcí na ohromný růst podniku, který generoval potřebu odborníků v různých profesích. Cílem pak nebylo jen získávání a zvyšování kvalifikace, ale i vštěpování „baťovských“ zásad, mezi které patřil kladný vztah k práci, hospodárnost osobní i podniková, samostatnost a iniciativa. Vzdělávací soustava zahrnovala jak ryze řemeslnické obory (obuvní, stavební, strojnické, chemické, koželužské ad.), tak i obory jako byl obchod, výuka cizích jazyků a další. (MARŠÁLEK, 1992)

V minulém století došlo v souvislosti s politickými a ekonomickými zvraty k výrazným změnám postojů dospělých ke vzdělávání. Na jedné straně rozvoj industrializace, vznik velkých průmyslových továren, na druhé pak hospodářská krize ve dvacátých letech a především 2. světová válka zapříčinily, že mladí lidé byli nuceni opustit formální vzdělávání a vraceli se do něj po delší pauze, v pozdějším věku, se zcela jinými požadavky a nároky. Přelomová byla i skutečnost, že po válce se zaměstnanci vraceli do pracovního světa, který učinil velký technologický pokrok. V důsledku toho nastal např. v anglosaských a skandinávských zemích doslova boom ve vzdělávání dospělých (KALLEN, 1996, in NEUMANNOVÁ, 2011 [online]).

Prudký rozvoj technologií doputoval do osobních životů lidí. Rozšířily se nové způsoby využití energie pomocí nukleární technologie, rozvoj letectví a kosmonautiky rozvinul nejen dopravní možnosti, elektrotechnika pomohla rozvoji a dostupnosti přístrojů (např. masová distribuce televizorů změnila podstatnou část společenského života obyvatel vyspělých zemí). Začaly být patrné hluboké rozdíly ve znalostech mladé a starší generace. Byla nastartována postupná transformace společnosti v postmoderní společnost 21. století. (BOGARD, 1994, in NEUMANNOVÁ, 2011 [online]).

Tyto změny dospěly v 60. a 70. letech 20. století ke vzniku konceptu celoživotního učení. Na politické úrovni byl akceptován zájem společnosti o vzdělávání mimo formalizovanou výuku a její rozšíření do všech etap života. Nezávisle na sobě definovaly už v 70. letech minulého století Rada Evropy, UNESCO a OECD potřeby moderní společnosti a cíle celoživotního učení. Více než na ekonomický profit, konkurenceschopnost zaměstnanců a environmentální cíle se zaměřily na rovný přístup všem ke vzdělání a na rozvoj společnosti s přihlédnutím k sociálním a kulturním aspektům. Koncept OECD usiloval o zlom i proto, aby počáteční vzdělávání bylo více

efektivní, méně nákladné a nebylo zbytečně dlouhé; aby byla vytvořena možnost přecházet mezi vzděláváním a zaměstnáním v průběhu celého života.

V konceptech hrály důležitou úlohu školské instituce financované z veřejných zdrojů; zaměstnavatelé povětšinou nepovažovali vzdělávání dospělých za prostředek ke zvyšování kvalifikace. Nakonec byly tyto principy bohužel deklarovány v plné šíři pouze v rovině politické, ale nepodařilo se je širěji realizovat.

3.2 Společnost vědění v postmoderním světě

Počátek 21. století je dobou transformace ve společnost postmoderní. Dynamika změn generuje zvyšující se nároky na získávání nových vědomostí, znalostí a dovedností, které představují stále větší hodnotu. Jsou způsobeny nejen změnami v organizaci společnosti, ale také vznikem nových potřeb a požadavků vyplývajících ze změny technologické úrovně společnosti, což dokazuje příklad ohromného rozvoje informačních technologií, které se v posledních dvaceti letech staly neoddelitelnou součástí života většiny obyvatel západního světa. Díky novým technologiím se snížily i náklady na výrobu. Aby se mohly nové technologie využít, jsou zapotřebí znalosti problematiky a schopnost uvádět je do praxe (tzv. know-how). Proto již nemluvíme o agrárních či průmyslových společnostech, ale právě o společnosti zaměřené na znalosti a vědění. SEKOT, CHARVÁT (2002, s. 9) dále hovoří o tom, že „růst výroby a produktivity umožnil v uplynulém století soustředit se na nesporně pozitivní lidské hodnoty a aktivity: vzdělání, zdravotní péči, volný čas, růst délky života. Na druhé straně má tento pozitivní rozvoj i stinnou stránku: prohlubující se rozdíly v distribuci bohatství a bídy, společnosti hojnosti a nedostatku, vědomosti a ngramotnosti.“

VESELÝ (2004, [online]) podotýká, že ze sociologického pohledu je dnešní realita výrazně odlišná od fungování předchozích společností. Globalizace, rychlost změn a inovací převracejí tradiční chápání lidské společnosti i vytvořených společenských institucí a jsou natolik komplexní, že všechny navzájem se dotýkají i fungování společnosti a každodenního života lidí. V důsledku těchto změn vznikala zejména ve druhé polovině 20. století celá řada konceptů, které se problematiku snažily uchopit a zakotvit, avšak žádný nebyl natolik úspěšný, aby byl akceptovatelný všemi. Nejčastěji citovaným se stal pojem „**společnost vědění**“ (angl. knowledge society), který

rozpracoval Peter Drucker v publikaci *The Age of Discontinuity* už v roce 1969. Předpokladem pro společnost vědění jsou nejen znalosti samy o sobě, ale také schopnost aktivně je vyhledávat, třídít, interpretovat a předávat dál, tzn. je pro ni charakteristické myšlení, schopnost analyzovat informace a vytvářet z nich hodnoty. Duševní práce se stává důležitou a jedinec, který je schopný využívat informace ke svému profesnímu i osobnostnímu rozvoji se stává vyhledávaným a žádaným.

Je také důležité říci, že pojetí vědění v minulosti a dnes je odlišné. VESELÝ (2004, [online]) říká, že vědění jde ruku v ruce s jeho aplikací, tedy že inovace se realizují současně se získáváním informací a samotné aplikaci vědění nemusí předcházet výzkumy a stanovení teoretických základů. PETRUSEK (2006) zase upozorňuje, že Peter Drucker ztotožňoval společnost vědění s pojmem postkapitalistická společnost, která je zaměřena na „výrobu“ vědění, tvorbu myšlenek a šíření informací. Že je nová, dosud nevyzkoušená - přináší nové způsoby žití a komunikace (rozvoj sociálních sítí, virtuální svět) a přináší i nová rizika (mezigenerační krize, odklon od hodnot, tradic atd.).

VESELÝ (2004, [online]) shrnuje podstatné znaky společnosti vědění takto:

1. **Technologické změny** – díky rychlé, efektivní, globální výměně informací a vědění dochází k významnému usnadnění produkce a rozšiřování nových poznatků.

2. **Změny v ekonomické struktuře** – roste podíl výrobků nenáročných na suroviny, ale vyžadujících rozsáhlé know-how. Do ceny se stále více promítá i vědění, které bylo k výrobě zapotřebí, tzn. zvyšuje se „vědomostní obsah“ na úkor surovin a energie. Výrazněji to platí v sektoru služeb, kde platíme právě za vědění.

3. **Změny profesní struktury a trhu práce** – zvyšující se produktivita práce snižuje poptávku po pracovní síle (zejména v průmyslu a zemědělství). Práce má jinou povahu – vyžaduje vyšší kvalifikaci. Dřív byla založena zejména na zkušenostech a znalosti řemesla, dnes vyžaduje rozsáhlé systematické vědění a nelze vystačit s praktickou zkušeností.

Že vědecká obec nemá na „společnost vědění“ úplně jednotný pohled, dokládá rakouský historik a filozof Konrád P. LIESSMANN (2008), který polemizuje o tom, zda byla představa společnosti vědění vůbec naplněna nebo zda jí můžeme někdy dosáhnout. Doslova (na s. 22) říká: „Společnost vědění není nijak chytrá společnost. Omyly

a chyby, které se v jejím rámci dějí, krátkozrakost a agresivita, které ji ovládají, nejsou o nic menší než v jiných společnostech...“.

Liessmann navazuje na T.W.Adorna (který v padesátých letech přišel s teorií polovzdělanosti založené na tom, že z různých důvodů, např. více adeptů na vzdělání, horší vnitřní a vnější podmínky pro dosažení dobré úrovně vzdělání..., dochází k degradaci vzdělanosti), a tvrdí, že se dnes za moderní etiketou společnosti vědění ukrývá **společnost nevzdělanosti**. Cítí ohrožení vědění jako svobodného potýkání se s poznáním a vzdělání jako cesty k němu, pokud nejsou tržně perspektivní. O univerzitách hovoří jako o podnicích řízených manažery vědění, kteří jsou schopni zejména v oblasti získávání peněz z externích zdrojů. Studenty označuje za klienty masově vzdělávacího systému navyšujícího (k politicko-mediální spokojenosti) stavy absolventů vysokých škol v populaci. Nazývá je masou nevzdělanců s vysokoškolským glejtem, univerzity pak úřadem rozdělujícím zakázky a tituly. Termín „vzdělanostní společnost“ je podle něj prázdný do té míry, do jaké dochází ke zjednodušování a k deformaci v oblasti zejména humanitních věd, které se podle nového pojetí vědění musí přizpůsobit reformám nastaveným zejména na potřebu inovací v přírodních vědách a technologických oborech. Vědy podle něj rezignují na to, aby byly snahou o poznání, směřování k pravdě. Jsou postaveny na kritériích rentability a využitelnosti na trhu (což může mít částečně opodstatnění v přírodních vědách), ale je to zcela scestné ve vědách humanitních.

V souvislosti s jeho pesimistickým pohledem je třeba také říci, že současnou společnost nenazýváme jen „společností vědění“, ale, jak již bylo zmíněno, je společností postmoderní. Lidstvo ohrožují negativní vlivy (populační výbuch, ekologická krize, jaderné zbraně, v západní civilizaci krize sociálního státu a další); pronikají přímo k člověku, vyvolávají v něm obavy, zneklidňují ho. A tak navzdory bohatství západní civilizace (nebo právě proto) může ji právě přemíra bohatství degenerovat – je zdrojem napětí ve společnosti, protože nůžky mezi bohatými a těmi, kteří žijí na pokraji chudoby (nebo trpí pocitem chudoby), se stále rozevírají. MÜHLPACHR (2011) na s. 9 říká, že peníze byly (kromě jiného) měřítkem hodnot, jenomže „v poslední době se stávají měřítkem univerzálním, dokonce jediným – všechno, všechny hodnoty se převádějí na peníze“.

Také vůči přemíře sociálních institucí a organizací (nejen státních, ale i ekonomických, které jsou stále silnější a mocnější) se cítí jednotlivec bezmocný. Zápásí se ztrátou vizí, perspektiv. Proto mnohdy práci nepovažuje za základní hodnotu života - profese, další vzdělávání nejsou všemi vnímány jako významná oblast seberealizace. S tím souvisí i nedostatek vzorů - hrdinů, kterým by se chtěl přiblížit. Chybí i pokora a morální hodnoty jsou vnímány spíše jako luxus, a proto i ospravedlnění čehokoli není problém. (MÜHLPACHR, 2011)

V neposlední řadě je nutno zmínit i fenomén nazývaný **funkční negramotnost**, jež ani ve společnosti vědění není úplně marginálním tématem. KOUKOLÍK (2010) ji označuje za závažný problém a takového jedince definuje tak, že dokáže napsat a přečíst jednoduchou větu, nicméně čtení, psaní ani počítání nezvládá v plné míře, má problémy při hledání práce, špatně chápe psané instrukce; buď neumí, nebo velmi málo, pracovat s počítačem, není schopen vzájemně porovnat dvě informace, přiřadit význam cizího slova, vyplnit formulář. OSN podle něj uvádí, že v USA, Velké Británii a Irsku postihuje funkční negramotnost každého pátého až šestého člověka a ve třiceti státech OECD včetně České republiky se pohybuje mezi 10–20 %. Nejnižší výskyt je tradičně zaznamenáván ve Švédsku a Norsku (8–9 %) díky specializovaným výukovým programům cíleným na tuto skupinu. Funkčně negramotní lidé bývají vystaveni vyššímu zdravotnímu riziku, špatně hledají a získávají práci, jejich příjem je nízký, míra stresu, ve kterém žijí, naopak vyšší.

Jednou z cest vedoucích k eliminaci funkční negramotnosti může být koncept celoživotního učení, vždyť „k čemu by byla spousta vědeckých odvětví, kdyby nepomohla každému dejme tomu šestému člověku tak, aby se dokázal být jednoduše zařadit do proudu?“ (KOUKOLÍK, 2010, s. 43)

3.3 Celoživotní učení – jeho determinace a funkce

„V prostředí společnosti vědění uspěje ten, kdo bude permanentně držet krok s vývojem poznání. Proto logicky s konceptem společnosti vědění jde ruku v ruce i koncept celoživotního učení. Společnosti se tak stávají společnostmi permanentně se učících jedinců – **učícími se společnostmi**.“ (RABUŠICOVÁ, 2008, s. 26)

Celoživotní učení se z „eventuálně využitelného prostředku ke kultivaci člověka stává důležitým nástrojem k zajištění existence každého jedince, závislé nejen na předpokladech pro uplatnění na trhu práce, ale i na možnosti nalézt vlastní identitu a své místo v nepřehledných společenských vztazích.“ STRATEGIE CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ ČR (2007, s. 9, [online]) – dále jen STRATEGIE.

RABUŠICOVÁ (2008, s. 17) dále dovozuje, že celoživotní učení „vychází z představy, že člověk dokáže řídit své učení a bude sám aktivně vyhledávat učební příležitosti po celý život. Klade důraz na svobodu, flexibilitu a plánování osobního rozvoje, který povede k naplnění individuálně vnímané kvality života (splnění vlastních snů, osobní satisfakce).“ Také podle PALÁNA (2006, s. 31) je celoživotním procesem a má jednak polohu *horizontální*, jejíž základní charakteristikou je zajistit možnost učení a dostupnost ke vzdělávání všem a po celý život. A má i polohu *vertikální*, jejímž cílem je zajistit možnost učení se, nabízet a zpřístupnit vzdělávání každému až do úrovně osobnostních možností.

Celoživotní učení zahrnuje dle STRATEGIE (2007, [online]) následující dimenze:

- **formální vzdělávání** je realizované ve vzdělávacích institucích, vymezené právními předpisy. Zahrnuje získávání na sebe zpravidla navazující stupně vzdělání (základního, středního, vyššího a vysokoškolského). Absolvování je potvrzováno příslušným osvědčením (vysvědčením, diplomem, certifikátem apod.),

- **neformální vzdělávání** je zaměřené na získávání vědomostí, dovedností a kompetencí. Je poskytováno v zařízeních zaměstnavatelů, soukromých vzdělávacích institucích, školských zařízeních, nestátních neziskových a dalších organizacích formou kurzů, seminářů, workshopů atp. Řadíme sem organizované volnočasové aktivity pro děti, mládež a dospělé, kurzy cizích jazyků, počítačové a rekvalifikační kurzy, krátkodobá školení a přednášky, povinná školení zaměstnanců, školení a přednášky v souvislosti s legislativními změnami. Nutnou podmínkou je účast odborného lektora, učitele, případně proškoleného vedoucího. Nevede k získání uceleného stupně vzdělání,

- **informální učení**, jež je procesem získávání vědomostí, osvojování si dovedností a kompetencí z každodenních zkušeností a činností v práci, v rodině, ve volném čase, zahrnuje i sebevzdělávání (učící nemá možnost ověřit si nabyté znalosti). Je neorganizované, zpravidla nesystematické a institucionálně nekoordinované.

Protože předpokládá komplementaritu a prolínání uvedených forem v průběhu celého života, je přílehavějším termínem spíše „**všeživotní**“ („lifewide“) učení, který zdůrazňuje učení ve všech prostředích a životních situacích. Zejména mladší generaci bude zřejmě podstatným způsobem měnit scénář životní dráhy. Dosavadní nejběžnější etapy – vzdělávání, práce, důchod - se pravděpodobně promísí a stanou se více flexibilními.

I z hlediska časového je tedy členíme do etap, a to na:

- **počáteční vzdělávání**, které zahrnuje základní vzdělávání (má všeobecný charakter a zpravidla se časově kryje s povinnou školní docházkou), střední vzdělávání (zakončené maturitou, výučním listem nebo závěrečnou zkouškou, jeho součástí je i tzv. nástavbové studium pro absolventy s výučním listem), terciální vzdělávání (poskytuje specializované vzdělání odborné nebo umělecké na vysoké a vyšší odborné škole). Může být ukončeno kdykoli po splnění povinné školní docházky vstupem na trh práce nebo přechodem mezi ekonomicky neaktivní obyvatele,

- **další vzdělávání**, o kterém mluvíme po prvním vstupu vzdělávajícího se na trh práce. Může být zaměřeno na různorodé spektrum vědomostí, dovedností a kompetencí.

Ve stěžejním dokumentu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR STRATEGIE (2007, [online]) se hovoří i o **změnách** spočívajících v tom, že:

a) školským institucím už nenáleží dominantní postavení, naopak zelenou dostává neformální vzdělávání a informální učení v různých prostředích,

b) základem je partnerství v rámci občanské společnosti a odpovědnost i financování je rozloženo mezi stát, zaměstnavatele, obce, občanská sdružení i samotného jedince,

c) jsou vedeny snahou o to, aby všichni jedinci zůstávali ve škole nejméně do věku 17-18 let a od této základny aby se odvíjelo celoživotní učení.

Podle výše uvedeného lze celoživotní učení chápat jako „zásadní koncepční změnu pojetí vzdělávání, jeho organizačního principu, kdy všechny možnosti učení – ať už v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému či mimo ně – jsou chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné kvalifikace

a kompetence různými cestami a kdykoli během života.“ (PALÁN, in STRATEGIE, 2007, s. 7, [online])

Od konceptu se dle PALÁNA (2006) očekává, že bude plnit i celou řadu funkcí:

- **rozvíjet osobnost** (základní cíl),
- **posilovat soudržnost společnosti**, neboť vzdělávací systém je významnou integrující silou nejen v předávání sdílených hodnot a tradic, ale především při zajišťování rovného přístupu ke vzdělávání, ve vyrovnávání životních příležitostí, při integraci znevýhodněných skupin z okraje společnosti,
 - **podporovat demokracii a občanskou společnost** – demokracie nutně potřebuje soudné, nezávisle myslící občany, kteří si jsou vědomi vlastní důstojnosti a respektují také práva a svobody ostatních,
 - **vychovávat k partnerství a spolupráci** – v globálním světě se nutně musíme učit přijímat a respektovat nemalé odlišnosti ostatních kultur bez pocitů ohrožení či vlastní nadřazenosti a přitom si být vědomi jedinečnosti hodnot vlastních,
 - **zvyšovat zaměstnatelnost**, tzn. dokázat se uplatnit na trhu práce nejen doma, ale i v zahraničí. A to vyžaduje být flexibilní a adaptabilní – tzn. posilovat všeobecné vzdělávání, vytvořit široký základ odborného vzdělávání a naučit se uplatňovat klíčové dovednosti,
 - **zvyšovat konkurenceschopnost ekonomiky a prosperity společnosti.**

3.4 Formální vzdělávání

Společenské postavení dnes není dáno jen ekonomickým kapitálem, ale významnou roli hraje dosažené vzdělání ve formálním vzdělávacím systému (PETRUSEK, 2006). PRŮCHA (2003, s. 73) je charakterizuje jako „vzdělávání, které se realizuje ve vzdělávacích institucích, jejichž funkce, cíle, obsah, prostředky a způsoby hodnocení jsou definovány potřebami společnosti a vzdělávací tradicí. Probíhá ve stanoveném čase a formách. Zahrnuje navazující vzdělávací stupně a typy, které jsou určeny celé populaci nebo určitým skupinám populace.“

V současném rychle se měnícím světě je však problematické už jen specifikovat, co by měla škola učit. Vždyť dnešní studující budou pravděpodobně ještě v roce 2070 chodit do práce a my nevíme, jak bude svět za 60 let vypadat. Téměř s jistotou lze ale říci, že se dál bude rychle měnit a proto je škola musí připravovat na změnu. Jinými slovy škola by měla poskytnout především široký základ obecných znalostí, tj. umět pochopit myšlenky ostatních, analyzovat je, formulovat své vlastní, znát cizí jazyky, disponovat matematickou a informační gramotností a dalšími dovednostmi a schopnostmi. (ŠTEFL, 2011, [online])

„Z hlediska celoživotního učení je podstatné, aby počáteční vzdělávání vytvořilo základy k dalšímu vzdělávání, tzn. aby žáky vybavilo funkční gramotností a klíčovými kompetencemi (komunikace, týmová práce, schopnost učit se, řešit problémy, ICT apod.), které jsou nezbytné pro uplatnění v osobním i pracovním životě.“ (STRATEGIE, 2007, s. 29, [online]) Dokument poukazuje i na to, že náš vzdělávací systém vykazuje vysokou selektivitu, nerovnost v přístupu k počátečnímu vzdělávání a společnost pak nízkou funkční gramotnost (ve výzkumu OECD z r. 1998 spadla do nejnižší úrovně funkční gramotnosti téměř 1/3 naší dospělé populace, v ostatních zemích je to 1/5).

Dobře vzdělaná populace je klíčovým prvkem pro ekonomický a sociální rozvoj jakékoli země - to je dle RABUŠICOVÉ (2008, s. 41) leitmotiv publikací, které vydává OECD pod názvem *Education at a Glance*. Podle expertů je vzdělanostní úroveň státu charakterizována především dvěma ukazateli, a to podílem obyvatel na vyšším sekundárním vzdělání (tj. středoškolským) a podílem obyvatel se vzděláním terciálním, tj. vysokoškolským (příloha 1). Právě zde ČR pokulhává za většinou zemí OECD (příloha 2) a stát proto dává prioritu posunu terciálního vzdělávání od elitního k masovému. I v Evropské unii hraje dosažené vzdělání důležitou roli při uplatnění se na trhu práce, když vysokoškoláci rychleji hledají práci, jak je patrné z přílohy 3.

Ani účast dospělé populace ČR na dalším vzdělávání neodpovídá současným evropským trendům - podle údajů EUROSTATU z roku 2005 činí v kategorii 25 – 64 let 29 %, když průměr EU je 42 % (CZESANÁ, 2006, [online]). Skupina obyvatel nad 45 let se formálního typu vzdělávání prakticky neúčastní vůbec. Důvod tkví podle státu v tom, že programy nejsou pro dospělou populaci dostatečně atraktivní, a navíc ve STRATEGII (2007, [online]) přiznává, že daleko pružněji reagují na vzdělávací

potřeby dospělých instituce nepatřící do školského systému. Dalšími bariérami jsou i finanční náročnost a obtíže při skloubení vzdělávání, zaměstnání a rodiny.

3.5 Neformální vzdělávání

Podle výsledků americké studie z roku 1999 „How People Learn“ tráví studenti ve škole 14 % času a vzdělávání není omezeno na místa pro ně určená, ale je neodmyslitelnou součástí každodenního života a vzdělávací proces je ovlivněn širokou škálou informačních vstupů a vlivů, z nichž některé fungují na úrovni rodin, jiné na obecné úrovni ekonomiky, další v různých komunitách (reálných i virtuálních). Profesor univerzity v Newcastlu Frank Coffield říká, že neformální vzdělávání je jako ledovec - většina je skrytá. Přibližně 70 % toho, co vědí lidé o své práci, se naučili neformálně na pracovišti od spolupracovníků a každá hodina formální výuky odpovídá čtyřem hodinám neformálního vzdělávání. Odhaluje úzká místa v hlavním vzdělávacím proudu a má i potenciál tato úzká místa překonávat, protože učící se jedinec si v neformálním proudu může aktivity zorganizovat tak, jak chce, investovat více či méně času a peněz podle svého přání a integrovat vzdělávací aktivity do svého života ve chvíli, kdy mu to nejlépe vyhovuje. Tak může získat autentické, praktické zkušenosti a cesta k nim může být daleko zajímavější a kreativnější. (CISCO, 2010, [online])

Portál MLÁDEŽ V AKCI [online] definuje neformální vzdělávání jako „záměrné, ale dobrovolné učení, které probíhá v řadě rozmanitých prostředí a situací, v nichž vyučování, odborná příprava a učení nemusí být nutně jedinou či hlavní oblastí činnosti. Tato prostředí či situace mohou být dočasné nebo se mohou střídát a příslušné činnosti či kurzy mohou vést profesionální facilitátoři učení (např. mládežnickí instruktoři), ale také dobrovolníci (např. vedoucí skupin mládeže). Aktivity a kurzy jsou naplánované, ale zřídka strukturované jako tradiční vyučovací hodiny nebo předměty. Obvykle se zaměřují na specifickou cílovou skupinu, ale málokdy dokumentují nebo hodnotí výstupy či výsledky učení běžně viditelnými způsoby.“ Nabízí celou řadu příležitostí k zavádění nových vzdělávacích postupů a programů osobního a sociálního vzdělávání lidí. Mělo by napomáhat rozvoji rozličných dovedností a kompetencí mimo rámec formálního vzdělávacího systému.

Realizují jej různé instituce, tzn. firmy zabývající se vzděláváním dospělých, podniky, kulturní zařízení, nadace, kluby, internetové portály a další poskytovatelé.

Pokud shrneme **charakteristické rysy neformálního učení**, jsou jimi:

- dobrovolnost,
- přístupnost každému (v ideálním případě),
- organizovaný proces se vzdělávacími cíli,
- zaměření na ty, kdo se učí, a s jejich aktivní účastí,
- zaměření na osvojování dovedností pro život a přípravu na aktivní občanství založené na tom, že zahrnuje jak individuální, tak skupinové učení s kolektivním přístupem,
- celostní a zaměřené na průběh procesu učení,
- založené na zkušenosti a činnosti; vychází z potřeb účastníků.

I podle KNOTOVÉ (2006, s. 69) přestože neformální učení „nemá jasně definované osnovy a pravidla hodnocení, jedná se o strukturovaný vzdělávací proces s předem vymezenými cíli“.

3.6 Informální učení

Na pracovním trhu hrají zatím oficiální dekryty získané ve formálním vzdělávání významnou roli v posuzování vědomostí a schopností jednotlivců, dá se jimi však uchopit pouze určitá část vzdělanostní kariéry. Daleko nejstarším způsobem je informální učení. Před rozvojem formálního školství se znalosti předávaly „z otce na syna“ a pro uplatnění na trhu i v životě byly kompetence nabývané informální formou stěžejní. Lze dovodit, že informální učení je jedním z hlavních způsobů, jak lidé je nabývají a potom uplatňují na svých životních dráhách. Dítě od narození poznává každý den informální cestou (pozorováním, nápodobou, zkušeností, atp.) v rodině, širším sociálním okolí, ve škole, v kolektivu vrstevníků svět - identifikace informálního učení je v této etapě lidského života nejzřejmější. Jeho potenciál v dospělém životě je však také obrovský, neboť umožňuje ve všech jeho fázích získávat, doplňovat a obohacovat vědění, potažmo získávat kvalifikace a kompetence užitečné pro pracovní i osobní život. Vzhledem k faktu, že zkušenost je nepřenositelná, individuální, spojená

s osobností člověka, jeho vlastnostmi, motivací a postoji, se, na rozdíl od formálního vzdělávání, informální učení problematicky identifikuje a vymezuje. Neumíme zatím tuto formu lidského učení dostatečně využít k promítnutí např. do pracovní kariéry. Dle RABUŠICOVÉ (2008, s. 78) „je pro nás individuálně významné, ale v utilitárním slova smyslu nedůležité. Jeho pragmatické zhodnocení ve prospěch obohacení formální vzdělávací kariéry jednotlivců a potažmo zhodnocení vzdělanostní úrovně společnosti není zatím patrné.“ Avšak dodává, že „každá úmyslně i mimovolně nabytá vědomost či dovednost má smysl pro osobní rozvoj člověka.“ Společnost díky konceptu celoživotního učení začala mít zájem o uznávání výsledků individuálního učení. Jedinec má možnost, pokud se rozhodne nabytou vědomost nebo dovednost formálně zužitkovat (např. složením zkoušek za účelem získání certifikátu). Musí však prokázat kvalitu svých vědomostí a dovedností, přičemž není podstatné, kde a jakým způsobem je nabyt. Tímto směrem vedou v posledních letech aktivity EU a potažmo Česka.

Ředitel společnosti Scio, zabývající se přípravou testů, srovnávacích zkoušek a testováním v personalistice, Ondřej Štefl říká, že „pochybné tituly z veřejných i různých obskurních soukromých škol začínají ztrácet na výpovědní hodnotě a diplom jako kritérium výběru degradují a tento trend jen urychlují. I v USA, kde diplom z Harvardu stále znamená něco jiného, než z College of Kansas City, začínají personalisté hledat jiné postupy a indikátory výběru. V některých firmách např. berou v potaz, když uchazeč dosáhl vysoké úrovně v nějaké náročné počítačové hře. Přičemž logika je jednoduchá: dotáhnout to na guild mastera ve World of Warcraft vyžaduje stejné schopnosti jako každá řídicí funkce.“ Obecně předpokládá, že dospějeme do situace, kdy budou koexistovat nejrůznější způsoby získávání kvalifikace i jejího ověřování. (ŠTEFL, 2011, [online])

4. Celoživotní učení v 21. století

„Každý aspekt života, ať již na individuální či společenské úrovni, nabízí jedinci možnost vzdělávat se“

Jaques Delors

4.1 Strategické mezinárodní dokumenty

Ačkoli procesy celoživotního učení nelze centrálně řídit, předpokladem rozvoje konceptu je „vytvoření motivačního, právně ekonomického prostředí, které umožní, aby prostředky byly vynakládány efektivně“ (rozumíme jimi dlouhodobé rozvojové investice s nejvyšší prioritou). (STRATEGIE, 2007, s. 5, [online])

90. léta minulého století byla zásadním obdobím pro utváření konceptu tak, jak jej dnes vnímáme. V roce 1990 byla na světové konferenci v thajském Jomtien přijata deklarace „Vzdělání pro všechny“. Důležitým krokem bylo také v roce 1995 přijetí strategického dokumentu „Bílá kniha o vzdělávání a odborné přípravě“ Evropskou komisí, ve kterém jsou stanoveny společné cíle členských států EU v oblasti vzdělávání. Podstatným momentem je konstatování, že učení je procesem dobrovolným a každý k němu přistupuje s vlastní motivací a odpovědností. Je chápáno jako nástroj ke stabilizaci a rozvoji ekonomiky Evropy a ke vzájemné propojenosti politik států v nadnárodním smyslu. (KINDL, 2003, [online])

Rok 1996 vyhlásila Evropská komise rokem celoživotního učení a UNESCO zveřejnilo tzv. **Delorovu zprávu** „Učení je skryté bohatství“ (angl. Learning: The treasure Within), která je apelem na společnost, aby chápala učení a vzdělávání jako proces rozvoje každého jednotlivce. Zdůrazňuje změnu pohledu na samotné učení (akcentuje schopnost a ochotu *učit se*); celoživotní učení staví na čtyřech pilířích: ***učit se vědět, učit se dělat, učit se soužití a učit se být***. (MÜHLPACHR, 2004)

Evropská unie řadí popisovaný koncept k významným instrumentům na cestě ke splnění svého poslání, kterým je vytvoření společného trhu, hospodářské a měnové unie, rozvoj a růst hospodářství, zaměstnanosti, konkurenceschopnosti, zlepšování životní úrovně

a kvality životního prostředí, a tzv. **Lisabonská strategie** (2000, [online]) byla projektem, po jehož naplnění měla Evropa vykazovat znaky znalostní ekonomiky - měla se stát „nejkonkurenceschopnější a nejdynamičtější znalostní ekonomikou, schopnou udržitelného růstu s více a lepšími pracovními místy a s větší sociální soudržností“. (LISABONSKÁ, 2000, [online]). Vzhledem ke světové hospodářské krizi, neustálé byrokratizaci EU a příliš ambiciózním vizím se domnívám, že se její cíle ve stanoveném čase nepodařilo naplnit. Navazujícím dokumentem, který byl přijat v roce 2009 je Strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě (Education and Training 2020, [online])

Snahy o konstituování projektu vyvrcholily ještě v roce 2000 v Evropské komisi přijetím **Memoranda o celoživotním učení**. Znovu stvrzuje, že znalosti a informace hrají v současném světě podstatnou roli a nabízejí lidem možnost, jak čelit sociálním problémům, jak zvýšit svoji konkurenceschopnost na trhu práce i jak se adaptovat na společenské změny. Nezaměřuje se jen na zkvalitnění počátečního vzdělávání, ale *učení se* v celém životě. Stanovuje šest klíčových myšlenek: nové základní dovednosti pro všechny, více investic do lidských zdrojů, podporu při motivování k vyučování a učení, oceňování učení, přehodnocení poradenství, přiblížení učení domovu. (MEMORANDUM, 2000, [online])

4.2 Stěžejní dokumenty pro celoživotní učení v České republice

Dokumenty ať už přijaté UNESCO, OECD nebo EU se staly odrazovým můstkem ke zpracování naší národní strategie pojednávaného konceptu. V roce 2001 spatřil světlo světa Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, známý jako „**Bílá kniha**“. Dle vzoru mezinárodních dokumentů v části určené dospělé populaci akcentuje propojenost formálního systému s méně obvyklými formami a důraz klade na zvyšování motivace osob v procesu vzdělávání. Vzdělávání dospělých dělí na tři základní části: vzdělávání vedoucí k dosažení stupně vzdělání, další profesní vzdělávání a ostatní součásti (zájmové, občanské, vzdělávání seniorů atd.) a definuje tři klíčové problémy vzdělávání dospělých: neexistující právní rámec, malá motivace lidí zúčastnit se vzdělávání a organizací investovat do zaměstnanců čas a peníze na další vzdělávání. Zabývá se také změnami v rámci pedagogické obce. (BÍLÁ KNIHA, 2001, [online])

Je zřejmé, že vývoj konceptu celoživotního učení dospěl do fáze, kdy si jednotlivé země stanovují menší a realističtější cíle než dřív. Více se zaměřují na efektivitu, cílený rozvoj lidských zdrojů, další profesní vzdělávání. Zelenou dostávají instituce mimo formální vzdělávací soustavu a posiluje i informální učení.

Uceleným konceptem, zahrnujícím nejen analýzu stávajícího stavu, ale i hlavní strategické směry, je základní vládní dokument **Strategie celoživotního učení ČR** (2007), který je východiskem pro dílčí politiky. Stanovuje postupně dosažitelné cíle, které mohou být podpořeny mimo jiné i prostředky z evropských fondů. „Zdůrazňuje ekonomický, environmentální a sociální aspekt přínosu celoživotního učení“ (STRATEGIE, 2007, [online]), a proto se soustřeďuje na podporu:

- a) osobního rozvoje každého člověka, tak aby po celý život podle svých schopností a zájmů a mohl usilovat o své uplatnění ve všech sférách života,
- b) sociální soudržnosti a aktivního občanství, kde společnost cílí na environmentální odpovědnost a předávání sdílených hodnot a tradic dalším generacím. Jde jí o minimalizaci sociální exkluze, o budování občanské společnosti,
- c) zaměstnatelnosti u nás i v zahraničí a vytváření nových pracovních míst.

Stát deklaruje, že směřuje k:

- vytvoření otevřeného prostoru pro celoživotní učení včetně uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení,
- podpoře dostupnosti a rovnosti šancí v přístupu ke vzdělávacím příležitostem během celého životního cyklu,
- rozvoji funkční gramotnosti a dalších klíčových kompetencí včetně schopnosti učit se v průběhu celého života,
- spolupráci se sociálními partnery a souladění nabídky vzdělávacích příležitostí s potřebami ekonomického, environmentálního a sociálního rozvoje,
- stimulaci poptávky po vzdělávání u všech skupin populace v průběhu celého života,
- podpoře kvalitní nabídky vzdělávacích příležitostí,
- rozvoji informační a poradenské služby.

Strategie celoživotního učení nejen deklaruje, ale navrhuje i konkrétní opatření k realizaci výše uvedených cílů. Otázkou však zůstává financování - koncept je dle slov šéfredaktora časopisu *Andragogika* Tomáše Langera v současné době podrobován

kritice ze strany vlády ČR, která v důsledku rozpočtových škrťů přehodnocuje jednotlivé položky strategie a hledá i zde možné úspory.

4.3 Oblasti dalšího vzdělávání dospělých - podpora formování životní dráhy

„Schopnost obstat v měnících se podmínkách je závislá na neustálém obnovování korpusu dosažených vědomostí, přičemž toto obnovování je nutné také vzhledem k informační explozi, permanentnímu zastarávání stávajících poznatků a vzniku nových.“ (BARROW, KEENEY, in NOVOTNÝ, 2006, s. 140). ŠERÁK (2009) dodává, že dnešní nároky pracovního i soukromého života kladou na člověka potřebu univerzálnosti a flexibility, tedy že vzdělávání se přesouvá z formální sféry učení spíše na rovinu individuálnosti a přístupnosti široké veřejnosti.

Jak již bylo řečeno, další vzdělávání patří, ve spojitosti s utvářením životní dráhy, k neopomenutelným oblastem života a hovoříme o něm po prvním vstupu na trh práce. Je třeba uvést, že autoři odborné literatury mohou jeho oblasti členit různě. PALÁN a LANGER (2008) definují oblast vzdělávání dospělých jako aktivity uskutečňované buď jako **školské vzdělávání** (formální vzdělávání probíhající v tradičních státních a nestátních školských institucích, distanční nebo kombinovanou formou, kdy jde o tzv. „druhou šanci“ pro ty kdo se nevzdělávali dříve) nebo tzv. **další vzdělávání**, které člení na profesní, občanské a zájmové (kam řadí i vzdělávání seniorů - univerzity, akademie či kluby třetího věku).

Toto další vzdělávání spadá pod označení neformální (případně jde o procesy informálního učení) a je založené na dobrovolnosti. Vykazuje určitá specifika, neboť dospělý člověk má oproti dětem a mládeži více povinností a méně času, myšlení nebývá už tak pružné (ale je obohaceno zkušenostmi), je patrná preference praktických znalostí před abstraktní výukou (což souvisí se spojováním učiva se zkušenostmi z praxe), vstup do vzdělávání je spojen určitým očekáváním, se zkušenostmi z předešlého vzdělávání, jedinec má již ustálené modely učení, má také rozdílnou motivaci či věk. (BĚLOHLÁVEK, in MALACH, 2002)

Další profesní vzdělávání

PALÁN a LANGER (2008) rozumí dalším profesním vzděláváním účast na jakémkoliv odborném či profesním vzdělávání, které jedinec absolvuje během pracovního života po ukončení odborného vzdělávání a přípravy na povolání.

Člení je na:

- **kvalifikační**, kdy si jedinec rozšiřuje či zvyšuje kvalifikaci,
- **rekvalifikační** (získání nové kvalifikace),
- **normativní**, které je vyžadované zákonnou normou, kdy je vyžadována odborná způsobilost z hlediska bezpečnosti práce a technických zařízení

GREGAR (2008) doplňuje, že „vzdělávání a formování pracovních schopností člověka se v současné době stává celoživotním procesem“. Profesní vzdělávání se stává i jednou z nejdůležitějších personálních činností, neboť je nutné zajistit, aby pracovní schopnosti a kompetence lidí byly stále v předstihu před technickým a organizačním rozvojem podniku. Jedině tak lze pružně reagovat na požadavky a možnosti trhu.

Organizace, které vytvářejí prostředí motivující a stimulující zaměstnance ke vzdělávání a k individuálnímu i kolektivnímu rozvoji bývají nazývány „**učícími se organizacemi**“. Rozvoj tohoto konceptu významně podpořil americký vědec v oblasti managementu Peter Senge, který ve své knize *Pátá disciplína* doslova říká: „V dnešní době je jedinou možnou konkurenční výhodou, kterou firma může získat, schopnost učit se rychleji, než konkurence“. (SENGE, 2009, [online])

Nejen analýza empirického materiálu NOVOTNÉHO (in RABUŠICOVÁ, 2008, s. 137) potvrzuje, „že teze o celoživotním učení pro všechny jako univerzálním a celostním nástroji rozvoje lidských zdrojů jsou stále ještě spíše snem než realitou“. Trh profesního vzdělávání je sice pružný, ale značně nepřehledný a tak není jasné, do jaké míry nabídka odpovídá jeho potřebám. Existují i nerovnosti v participaci mezi různými profesními skupinami i organizacemi. „Profesní vzdělávání dospělých jako součást celoživotního učení se tak stává namísto zbraně proti nerovnosti spíše nástrojem ještě větší stratifikace společnosti.“

Občanské, zájmové a rodinné vzdělávání

„Cílem **občanského vzdělání** jsou nejen aktivní a odpovědní, ale také kompetentní občané.“ HLOUŠKOVÁ (in RABUŠICOVÁ, 2008, s. 190). U dospělé populace se pohybujeme v kategoriích neformálního vzdělávání k:

- **odpovědnému občanství** (tj. respektu vůči druhým, solidaritě, toleranci, sociální spravedlnosti, účasti na životě společnosti, partnerství, svobodě, demokracii),
- **politické gramotnosti** (tj. orientaci v oblasti lidských práv, sociálních otázek a aktuálních sociálních problémů, přehledu o obsahu Ústavy ČR, dosahu práv a povinností z ní vyplývajících, fixaci kulturního dědictví...).

Občanské kompetence, které staví na těchto základech, se pak projevují v občanské angažovanosti a participaci na životě společnosti. Výzkum HLOUŠKOVÉ (in RABUŠICOVÁ, 2008) bohužel potvrdil, že většina dospělých nemá potřebu se v této oblasti vzdělávat a pokud ano, nelze říci, že by účast mobilizovala jejich aktivní participaci na veřejném životě.

Prostor volného času, který se stal významnou součástí každodenního života, začali lidé významněji než dříve naplňovat mnoha různými aktivitami, v nichž se projevují individuálně odlišné a specifické životní hodnoty a potřeby a k nimž náleží také aktivity vzdělávací. K **zájmovému vzdělávání**, které je vzděláváním ve volném čase, přistupujeme z perspektivy dvou konceptů – konceptu celoživotního učení a konceptu kvality života. Zájmové vzdělávání, jako jedna z činností dospělých ve volném čase, tvoří v dnešním intenzivně se proměňujícím světě významnou součást celoživotního učení a může výrazně vstupovat do kvality života a pozitivně ji ovlivňovat. Současný koncept celoživotního učení už neakcentuje vzdělávání jako prostředek profesní orientace, ale vzdělávání umožňující získat kompetence k utváření úspěšného života a životní dráhy. Mezi tyto kompetence patří jednak osobní kompetence (tzn. kreativita, entuziasmus, sebedůvěra, iniciativa, motivace...), sociální a interpersonální kompetence (např. efektivní komunikace, schopnost týmové práce, respekt k jiným kulturám a tradicím), ale i jazykové znalosti a znalosti v oblasti informačních technologií

a fyzické kompetence, včetně zdravotního stavu. (KNOTOVÁ, 2006). Na s. 71 dále říká, že pro zájmové vzdělávání je významné množství a struktura volného času, s nímž disponujeme. „Slouží k uspokojování zálib nebo osobně motivovaných znalostí, může zároveň pozitivně ovlivňovat jak životní dráhu a profesní kariéru, tak vést ke zvyšování úrovně vzdělanosti v celé populaci.“

Zahrnuje nepřeberné množství aktivit – ŠERÁK (2009) uvádí např. sportovní a pohybové, zdravotní, kulturní a estetickou výchovu, náboženskou a duchovní výchovu, vědeckotechnické vzdělávání, jazykové vzdělávání...

Dle výzkumu KNOTOVÉ (2006) ovlivňuje účast na zájmovém vzdělávání rod, věk, vzdělání a ekonomické postavení. Ženy vstupují do volnočasových vzdělávacích aktivit výrazněji více než muži a platí, že s narůstajícím věkem aktivita klesá. $\frac{3}{4}$ takto se vzdělávajících byli středoškoláci nebo vysokoškoláci. Jako významné překážky uvedli respondenti nedostatek finančních prostředků a informací o vzdělávacích příležitostech. Výzkum však ani nepotvrdil, že by jedinci aktivní ve volnočasových aktivitách byli se svým životem spokojenější oproti respondentům pasivním. I v této oblasti korespondují výsledky empirické části této práce s výsledky uvedeného výzkumu.

Zájmové vzdělávání má potenciál stát obohacujícím prvkem života dospělého člověka. Ukazuje se však, že je třeba jednotlivce v rozhodování podpořit, ať už lepší strukturou nabídky a pobídkami (daňové úlevy, adresné sociální dávky...) nebo vytvořením koncepčního a systémového vzdělávání dospělých.

Dnešní pojetí celoživotního učení má zájem podílet se na osobním naplnění života jednotlivce. Proto v práci nelze pominout **rodinné vzdělávání**, neboť většina lidí má ve svém životním projektu zakomponován plán mít stabilní a harmonickou rodinu a také společnost má zájem na tom, aby se její kultura předávala z generace na generaci. Rodina prochází od 20. století mnoha změnami (emancipace ženy, pokles sňatečnosti, růst rozvodovosti, život singl, nízká porodnost a odsouvání rodičovství do pozdějšího věku, svazky párů stejného pohlaví...) a proto i oblastí intervence je celá řada: vztah rodiny ke společnosti, vztahy uvnitř rodiny, komunikace, kooperace v rodině, zvládání konfliktů a vývojových změn, etika, sexualita, peníze, čas, rodičovské vzdělávání (výchovné techniky, vychovatelské role), rodinné právo, politika. Posílení by zasloužilo i rodinné vzdělávání rizikových klientů. (ŠEĎOVÁ, 2006)

I zde je naprosto zřejmé, že celoživotní učení je pro sociální pedagogiku výzvou a oblastí, kde by mohla být nápomocna.

4.4 Směřování konceptu celoživotního učení

Vzdělávání a učení bude muset být „charakterizováno novými způsoby organizace, novými formami hodnocení a posuzování, odlišnými modely financování a infrastrukturou“, aby „mnohem větší množství lidí získalo rozvinuté schopnosti kritického myšlení, spolupráce a řešení problémů“ pro svoji životní dráhu. (CISCO, 2010, s. 2, [online])

Stát ve STRATEGII (2007, [online]) vytýčil priority, které nastiňují základní představu o předpokládaném vývoji v oblasti celoživotního učení a rozčlenil je takto:

1. Uznávání a prostupnost. Stát deklaruje, že postupně budou uznávány všechny typy vzdělávání a učení. Od roku 2007 platí zákon o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, který je významným krokem ke zrovnoprávnění různých cest k získání kvalifikací. Umožňuje získat osvědčení o tzv. dílčí kvalifikaci, tedy „způsobilosti vykonávat určitou pracovní činnost nebo více činností, které ve svém celku umožňují určité profesní uplatnění trhu práce (např. příprava studené kuchyně)“. Je možné i skládání dílčích kvalifikací (kreditů) do kvalifikace úplné a následná možnost získání stupně vzdělání. (Národní ústav pro odborné vzdělávání, [online])

S podporou projektu Evropského sociálního fondu vznikla **národní soustava kvalifikací**, aby umožnila jednak identifikaci, třídění a zařazování výsledků učení získaných různými cestami do kvalifikačních úrovní, a jednak aby podpořila transparentnost a uznávání kvalifikací získaných v ČR na evropské úrovni. Kreditní systém má v budoucnosti zajistit započítávání a uznávání dílčích jednotek studia tak, aby umožnil těsnější propojení a prostupnost mezi školami různého zaměření. Dle výzkumu NEUMANNOVÉ (2011, [online]) je největším problémem malá informovanost lidí a organizací a proto je popsán systém málo využívan.

2. Rovný přístup. Rozumí se jím snížení nerovností v přístupu ke školnímu a dalšímu vzdělávání. Z mezinárodního srovnání OECD (STRATEGIE, 2007, [online]) vyplývá, že u nás přetrvává nízká mezigenerační mobilita (velká závislost dosažené úrovně vzdělání na vzdělání rodičů a sociálním zázemí rodiny). Počáteční vzdělávání má tendenci nerovnosti z nižšího kulturně vzdělanostního prostředí spíše reprodukovat

než vyrovnávat a má negativní dopad do dalšího vzdělávání. Cesta by, dle státu, měla vést přes rozšíření nabídky a větší rozmanitost vzdělávacích příležitostí v celém spektru celoživotního učení. Proto je podporován nejen projekt „Inkluzivní škola“ ([online]), ale celá řada dalších možností (např. distanční studium). Roli hrají i bariéry související s nevýhodnou pozicí na trhu práce (u nezaměstnaných, různě diskriminovaných nebo jinak znevýhodněných), což opět potvrdil výzkum v empirické části práce.

3. Funkční gramotnost. Podporovat rozvoj klíčových kompetencí a dovedností pro život v 21. století je dnes nezbytný. Dokument *Učíci se společnost* (CISCO, 2010, [online]) říká, že lidé potřebují své základní dovednosti a znalosti doplňovat o nový soubor těch, které jsou žádanější než dřív. Formuluje je do následujících oblastí:

- a) shromažďování, syntéza a analýza informací,
- b) autonomní práce s vysokým standardem a minimální kontrolou,
- c) vedení a usměrňování dalších autonomních pracovníků,
- d) kreativita a přetváření kreativity v činy,
- e) kritické myšlení a kladení správných otázek,
- f) snaha pochopit stanoviska ostatních a porozumět problému v jeho celistvosti,
- g) účinně komunikovat, často používat technologie,
- h) pracovat eticky, být pevně ukotven ve své společnosti a ve světě jako celku.

Upozorňuje současně na fakt, že vedle kognitivních dovedností neustále narůstá význam nekognitivních předpokladů, mezi které zahrnuje sociální a emoční inteligenci, iniciativní chování a vnitřní disciplínu. Ty nenahrazují potřebu kognitivních dovedností, ale potřebujeme je v kombinaci s nimi.

4. Sociálním partnerstvím rozumíme sladování nabídky vzdělávání s potřebami ekonomického, environmentálního a sociálního rozvoje. Zaměřuje se na podporu mechanismů a forem spolupráce sféry vzdělávání a sociálních partnerů. Za nejúčinnější strategii ke zvyšování konkurenceschopnosti je považováno propojení vysokých škol s výzkumem a vývojem v hospodářské sféře, které významně podporují dotace EU realizované např. prostřednictvím operačního programu „Výzkum a vývoj pro inovace“, který je zaměřený na posilování výzkumného, vývojového a proinovačního potenciálu ČR. (FONDY EVROPSKÉ UNIE, [online])

5. Stimulace poptávky má zamezit předčasným odchodům ze vzdělávání. Problém tkví jednak v tom, jak nastavit sociální systém a jak motivovat zejména rodiny, kde vzdělání

není považováno za prioritu a kde je rodina závislá na sociálních dávkách, tak aby dítě podrželi v počátečním vzdělávání. Důležitá je i systémová podpora sociálně slabších žáků a studentů (stipendia, grantová podpora, půjčky na studium atp.), která zatím chybí.

6. **Kvalita** je důležitou dimenzí celoživotního učení a týká se jak poskytovatelů, programů, tak i vzdělavatelů. Aktuálně byla kvalita ústředním tématem loňské konference „Role kvality v dalším vzdělávání“ (2011, [online]) uspořádané Asociací institucí vzdělávání dospělých ČR a Úřadem práce ČR. V tiskové zprávě se uvádí, že ke schválení se připravují dva zásadní nástroje hodnocení vzdělávání dospělých, a to rating vzdělávacích institucí a kvalifikační standard lektora dalšího vzdělávání. Rating je novým nástrojem, který by měl nastavit jasná a měřitelná kritéria kvality posuzovaná nezávislými experty, zpřehlednit situaci na trhu poskytovatelů a umožnit zájemcům vybírat požadovanou kvalitu za adekvátní cenu. Dnes na trhu působí 41 tisíc podnikatelských subjektů podnikajících ve vzdělávání, ale pokud by z nich měly být vybrány kvalitní vzdělávací instituce, bude se jednat o stovky, možná pouze desítky.

7. **Poradenství.** Poradenský systém u nás je kapacitně poddimenzovaný a poradenská pracoviště pro dospělé prakticky neexistují (kromě služby pro nezaměstnané). Cílem je rozšířit poradenské a informační služby pro ty, kdo si chtějí doplnit vzdělání nebo kvalifikaci, případně uvažují o změně. To bude vyžadovat nově připravené poradce, inovativní postupy i nové formy spolupráce s organizacemi, které by mohly převzít část poradenských činností. Jde o oblast, kde se také otevírají nové možnosti pro využití profese sociálního pedagoga.

Cílem Evropské unie je zmírňovat rozdíly v životní a ekonomické úrovni mezi chudšími a bohatšími členskými zeměmi a usilovat o rovnoměrný hospodářský a společenský rozvoj. Pro rozvoj celoživotního učení je významná existence programů, které jsou za participace státního rozpočtu realizovány z dotačních programů Evropské unie.

4.5 Celoživotní učení v konceptu životní dráhy

„Všechny společnosti – ty se stárnoucí populací i ty s velkým množstvím mladých lidí – budou potřebovat větší počet ekonomicky aktivních lidí. Je důležité, aby tato léta poskytla silné základy pro budoucí znalosti a vštípila lásku ke vzdělávání, která bude

lidi motivovat k dalšímu učení.“ (CISCO, 2010, s. 1 [online]) Vzdělávání v učící se společnosti je celoživotní aktivitou a svět je nesčítelným množstvím faktů, dimenzí, procesů a vjemů, které už nelze objevovat jen ve formě jasně rozlišených předmětů, ale lépe - jako integrovaný celek.

U dospělých dotváří vzdělávání a učení hodnotovou orientaci osobnosti a umožňuje seberealizaci člověka. Dle ŠERÁKA (2009) řada autorů tvrdí, že fundamentálním výsledkem edukačních aktivit nejsou jen nové znalosti, dovednosti a kompetence, ale především zlepšení kvality života jednice, prohloubení jeho nezávislosti, rozšíření kompetencí, upevnění sebekontroly a psychická pohoda, tedy autonomní osobnost vyznačující se systematickým a kreativním myšlením.

Současný obecný kurikulární trend operuje se všemi složkami osobnosti a vnímá jejich propojenost - jde mu o zefektivnění výkonu, dosažení vyššího pozičního cíle, lepší kvality života. Tento integrující model ani nepracovní aktivity nevnímá jako ztrátový čas. Naopak se cíleně snaží je zhodnotit - není nutné zanedbávat nebo zbytečně eliminovat mimopracovní rozvoj, ale efektivní je naložit s ním promyšleně. (VETEŠKA, 2011)

„Člověku je dána možnost určovat do jisté míry svou cestu (tedy alespoň se nám to tak jeví). Možná je nám určeno napodobovat přírodu v její tvůrčí činnosti, v níž přetváří a mění prostředí a jeho obyvatele, vynucuje si adaptaci, něčemu či někomu dovolí pouze pasivní existenci, někomu umožní bojovat o život. Výchova a vzdělávání je proces, ve kterém rozvíjíme svůj potenciál v kontextu vnějšího prostředí. Určité aspekty nazýváme socializací a enkulturací, jiné individualizací. To vše by zjevně probíhalo i bez edukačních úmyslů (tedy lidských) – ovšem s odpovídajícím výsledkem. Tak jako si člověk dopomohl k lepšímu zraku pomocí brýlí, čoček a operací, aby vykompenzoval určitý handicap, právě tak může též člověk neponechat náhodě to, co beztak probíhá, a cíleně se přičinit o efektivnější seberozvoj. Důvody mohou být různé, ale spousta lidí slyší především na tento: konkurence je veliká. V otázce autonomie a sebeřízenosti jako ryze individuálním aktu však nejde o to vítězit nad ostatními, nýbrž nad sebou samým.“ (VETEŠKA, 2011, s. 194-195)

5. Empirické šetření

5.1 Výzkumný problém; stanovení cílů výzkumu a hypotéz

Ústředním tématem práce je celoživotní učení, jeho celospolečenský kontext, vliv na utváření osobnosti a kvalitu života - zachycuje jeho roli v kontextu životní dráhy.

Cílem výzkumu bylo ověřit, jaký význam lidé přikládají celoživotnímu učení, zda jsou jeho účastníky, do jaké míry ovlivňuje jejich profesní a soukromý život, zda je úroveň celoživotního učení závislá na počátečním dosaženém vzdělání, sociálním postavení, profesi, místě bydliště, čase. Výzkum dále ověřoval, zda a do jaké míry se mezigeneračně mění vztah k učení. Pokusil se identifikovat potřebu učit se, vyhodnotit nakolik jsou jednotliví respondenti v oblasti vlastního rozvoje a vzdělávání aktivní a nakolik má zájem o jejich vzdělávání zaměstnavatel. Hypotézy byly stanoveny následovně:

- H1 Čím vyšší počáteční vzdělání, tím aktivnější podíl na aktivitách CŽU.
- H2 Čím vyšší věk respondenta, tím klesající frekvence aktivit CŽU.
- H3 Respondenti z městského prostředí aktivněji participují na aktivitách CŽU než respondenti s bydlištěm na vesnici.
- H4 Širší rozsah aktivit CŽU generuje vyšší příjem.
- H5 Největší bariérou v CŽU je absence motivace.
- H6 Čím méně aktivní jedinec, tím pravděpodobnější nespokojenost s vlastním životem.

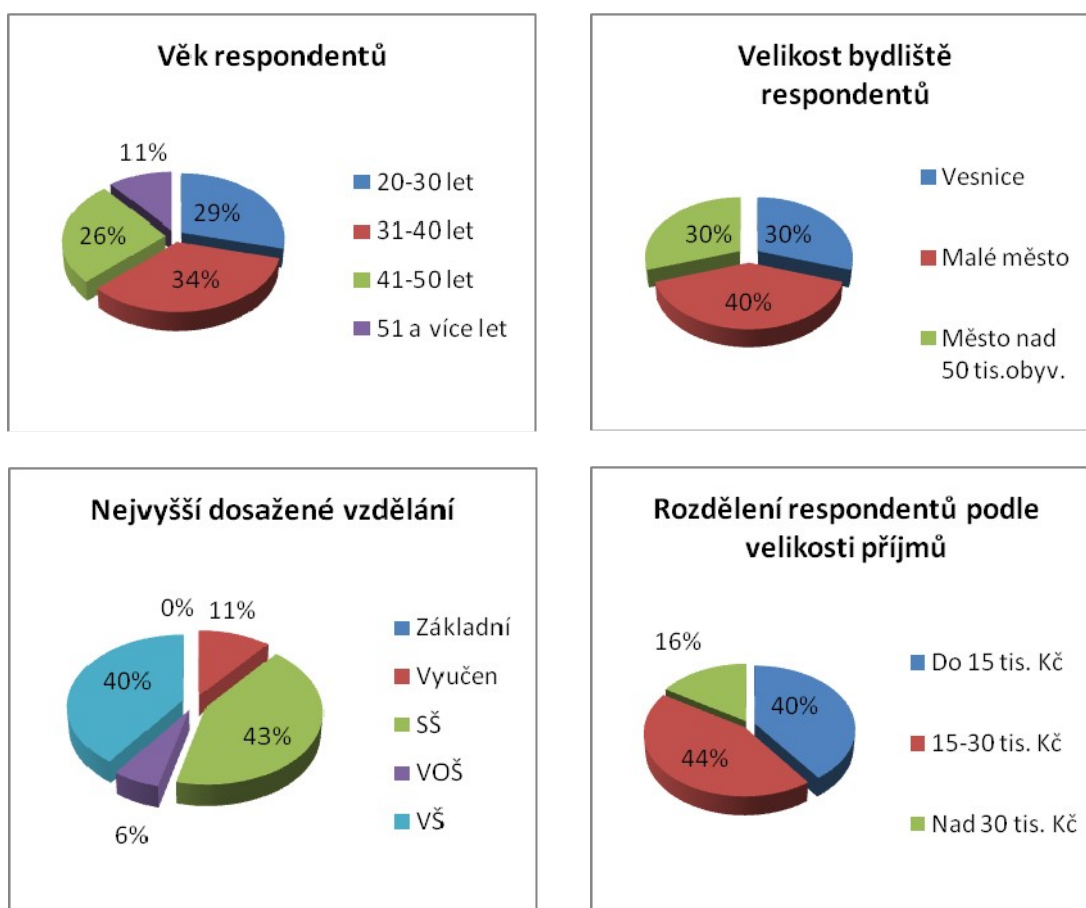
5.2 Metody sběru dat a charakteristika výběrového souboru

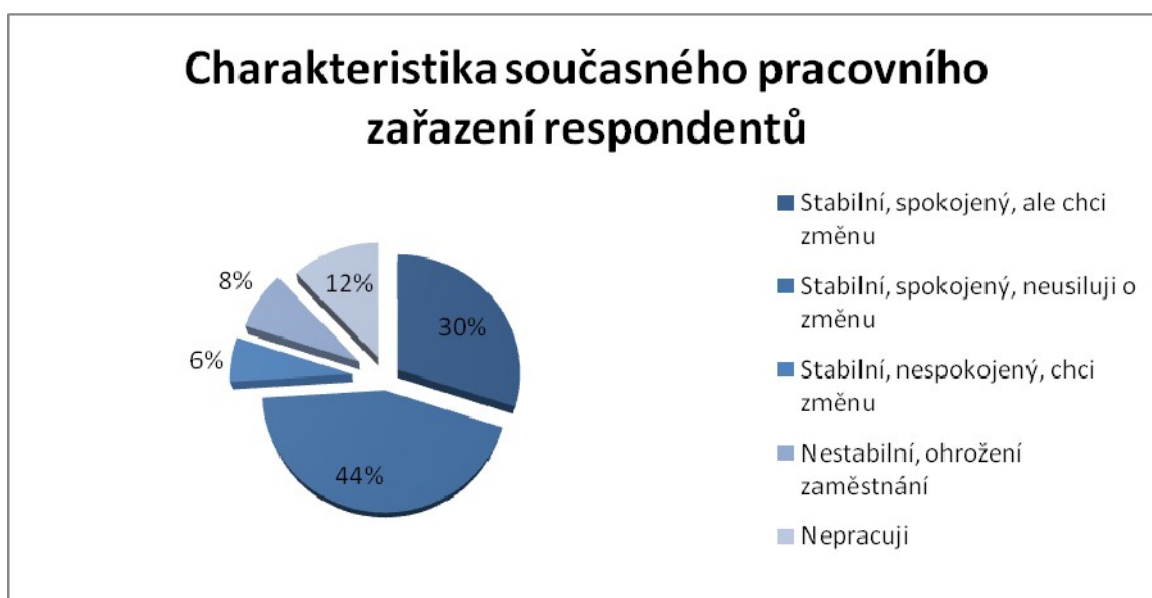
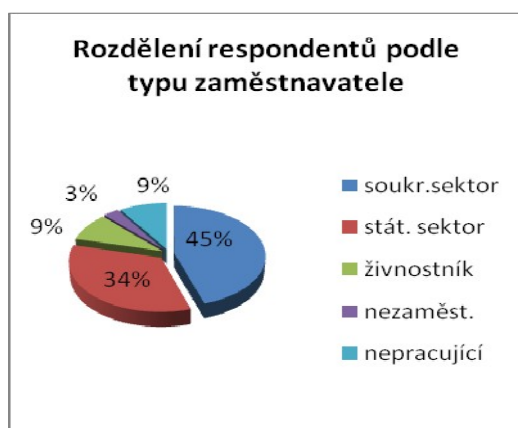
Pro empirickou část byl zvolen kvantitativní výzkum ověřující stanovené hypotézy. Při zpracování výsledků byly použity matematicko-statistické metody a technikou ke sběru dat byl vybrán dotazník (viz příloha 4). Formulář je dostupný na adrese <https://docs.google.com/spreadsheets/viewform?hl=cs&formkey=dDZ0NXo2bnVwT0NOQnRlclM1VHFuYVE6MQ#gid=0>. V písemné podobě je také uveden v příloze 4.

Výhodou dotazování prostřednictvím internetu byla menší časová náročnost a možnost získání informací širšího spektra respondentů. Otázky byly členěny do dvou základních skupin, a to ke zjištění tzv. tvrdých dat (věk, pohlaví, dosažené vzdělání, bydliště atd.) a tzv. měkkých dat, pro které jsou charakteristické otázky, týkající se hodnotového žebříčku respondentů, motivace, názorů, hodnocení a potřeb v oblasti celoživotního učení a životní dráhy.

Dotazníkové akce se zúčastnilo 171 respondentů, z toho 55 % mužů a 45 % žen (srozumitelnost otázek byla ověřena na pilotní skupině 15 respondentů). V otázkách, kde ojedinele respondenti neuvedli odpověď, byly odpovědi zahrnuty do kategorie „neuvedli“ a tato kategorie byla rovněž zahrnuta do vyhodnocení.

O struktuře respondentů lze konstatovat následující:





Ke zkoumanému vzorku lze dále konstatovat, že vyššího vzdělání dosahují muži, když vysokoškolského vzdělání (dále jen VŠ) dosáhlo 50 % mužů a 32 % žen; středoškoláků (dále jen SŠ) bylo stejně mužů i žen, vyučených 18 % žen a pouze 1 % mužů. Zajímavé srovnání poskytlo dosažené vzdělání podle věku. Nejvyšší podíl absolventů VŠ byl ve věkové kategorii 20 až 30 let (59 %), avšak u 31-40letých byl nejnižší (31 %). Nejvyšší podíl vyučených vykazovali 41-50letí (20 %). Vyšší dosažené vzdělání vykazují lidé bydlící ve městech, proti bydlícím na vesnicích. 47 % respondentů, bydlících ve městě, které má nad 50 tis. obyvatel, dosáhlo VŠ vzdělání, u bydlících

na vesnici je to 33 %. Potvrdilo se, že dosažené vzdělání má výrazný vliv na výši platu - nad 30 tis. Kč si vydělá více jak 30 % VŠ, u ostatních kategorií to bylo okolo 5 %, do 15 tis. Kč si vydělá pouze 21 % vysokoškoláků, ale u vyučených je to více jak 66 %.

Podíl žen zaměstnávaných státem činí 42 % (mužů 23 %), naopak v soukromém sektoru ženy tvořily 28 % (muži 66 %). Zajímavým aspektem byl vyšší poměr žen OSVČ (14 %), než mužů (3 %). Nezaměstnaných či nepracujících bylo 15 % žen a 8 % mužů. Stáří, bydliště, ani dosažené vzdělání nemělo na typ zaměstnavatele výrazný vliv.

V průběhu produktivního věku změnilo obor své pracovní činnosti 41 % respondentů.

5.3 Analýza odpovědí dotazníkového šetření

První kategorie otázek byla zaměřena na priority respondentů, tj. jakou důležitost přikládají zdraví, práci, náboženství, volnému času, rodině a přátelům.

Obecně je zdraví hodnoceno jako velmi důležité - 88 % všech (tj. byla označena na 5bodové škále známkami 1-2). Výraznější rozdíly byly zjištěny pouze při srovnání respondentů podle dosaženého vzdělání: jako důležité hodnotilo zdraví pouze 78 % vyučených, u ostatních výsledek osciloval okolo 90 %. I při členění dle zaměstnavatele hodnotilo zdraví jako důležité 80 % nezaměstnaných, u ostatních se hodnota pohybovala okolo 90 %. Lze tedy říci, že zdraví má vyšší prioritu pro osoby s vyšším dosaženým vzděláním a osoby, které jsou zaměstnané.

Práci hodnotilo jako důležitou 75 % všech. Vyšší prioritu má pro lidi starší 50 let (84 %), u ostatních osciluje okolo 70 %. Lze dovodit, že problém při získávání pracovního místa mají spíše starší jedinci. Podle bydliště práci méně preferují respondenti z vesnice (65 %), z města v 79 %, resp. 75 %. Podle výzkumu nemá vliv nejvyšší dosažené vzdělání, či dosahovaný plat. Výrazný rozdíl byl zjištěn při členění podle zaměstnavatele. Jako důležitou vidělo práci pouze 40 % nezaměstnaných a 69 % osob nepracujících (tzn. MD, senioři). Výsledek u nezaměstnaných má zajímavou vypovídací hodnotu, neboť by se dalo předpokládat, že především pro kategorii hledající práci bude důležitá.

Priorita náboženství potvrdila malý zájem respondentů a jako důležitou ji označilo pouze 14 % respondentů. Žádné významné odchylky nepřineslo ani srovnání podle

pohlaví, vzdělání či platu. Pouze v členění podle věku označilo náboženství z významné pouze 10 % respondentů ve věku 20-30 let (u ostatních 14-18 %) a tradičně více obyvatel vesnic (21 %) než měst (11 %). Dnešní společnost je sekularizovaná.

Jako důležitý označilo volný čas 62 % všech. Větší důležitost mu přiřkládají muži (70 %) než ženy (58 %). Z hlediska věku je volný čas nejdůležitější pro věk 21-30 let (71 %), nejmenší význam mu přiřkládají lidé 41-55 let (55 %). Ani bydliště ani dosažené vzdělání nemělo vliv. Větší rozptýlení vykazují odpovědi členěné dle zaměstnání - nejméně důležitý je volný čas pro nezaměstnané (40 %) a pro zaměstnance státu (55 %), překvapivě vysokou prioritu má u nevýdělečných osob (81 %). Přímou úměru vykazovalo srovnání podle výše platu – pro lidi s platem do 15 tis. Kč je volný čas důležitý v 56 %, u platu 15-30 tis. Kč v 67 % a u kategorie nad 30 tis. Kč 69 %. Výsledek potvrzuje, že volný čas je dnes jedním z ukazatelů životního stylu.

Rodinu hodnotilo jako významnou prioritu 86 % respondentů, jako nevýznamnou 6 %. Členění dle pohlaví, stáří či platu negenerovalo žádné výrazné rozdíly. Výraznější panovaly při členění dle bydliště – důležitost jí přiřkládá 90 % bydlících na vesnici, proti 84 % bydlícím ve velkých městech. Zajímavé je i členění podle vzdělání - vyučení ji preferují v 78 %, vysokoškoláci v 85 % a středoškoláci v 90 %.

Prioritu přátel označilo jako důležitou 72 % respondentů (mezi muži a ženami ani dle bydliště nebyly rozdíly). Při členění podle stáří se projevil výrazný akcent u věku 21-30 let (86 %), naopak u věku 31-40 let je tento ukazatel nejnižší (63 %), u ostatních (73, resp. 74%). Nejmenší význam mají přátelé pro vyučené (67 %). Při členění podle zaměstnavatele jsou přátelé významní pro zaměstnance státu (76 %), v soukromém sektoru (66 %), kde jedním z faktorů může být firemní konkurenční prostředí.

Další zkoumanou oblastí byla vazba na zaměstnání a životní spokojenost. Četnost změny oboru pracovní činnosti v produktivním věku je vyšší u žen (42%) než u mužů (36 %). Ve vazbě na věk (mimo nejvyšší věkovou skupinu) platí přímá úměra – čím starší, tím větší pravděpodobnost, že respondent změnil obor činnosti. Dosažené vzdělání má na změnu oboru vliv, neboť u vyučených změnilo obor 72 %, u ostatních typů vzdělání hodnota osciluje mezi 34 – 40 %. Také u nejnižší příjmové skupiny byla změna zaměstnání častější (45 %) oproti respondentům do 30 tisíc Kč (35 %). U lidí s nejvyššími příjmy panuje spokojenost, neboť obor neměnili v 65 %.

Výsledek dokazuje, že společnost se kvalitativně mění a špičkové technologie nahradily celou řadu pracovních činností a pokrok si zřejmě vynutil i vznik oborů nových.

Otázka na hodnocení stávajícího zaměstnání byla cílena na zjištění, zda respondenti uvažují o změně zaměstnání, což může vést ke zvýšené potřebě jejich dalšího vzdělávání. Celkem 39 % žen a 50 % mužů o změně uvažuje. Výrazný vliv má věk, neboť změnu plánuje 53 % respondentů ve věku 21-30 let, ale pouze 11 % respondentů nad 51 let (bydliště ani dosažené vzdělání nevykazuje odchylky). Při hodnocení spokojenosti stávajícího zaměstnání cítí větší jistotu zaměstnanci ve státní sféře a necítí ani potřebu změny (v 60 %), u lidí soukromé sféře je to pouze 43 %, navíc mají vyšší tendenci ke změně zaměstnání i v případě, že jsou se stávajícím zaměstnáním spokojeni (40 % oproti 26 % u zaměstnaných ve státní sféře). Samostatně výdělečně činní pociťují nestabilitu ve 13 % proti 10 % v soukromé a 7 % ve státní sféře. Vliv na hodnocení zaměstnání má dosažený příjem - 100 % respondentů s příjmem nad 30 tis. Kč hodnotí zaměstnání jako stabilní, s příjmem 15-30 tis. Kč je to 90 %, do 15 tis. Kč pouze 86 %. Je patrné, že soukromý sektor je znatelně turbulentnější než státní sféra a také platí, že lidé dosahující vyšších příjmů disponují v práci větší jistotou a stabilitou.

Další oblastí zkoumání byla spokojenost se současným životem. Jak je výše uvedeno, spokojeno či spíše spokojeno je 92 % respondentů, negativně svoji situaci hodnotí 8 %. Mezi muži a ženami se nevyskytl žádný rozdíl, nepatrně méně jsou spokojeni starší respondenti. Relativně výrazný rozdíl byl zjištěn u respondentů v členění podle bydliště - spokojeno, či spíše spokojeno je 96 %, resp. 92 % z měst, ale pouze 88 % respondentů z vesnice. Spokojeno se svým životem je 88 % vyučených, 90 % SŠ a 94 % VŠ.

Významným ukazatelem je i zaměstnání – spokojených je pouze 33 % nezaměstnaných (u ostatních kategorií se pohybuje od 91 % u zaměstnanců státu až po 100 % u podnikatelů a OSVČ) a výše mzdy (do 15 tis. Kč je spokojeno 86 %, vyšších příjmových skupin 97 %, resp. 96 %). Na životní spokojenost má vliv dosažené vzdělání, výše platu a to, zda je člověk zaměstnán. Alarmující počet nespokojených z řad nezaměstnaných potvrzuje, že práce má na život člověka významný vliv.

Blok otázek byl zaměřen na aktivitu respondentů ve volném čase (získávání informací, koníčky...). Odpovědi umožnily zprostředkovaně zjistit, nakolik aktivně se respondenti neformálně a informálně zapojují do celoživotního učení.

První otázka byla zaměřena na to, zda mají respondenti koníčky a jak často se jim věnují. 64 % uvedlo, že se věnuje svému koníčku nejméně jedenkrát za týden, pouze 2 % nemá koníčky. Více se koníčkům věnují muži (nejméně 1x týdně 72 %) - ženy pouze v 59 %, nejvíce času u zálib tráví nejmladší (72 %) a nejstarší kategorie (69 %), ostatní 62 % a také obyvatelé velkých měst (73 %, resp. malých 69 %), vesnic 64 %. Výrazný rozdíl panoval mezi vyučenými a ostatními respondenty – vyučení se věnují koníčkům nejméně 1x týdně v 39 % a 17 % jich nemá koníček žádný, podobná čísla vykazují nezaměstnaní (40 %) a žádný koníček nemá 20 %. Opět platí přímá úměra mezi výší příjmů a četností koníčků (57 %, 68 % a 73 %). Je zřejmé, že sociální status má vliv na životní styl člověka.

Ke členství v nějaké organizaci se přihlásilo jen 25 % respondentů. Nejčastěji jsou lidé členy sportovních organizací (48 %) a hasičů (17 %). Rozdíly nepanovaly v členění podle pohlaví, vzdělání ani bydliště. Výrazný rozdíl vykazovali respondenti podle stáří - nejvíce organizovaná je skupina 41-50 let (36 %), ostatní jen 16-21 %. Ještě větší výkyv vykazali nezaměstnaní - ani jeden neuvádí členství v organizaci (jinak nepracující jsou organizovaní ve 13 %, ostatní pak v 26–31 %). Výzkum koresponduje s ostatními výzkumy v tom, že aktivita dospělých u nás je oproti ostatním vyspělým zemím nízká, ať už se jedná o vzdělávání či participaci na veřejném a společenském životě. Navzdory velké spolkové tradici, kterou naše republika má, je společnost hodně individualistická.

Do veřejného života se zapojuje 37 % respondentů. Výraznější rozdíly nepanují v členění podle pohlaví, platu a vzdělání. Výrazně málo se zapojuje nejstarší věková skupina (11 %) a lidé, kteří nepracují (19 %), nejvíce zapojena je kategorie 41-50 let (50 %). Prokázána byla výrazně vyšší angažovanost u respondentů bydlících na vesnici (56 %), proti respondentům z velkých měst (11 %). Vysokou aktivitu nejen v participaci na veřejném životě vykazují lidé v kategorii 40 – 50 let, u seniorské kategorie se projevuje úbytek aktivit v souvislosti se stárnutím, ale může mít příčinu i v izolaci po odchodu z aktivního života. Také stále platí, že mezilidské vztahy na venkově jsou kvalitativně výrazně jiné (lepší) než v anonymních velkých městských aglomeracích.

Rozsáhlá série otázek sledovala vazbu vlastního vzdělávání a motivace, event. překážky a potřeby dalšího vzdělávání a používání různých zdrojů informací.

Jako dostatečné pro utváření profesní dráhy hodnotí počáteční vzdělání 66 % respondentů a s rostoucím věkem bylo hodnoceno více jako dostatečné (kategorie nad 51 let 84 %, u 20 - 30letých pouze 57 %); vyučení a SŠ hodnotí své vzdělání jako dostatečné v 61 % a 52 %, vysokoškoláci v 82 %, zato frustrace je zřejmá u nezaměstnaných (jako dostatečné je hodnotí jen 20 %). Podobné rozdíly panovaly u různých příjmových skupin - dostatečné je pro 58 % lidí s příjmy do 15 tis. Kč, pro 70 % s příjmy 15-30 tis. Kč a pro 92 % skupiny nad 30 tis. Kč. Jasně vyplývá, že mladá generace si uvědomuje nutnost dalšího vzdělávání a zřejmý je i vliv dosaženého počátečního vzdělání. Oproti tomu dosažení vysoké mzdy nemotivuje respondenty ke vzdělávacím aktivitám.

Dotazník zjišťoval, zda zaměstnavatel poskytuje respondentům nějaký typ vzdělávání. 21 % neabsolvuje žádné vzdělávání a naopak 29 % absolvuje školení více jak dvakrát ročně. Školení je méně poskytováno ženám (26 %), než mužům (16 %). Méně školení absolvovali zaměstnanci státní sféry (22 %) oproti zaměstnancům soukromého sektoru (16 %). Výrazný vliv má vzdělání, zaměstnání, věk i dosahovaná mzda. Vyučení nejsou školeni v 56 %, nezaměstnaní ve 40 % a respondenti s příjmem do 15 tis. Kč ve 32 %. Špatný trend naznačuje fakt, že nejmladší respondenti nejsou školeni v 33 %, přitom by vzdělávání mladých respondentů, vzhledem k jejich malým zkušenostem ve výkonu práce, mělo být intenzivnější.

Zajímavou oblastí hodnocení byla účast na vzdělávacích akcích. Žádné vzdělávací akce se nezúčastnilo 45 % respondentů. Vyšší aktivitu vykazují muži (65% účast) než ženy (47 %). Výrazný vliv má vzdělání – vyučení se nezúčastnili v 72 %, ostatní v 38 -47 %, přičemž s výší vzdělání údaj klesal, vysokou neúčast vykazovali i nezaměstnaní (60 %). Nebyl zjištěn rozdíl mezi zaměstnanci státních institucí a soukromých firem (stejně 45 %). Zajímavé výsledky ukázal věk – neúčast přiznalo 63 % ve věku nad 51 let a naopak ve věku 41-50 let jen v 36 %. Z výsledku lze dovodit, že právě skupina 41 – 50 let se musela adaptovat na nové podmínky po roce 1989. Byla nucena se rekvafikovat a také načerpat nové znalosti a kompetence v důsledku změny politické situace. Opět také platí, že nezaměstnaní nejsou schopni držet ve vzdělávání dospělých krok

s ostatní populací, deklaráce o jejich začleňování a nových možnostech motivace se zatím nepodařilo implementovat do praxe.

Výzkum sledoval i aktivitu respondentů při zjišťování informací o vzdělávacích a osvětových programech. 52 % odpovědělo kladně, když aktivnější jsou muži (57 %) než ženy (49 %). Na odpovědi neměl vliv věk, ani bydliště. Důležitou roli opět hrálo dosažené vzdělání - nejaktivnější jsou vysokoškoláci (76 %), ostatní skupiny oscilují mezi 40 – 33 %, platí klesající tendence při klesající úrovni vzdělání. Vůbec nejnižší aktivitu při vyhledávání informací mají nezaměstnaní - pouze 17 %. Při členění podle zaměstnání jsou nejaktivnější podnikatelé (75 %), což zřejmě vychází z kreativity, kterou musí při zajišťování chodu firmy prokázat. Jako již vícekrát bylo zjištěno, že nejvyšší potřebu vyhledávat další vzdělávání mají speciálně vzdělaní lidé.

Podstatným atributem ve vzdělávání dospělých je i identifikace překážek. Jako hlavní překážku uvedli respondenti nedostatek času (58 %), nedostatek financí (36 %) a nedostatek motivace (31 %), mezi kategoriemi nebyly zjištěny výrazné odchylky, kromě lidí z velkých měst, pro které byl největší překážkou nedostatek motivace (55 %), a nezaměstnaných či nepracujících, pro které je největší překážkou nedostatek financí (60 a 63 %) stejně jako pro příjmovou skupinu do 15 tis. Kč (50 %).

Neméně důležitá pro další vzdělávání je motivace – mezi tři největší motivační faktory patří: uspokojování a naplnění osobních potřeb (47 %), lepší zaměstnatelnost (40 %) a vyšší příjem (37 %). Muži preferují uspokojení osobních potřeb (51 %), ženy a lidé ve věku 21 – 30 let vyšší příjem (44 %, resp. 49 %); naopak příjem není motivující pro nejstarší respondenty (11 %). Lidé z velkých měst preferují lepší zaměstnatelnost (49 %) a naopak nepreferují tolik vyšší příjem (pouze v 25 %). Vyučení uvádí jako hlavní motivaci vyšší příjem (v 50 %).

Na otázku, zda nabídka rekvalifikačních kurzů usnadňuje získání nového, zajímavějšího pracovního místa, odpovědělo určitě ano, či spíše ano 36 % respondentů, záporné hodnocení, či se k problematice nedokázalo vyjádřit, uvedlo 63 %. Rekvalifikačním kurzům věří více ženy (41 %) než muži (31%), nejvíce pak nejmladší (53%) a s věkem se důvěra snižuje - nejstarší jim důvěřují jen ve 26 % stejně jako nejvyšší příjmová skupina.

5.4 Verifikace/falzifikace hypotéz

H1 Čím vyšší počáteční vzdělání, tím aktivnější podíl na aktivitách CŽU.

Pro verifikaci tvrzení výzkum sledoval odpovědi respondentů podle dosaženého stupně vzdělání, což umožnilo vyhodnotit, jaký vliv má počáteční vzdělání na zapojení respondentů do celoživotního učení. Bylo zjištěno, že ve svém životě nejvíce změnili obor, ve kterém pracovali, vyučení (72 %). Lidé s vyšším vzděláním kladně odpověděli ve 34-40 %. Respondenti s nižším vzděláním si uvědomují, že jejich vzdělání není dostačující – vyučení ve 33 %, středoškoláci ve 45 %, vysokoškoláci jen v 16 %. Dosažené vzdělání má vliv i na znalost cizích jazyků, která je dnes nezbytnou dovedností. Že se v cizím jazyce nedomluví, uvedlo 28 % VŠ, ale 53 % SŠ a 89 % vyučených. Dosažené vzdělání se projevuje i v rozvoji jazykových dovedností - cizí jazyk studuje 50 % VŠ, 25 % SŠ ale žádný vyučený, a to přesto, že mají nejnižší znalost cizích jazyků. Podobné odpovědi byly zaznamenány i při dotazu na znalosti v oblasti IT. Všichni respondenti, kteří mají SŠ a vyšší vzdělání ovládají IT minimálně na úrovni uživatele. Počítačová gramotnost chybí 33 % vyučených. Dosažené vzdělání se odráží také v možnosti získávání dovedností v rámci vykonávaného zaměstnání. Zaměstnavatelé neškolí celých 56 % vyučených, u SŠ to pak je 22 %, VŠ 16 %. Výzkum zkoumal i ochotu respondentů k rozšiřování znalostí neformálním vzděláváním bez vazby na zaměstnavatele nebo s vazbou na něj. Bylo zjištěno, že takových vzdělávacích aktivit se nezúčastnilo 72 % vyučených, 47 % SŠ a pouze 37 % VŠ.

Pro další potvrzení hypotézy byla zkoumána míra potřeb dalšího vzdělávání. Takovou potřebu nemá 50 % vyučených, 12 % SŠ a pouze 4 % VŠ. Kladně na otázku týkající se aktivního vyhledávání informací o vzdělávacích aktivitách odpovědělo 76 % VŠ, ostatních 33-40 %; nejnižší údaj byl opět u vyučených. Výrazné rozdíly panují i v oblasti informálního vzdělávání. Žádný koníček nepěstuje 17 % vyučených, u ostatních kategorií 0-1 %. Naučné pořady nebo dokumentární filmy nesleduje opět 17 % vyučených a 0-5 % ostatních. Výrazné rozdíly nebyly zjištěny pouze u odpovědi na otázku na členství v zájmových organizacích a zapojení se do veřejného života, kde nebyl prokázán vliv dosaženého vzdělání.



Prakticky všechny odpovědi potvrzují platnost hypotézy. Zřejmý je vliv sociálního statusu a prostředí: vzdělanostně nižší sociální skupiny zpravidla vykonávají jednodušší práce, zdánlivě bez potřeby dalšího vzdělávání, pohybují se v prostředí, které v nich nevyvolává potřebu a nevytváří tlak na další rozvoj. Z toho pramení malé sebevědomí v oblasti dalšího vzdělávání – na otázku „co cítíte jako největší překážku v dalším vzdělávání“ odpovědělo 33 % vyučených, že je to obava z náročnosti vzdělávacích akcí přesahující jejich schopnosti (u ostatních kategorií to bylo max. 7 %). 28 % vyučených také necítí motivaci se dále vzdělávat (ostatní 0-7 %).

Potvrzení hypotézy ukazuje, že je třeba vytvářet podmínky, které by motivovaly především jedince s nižším vzděláním k jejich dalšímu vzdělávání a učení. Jinak je možné, že se budou vytvářet stále větší sociální rozdíly mezi touto skupinou a ostatními, což povede ke zvýšení společenského napětí. Dál se bude snižovat možnost uplatnění této skupiny ve společnosti, zvláště dnes, kdy se neustále zvyšují nároky nejen na růst profesních znalostí, ale i orientaci v kompetencích klíčových pro život. Dnešní stav jasně znevýhodňuje tuto skupinu a přispívá k její horší schopnosti reagovat na nebezpečí, která s sebou současnost nese.

Hypotéza byla potvrzena.

H2 Čím vyšší věk respondenta, tím klesající frekvence aktivit celoživotního učení.

Pro ověření hypotézy byly kladeny otázky týkající se hodnocení vlastního postavení, životní situace, dosažených znalostí a ochoty k dalšímu rozvoji ve vazbě na věk respondentů. Nebylo zjištěno, že by měl věk výrazný vliv na strukturu nejvyššího dosaženého vzdělávání.

Průzkum zjišťoval spokojenost respondentů s prací a ochotu či snahu o změnu současného zaměstnání. Zde je patrná tendence starších respondentů neměnit zaměstnání. Jako stabilní je hodnotí a nemá touhu jej změnit 74 % starších 51 let a hodnota klesá s věkem (u nejmladších je to jen 27 %). Klesá také snaha o další vzdělávání, což potvrdil i dotaz na studium cizího jazyka. To potvrdilo pouze 16 % respondentů starších 51 let, u ostatních kategorií 32-37 %, přičemž se cizí jazyk učí pouze ti respondenti nad 51 let, kteří již nějaký jazyk ovládají, ale žádný, který cizí jazyk neovládá. Starší respondenti jsou skeptičtější při hodnocení účelnosti absolvování rekvalifikačního kurzu pro získání nového zaměstnání (37 % starších 51 let a 39 % ve věku 41-50 let), mladší skupiny nevěří v rekvalifikaci ve 23, resp. 17 %. Starší ročníky využívají pro vzdělávání spíše akce, které jim zajistí někdo jiný (školení ze strany zaměstnavatele je např. umožněno 100 % respondentů s věkem nad 51 let a naopak není poskytováno 33 % ve věku 20-30 let). Zajímavý výsledek přinesly odpovědi na účast v dalším vzdělávání bez vazby na zaměstnavatele – takovou aktivitu absolvovalo jen 32 % starších 51 let a jako nejaktivnější se projevila skupina 41-50 let (64 %), u ostatních se výsledek pohybuje okolo 50 %. Věk se přímo projevuje u odpovědi na potřebu dalšího vzdělávání, když takovou potřebu necítí 22 % respondentů nad 51 let, 20 % respondentů 41-50 let, pouze 12 % 30-40letých a jen 2 % nejmladších. Podobně vychází hodnocení motivace k dalšímu vzdělávání, kde necítí motivaci 16 % respondentů starších 51 let a ukazatel klesá s věkem respondentů až na 2 % u nejmladších. Výrazná odchylka v odpovědích se projevila u otázky na zapojení respondentů do veřejného života, kde kladně odpovědělo pouze 11 % respondentů starších 51 let, přičemž u ostatních kategorií to bylo 35-50 %.

Výsledky však neznamenají, že by nejstarší respondenti nebyli aktivní vůbec. Např. na dotaz, zda aktivně vyhledávají informace o vzdělávacích akcích, odpovědělo

kladně 58 % respondentů nad 51 let. Vliv věku nebyl zjištěn u koníčků respondentů, sledování naučných a dokumentárních filmů nebo u členství v zájmových organizacích.

Z uvedených zjištění lze dovodit, že s rostoucím věkem se aktivita respondentů snižuje. Zvyšuje se jejich pohodlnost (to uvedlo jako jednu z hlavních překážek v dalším vzdělávání 42 % starších 51 let) nebo různá omezení související se zdravím (11 %). Snížená aktivita se projevuje především v oblasti neformálního profesního vzdělávání. U ostatních druhů učení se rozdíl již neprojevil, byl spíše zaměřen na osobní realizaci, smysluplné trávení volného času a přípravu na stáří. Např. jako nejdůležitější motivaci pro další vzdělávání uvedlo udržení aktivity do pozdního věku 16 % respondentů starších 51 let (ostatními nebyla tato motivace nijak akcentována).

Výzkum potvrdil snižování aktivity v oblasti celoživotního učení, ale zároveň zachytil výraznou změnu priorit v oblastech vázaných na věk, což dovozuje, že nabídka aktivit souvisejících s celoživotním učením musí reflektovat věk potenciálních příjemců.

Hypotéza byla potvrzena.

H3 Respondenti z městského prostředí aktivněji participují na aktivitách celoživotního učení než respondenti s bydlištěm na vesnici.

Pro objektivní hodnocení hypotézy výzkum zajistil vhodnou skladbu respondentů (jak je uvedeno výše). Ve vzdělanostní struktuře byli mírně znevýhodněni obyvatelé vesnic. Nejvyšší vzdělání vyučen uvedlo 17 % bydlících na vesnici, (město 12, resp. 2 %), podíl vysokoškoláků byl nejnižší na vesnici (33%), v malých městech činil 40 % a ve velkých 47 %. Nebyl zjištěn výrazný rozdíl ve znalosti cizích jazyků. Neznalost cizího jazyka uvedlo 48 % respondentů z vesnice a shodně 43 % z měst. Studiu cizích jazyků se dokonce věnuje více respondentů z vesnice 33 % proti 27 % z velkých měst. Lehce menší možnost vzdělávání ze strany zaměstnavatelů mají respondenti z vesnice – zaměstnavatel nezajišťuje vzdělávání pro 29 %; u obyvatel z měst v 18, resp. 20 %. O to víc ale participují na vzdělávacích aktivitách mimo vazbu na zaměstnavatele. Vliv bydliště na aktivitu při vyhledávání informací o vzdělávacích možnostech se neprojevil. K aktivnímu přístupu týkajícímu se vzdělávacích možností se přihlásilo 57 % obyvatel velkých měst, 52 % vesnic a 49 % z malých měst. Neobjevil se žádný výrazný rozdíl ani při hodnocení aktivity respondentů v oblasti koníčků, sledování naučných pořadů či motivací pro další vzdělávání. Respondenti bydlící na vesnici jsou častěji členy

zájmových organizací - ve 29 % (malá města 22 %, velká města 24 %) a výrazně častěji se angažují ve veřejném životě – v 56 % (malá města 40 %, velká města 16 %).

Při hodnocení největší motivace pro vzdělávání a učení v dospělosti se též nepodařilo v odpovědích prokázat výrazné rozdíly dle bydliště. Nicméně zajímavě se jeví v hodnocení priority motivací u jednotlivých skupin respondentů. Pro obyvatele vesnic představuje hlavní motivaci pro další vzdělávání uspokojení osobních potřeb 54 %, vyšší příjem 40 %, jistota práce 33 %, kariéra 17 % a smysluplné trávení volného času 13 %. Respondenti bydlící v malých městech mají následující priority: vyšší příjem 43 %, uspokojení osobních potřeb 40 %, jistota práce 33 %, kariéra 25 % a udržení aktivity v pozdějším věku 13 %. Respondenti, bydlící ve velkých městech preferují uspokojení osobních potřeb 51 %, jistotu práce 49 %, vyšší příjem 25 % a po 16 % aktivita v pozdním věku a kariéra. Zatímco první tři priority jsou u všech kategorií stejné, v dalších prioritách se liší. Jedná se především o preferenci smysluplného trávení volného času, kterou volí obyvatelé vesnic a která vyplývá z jejich aktivnějšího pěstování koníčků, členství v zájmových organizacích, či z vyšší participace na společenském životě, tzn. je zaměřeno na rozvoj informálního učení. Naopak obyvatelé měst spíše řeší otázku schopnosti další aktivity v pozdějším věku. Rozdíl může být způsoben ještě stále rozdílným životním stylem ve městech a na vesnici, kde jsou mezilidské vazby, vztahy a kontakty častější a užší oproti městskému prostředí.

U otázky týkající se největších překážek pro vlastní vzdělávání všechny kategorie hodnotily jako největší překážku nedostatek času, vyjma obyvatel velkých měst, kteří na první místo řadili nedostatek motivace, resp. lenost (55 %). Obyvatelé vesnic a malých měst pak na druhém místě uváděli nedostatek financí 33, resp. 44 %. Respondenti žijící na vesnici mají specifické překážky, kterým přiřkládají vyšší váhu, než respondenti z měst, a to horší dostupnost vzdělání a obava ze zvládnutí náročnosti vzdělávací aktivity. První důvod je zřejmý vzhledem k teritoriální vzdálenosti od realizace vzdělávacích aktivit. Nejasný je však důvod vyšší preference obavy ze zvládnutí vzdělávací aktivity, která může vycházet z vyšší četnosti respondentů s nižším stupněm vzdělání a nižšího sebevědomí respondentů bydlících na vesnici.

Pro výše uvedené nelze souhlasit s tvrzením, že respondenti z městského prostředí aktivněji participují na celoživotním učení než respondenti s bydlištěm na vesnici.

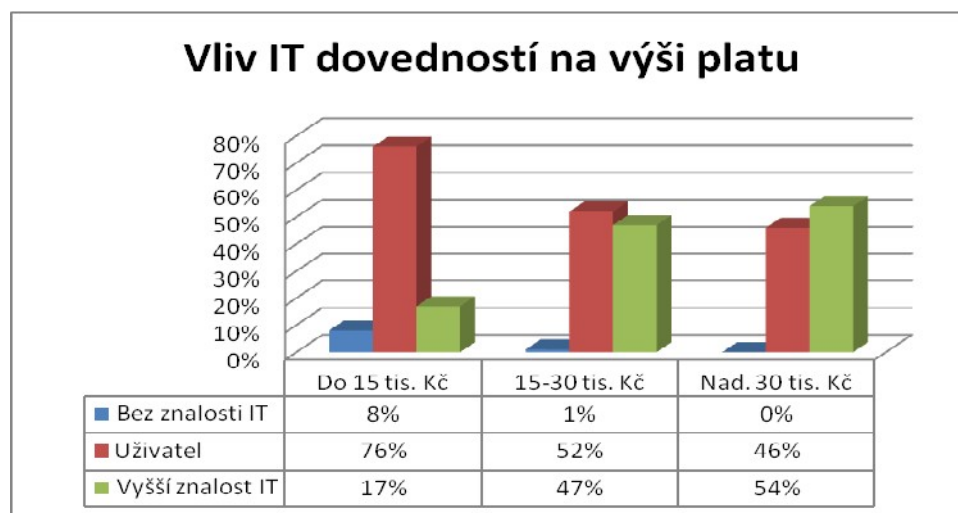
Hypotéza nebyla potvrzena.

H4 Širší rozsah aktivit celoživotního učení generuje vyšší příjem.

Hypotéza cílí na posouzení vlivu nejvyššího dosaženého vzdělání, kompetencí a aktivit v celoživotním učení na výši mzdy. Jednoznačně se projevil vliv nejvyššího dosaženého vzdělání na výši mzdy – 30 % vysokoškoláků má plat nad 30 tis. Kč (v ostatních kategoriích pouze 6 %). Plat mezi 15 až 30 tis. Kč uvedlo 48 % VŠ, 45 % SŠ a 28 % vyučených. Plat do 15 tis. Kč má 21 % VŠ, 49 % SŠ a 67 % vyučených. Z uvedených dat vyplývá, že vysokoškoláci mají výrazně větší pravděpodobnost vyšších příjmů, než ostatní kategorie (rozdíl nebyl zjištěn mezi příjmy středoškoláků a absolventů VOŠ); nejnižší příjmy mají vyučení. Byl potvrzen zřetelný rozdíl hodnocení práce v základním členění dosaženého vzdělání, tedy vyučen, SŠ a VŠ.

Dále byla hodnocena vazba mezi znalostí cizího jazyka a výší platu. 69 % respondentů, kteří mají příjem nad 30 tis. Kč, zná cizí jazyk, u příjmové skupiny 15-30 tis. Kč zná cizí jazyk 57 % respondentů, u příjmu do 15 tis. Kč pak 46 %.

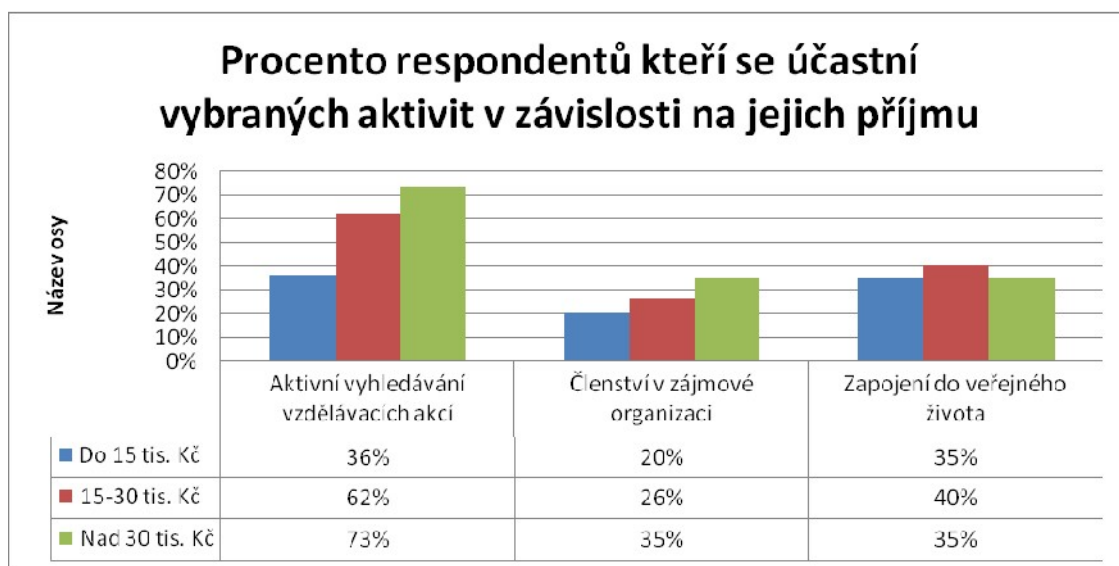
Byl zkoumán také vliv IT dovedností na výši platu. Pro jednoduchost bylo členění znalosti informačních technologií zúženo proti četnosti možností v dotazníku na tři skupiny – 1. nemají žádnou znalost, 2. uživatelé 3. vyšší znalost IT.



Z uvedených údajů jasně vyplývá souvislost mezi výší platu a znalostmi v oblasti IT.

Výzkum zjišťoval i vazbu mezi životním stylem a výší příjmu (tzn. byly porovnávány aktivity při vyhledávání vzdělávacích akcí, členství v zájmových organizacích,

či zapojení do veřejného života). V tabulce je uveden počet respondentů, kteří kladně odpověděli tři výše uvedené specifikace.



Z uvedených výsledků je zřejmé, že nejvýraznější vliv má aktivní postoj k rozvoji vlastní osoby, a to jak snahou o další vzdělávání, tak rozvíjením dalších dovedností a znalostí prostřednictvím členství v zájmových organizacích. Nepotvrdil se vliv zapojení do veřejného života, který souvisí spíše s ovlivňováním životních podmínek ostatních.

Vyšší příjmy, a tedy možnost uspokojivého hmotného zabezpečení vlastního života a lepších podmínek pro realizaci osobních potřeb a zájmů, generuje vzdělání respondentů, jejich kompetence a zájem o rozvoj vlastní osoby.

Hypotéza byla potvrzena.

H5 Čím méně aktivní jedinec, tím pravděpodobnější nespokojenost s vlastním životem.

Celkem 13 respondentů (cca 8 % všech) vyslovalo subjektivní pocit nespokojenosti se svým životem. Četnost je rovnoměrně rozložena mezi pohlaví i věkové skupiny. Nespokojení respondenti výrazně častěji měnili obor pracovní činnosti (v 54 %) oproti ostatním respondentům (40 %). Pro pocit spokojenosti je výrazným faktorem práce a ve skupině nespokojených je plných 31 % nezaměstnaných (ostatních 12 %), navíc jako nestabilní hodnotí stávající pracovní zařazení 23 % nespokojených (ostatních jen 8 %). Při bodování důležitosti pojmů zdraví, práce atd. na bodové škále 1 – 5 (jako

ve škole) volili nespokojení oproti spokojeným nižší hodnoty, a to následovně: zdraví hodnotili známkou 1-2 v 77 % (ostatní v 88 %), práci v 69 % (ostatní v 75 %), volný čas v 31 % (ostatní v 62 %), rodinu v 77 % (ostatní v 86 %), přátele v 62 % (ostatní v 72 %). Shodně s ostatními hodnotili pouze vztah k náboženství. Z údajů je u kategorie nespokojených patrná menší spokojenost s hodnocenými prioritami oproti ostatním respondentům. Tam můžeme hledat zdroj malé sebeakceptace a z ní pramenící nespokojenosti se sebou samým. Problém vzniká už při stanovování životních cílů, což následně snižuje i aktivitu v oblasti osobního rozvoje.

Vztah nespokojených k další aktivitám je také jiný, než u spokojených respondentů – žádný cizí jazyk neovládá 61 % nespokojených (ostatní 32 %). Nikdo z těch, kteří neumí cizí řeč, se ani žádnou neučí. Ve skupině nespokojených respondentů je i větší podíl těch, kteří necítí potřebu dalšího vzdělávání, a to 23 % (ostatní pouze ve 13 %). Skupina vykazuje menší frekvenci volnočasových a občanských aktivit, či účasti na společenském životě, o čemž svědčí fakt, že 8 % nespokojených nemá žádnou zálibu (koníček), u ostatních pouze 2 % dotázaných; pouze 15 % nespokojených je členem zájmové organizace (ostatních 25 %); do veřejného života se zapojuje pouze 8 % nespokojených (ostatní jsou aktivní v 37 %).

Přesto nelze tvrdit, že by se nespokojení respondenti vůbec nesnažili rozvíjet. Nebyly zjištěny rozdíly v četnosti absolvovaných školení zajišťovaných zaměstnavatelem, účasti na vzdělávacích akcích bez vazby na zaměstnavatele či při aktivním vyhledávání vzdělávání.

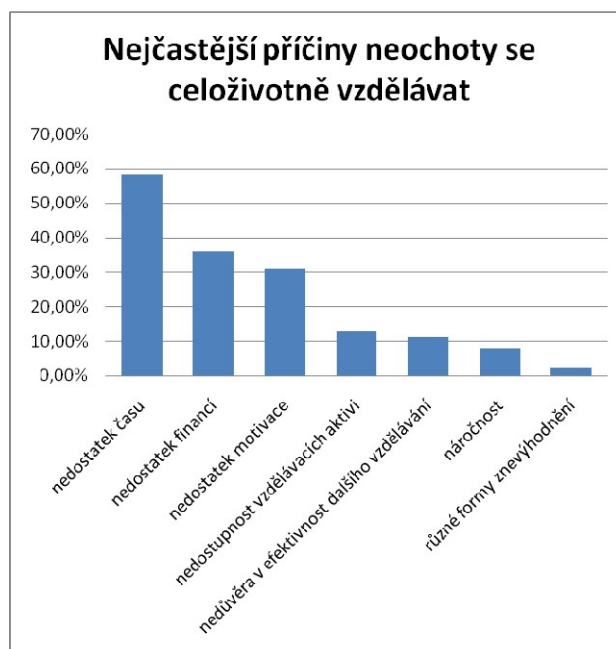
Lze konstatovat, že respondenti, kteří nejsou spokojeni se svým současným životem, sice mají tendenci k určité změně (dokazuje to počet respondentů, kteří změnili obor pracovní činnosti), nicméně jejich nespokojenost plyne z menší sebedůvěry, neukotvenosti životních cílů a malé pestrosti aktivit.

Hypotéza byla potvrzena.

H6 Největší bariérou v celoživotním učení je absence motivace.

Jednou z klíčových podmínek celoživotního učení je ochota jedince učit se. Výzkum proto hledal bariéry, které respondenti považují ve svém vzdělávání za nejpodstatnější. Jako největší překážku hodnotilo 58 % respondentů nedostatek času, druhým největším omezením byl nedostatek financí (36 %) a jako třetí nedostatek motivace, resp. lenost

(31 %). Nedostupnost vzdělávacích aktivit hodnotilo jako klíčovou překážku 13 % respondentů, nedůvěru v efektivnost dalšího vzdělávání 11 %, obavy z přílišné náročnosti vzdělávacích aktivit 8; různé formy znevýhodnění pak uvádí 2 % respondentů.



Analýzou odpovědí respondentů, kteří uvedli jako největší bariéru nedostatek motivace (lenost), nebyl zjištěn rozdíl v odpovědích mužů a žen, podle vzdělání nebo příjmu. Vliv na ochotu dále se vzdělávat má věk. Nedostatek motivace uvedlo jako hlavní překážku 42 % respondentů starších 51 let, u ostatních jen 25-33 %. Zajímavý vliv má bydliště respondentů, kdy tuto skutečnost označilo jako překážku 18 % respondentů, bydlících na malém městě, 23 % respondentů, bydlících na vesnici, ale 55 % respondentů bydlících ve velkém městě, což je jistým paradoxem, vzhledem k předpokládané nejširší nabídce vzdělávacích a volnočasových aktivit. Výrazně se na vnímání nedostatku motivace podílí typ zaměstnavatele. Zřejmě vyšší nároky a konkurence v soukromých firmách vedou k tomu, že pouze 19 % těchto respondentů uvedlo jako překážku chybějící motivaci, u nezaměstnaných to bylo 20 %, podnikajících 31 %, u nepracujících 38 %, a u zaměstnanců státní sféry pak 55 %!

Nepodařilo se tedy potvrdit, základní premisu, že by hlavní překážkou vzdělávání byla nechuť učit se a absence motivace.

Hypotéza nebyla potvrzena.

5.5 Vyhodnocení výzkumu

Empirická část práce si kladla za cíl prokázat souvislosti mezi životní dráhou respondentů a mírou jejich participace na celoživotním učení. Závěry výzkumu povětšinou korespondují s výstupy rozsáhlého celorepublikového šetření RABUŠICOVÉ (2008), rekapitulují a potvrzují řadu skutečností z oblasti celoživotního učení a odhalují slabá místa:

- podíl na formálním a neformálním vzdělávání dospělých je v Česku stále nízký. Téměř ¼ respondentů vůbec neparticipuje na profesním vzdělávání. Zaměstnavatelem je víc poskytováno mužům, méně školení jsou zaměstnanci státní sféry, více možností mají starší zaměstnanci s vyšším vzděláním a platem. Naopak málo aktivit profesního rozvoje umožňuje zaměstnavatel nejmladší věkové skupině a vyučeným. Malý objem profesního vzdělávání vykazují i nezaměstnaní. Téměř polovina respondentů je pasivní také v neformálním vzdělávání (nejvíce vyučení, nezaměstnaní a kategorie 50+), vyšší aktivitu vykazují muži než ženy, respondenti s vyšším vzděláním a věková skupina 40 až 50 let. Cizím jazykem se domluví 55 % respondentů,

- volný čas respondenti ve velké míře využívají k realizaci koníčků a zálib – téměř 40 % je realizuje více jak 3x týdně a jen 2 % nemají žádnou zálibu; víc jak polovina všech vyhledává informace o různých typech a formách vzdělávání (nejčastěji čtením populárně naučné nebo odborné literatury a na internetu), hojně jsou sledovány dokumentární a vzdělávací programy v médiích – nejméně 1x týdně je sleduje téměř 40 % respondentů. Naopak jen čtvrtina respondentů je členem nějaké organizace a o málo víc než jedna třetina se zapojuje do veřejného života, přičemž výrazně vyšší podíl jak u členství v organizaci, tak v participaci na veřejném životě vykazují tradičně lidé žijící na vesnici,

- mezi oblasti, kde respondenti pocítují největší potřebu vzdělávání, je znalost cizího jazyka, profesní znalosti a doplnění vzdělání; každý sedmý ale nepocítuje potřebu dalšího vzdělávání,

- největší bariéry ve vzdělávání respondenti spatřují v nedostatku času, financí a motivace, nedostupnosti vzdělávacích institucí v místě bydliště a nedůvěře v efektivnost vzdělávání,

- výrazný vliv na formování životní dráhy má počáteční dokončené vzdělání,

- životní spokojenost ovlivňuje dosažené vzdělání, výše platu a to, zda je člověk zaměstnán;
- nespokojení bodovali životní priority níže než ostatní respondenti; velmi málo participují na veřejném životě a jsou pasivní i ve volnočasových aktivitách (je patrná jejich malá sebeakceptace a z ní pramenící nespokojenost se sebou samým; špatně stanovené životní cíle následně snižují jejich motivaci v oblasti osobního rozvoje),
- vliv sociálního statusu a prostředí se zřetelně projevil u vyučených a nezaměstnaných, u nichž výzkum v alarmujících číslech odhalil absenci motivace k dalšímu vzdělávání, obavy z přílišné náročnosti vzdělávání, pasivní postoj v celém spektru životních aktivit, rezignaci na profesní vzdělávání a celkovou životní nespokojenost,
- vysokou aktivitu v celoživotním učení vykazují lidé v kategorii 40 až 50 let – příčiny můžeme hledat v tom, že tyto lidé se nachází na vrcholu sil, jsou sociálně zralí, mají srovnaný žebříček hodnot a ženy už nemusí věnovat maximum času chodu domácnosti,
- u nejvyšší věkové skupiny se v oblasti celoživotního učení potvrdil úbytek aktivit - souvisí zřejmě se stárnutím, ale může mít původ i v segregaci seniora po odchodu z aktivního života, případně rezignaci na vzdělávací aktivity v souvislosti maladaptací na život v seni.

Vzhledem k rozsahu práce nemohl výzkum (a ani to nebylo jeho cílem) postihnout další faktory, které se podílí na formování životní dráhy. Lze však konstatovat, že celoživotní učení v celé své šíři zásadním způsobem životní dráhu člověka ovlivňuje.

Závěr

Překotný technologický rozvoj způsobil, že poznatky, které dříve stačily, aby člověk mohl spolehlivě existovat ve svém lokálním světě, a které se byl schopen naučit v dětství a dospívání, musí nyní pro smysluplné fungování ve společnosti revidovat, inovovat a nové vstřebávat v průběhu celého života. Proces vzdělávání a učení (se) není koncentrován do mladého věku, ale expanduje a stává se součástí našich životních drah. Žijeme ve znalostní společnosti a ta vyžaduje schopnosti a kompetence, které jsme se před desítkami let nemohli naučit. Předpokládá naši připravenost žít v informační době, umět informace hledat, porozumět jim a aplikovat je při řešení pracovních i životních úkolů.

Práce se v úvodní části pokusila vypořádat s pojmy životní dráha, socializace, životní styl, kvalita života, funkční gramotnost, vymezila etapy a atributy dospělého věku. Do tohoto rámce pak zasadila učení, vzdělávání a výchovné působení, které hraje v konceptu životní dráhy jednu ze stěžejních rolí. Věnovala se tématu společnosti vědění, protože pro člověka není vůbec jednoduché adaptovat se v rychle se měnících podmínkách tak, aby dostal nárokům společnosti a mohl vést plnohodnotný, spokojený život. Pro kompletní představení konceptu celoživotního učení je zachycen nejen jeho obsah, ale i historický exkurs, podstatné myšlenky stěžejních dokumentů a směr, kterým se další vzdělávání a učení dospělých v Česku ubírá. Dotkne se také slabých míst projektu celoživotního učení.

Výsledky výzkumu v empirické části práce potvrzují souvislosti mezi utvářením životní dráhy respondentů a mírou jejich participace na celoživotním učení. Z celé řady výzkumem prokázaných dat je patrné, že i v dospělém věku má vzdělávání a učení významný vliv na kvalitu života. Data naznačují, že podíl dospělých na vzdělávání je u nás stále malý, že máme rezervy v profesním vzdělávání a jazykových znalostech, že významný vliv má počáteční dokončené vzdělání, že největšími bariérami pro další vzdělávání je nedostatek času, motivace a financí, že zřejmě větší konkurence v soukromém sektoru generuje vyšší participaci na profesním vzdělávání než státní sféra. Výzkum odhalil i alarmující skutečnosti – nedaří se dostatečně stimulovat tu část populace, která z různých důvodů na vzdělávání a osobní rozvoj rezignuje a prohlubuje tím sociální propast mezi sebou a zbytkem populace.

Před sociálními pedagogy stojí v postmoderní společnosti řada nelehkých úkolů, které mohou považovat za výzvu, a představovaný koncept celoživotního učení, zejména v kontextu s utvářením životní dráhy, je bezesporu jedním ze zásadních témat

Resumé

V diplomové práci je zpracováno téma celoživotního učení, které je nahlíženo prizmatem důležitosti pro životní dráhu člověka žijícího na prahu 21. století ve společnosti vědění, jejíž rychle se měnící podmínky může zvládat pouze tehdy, pokud neustále pracuje na svém profesním i osobním rozvoji, vzdělává se a učí po celý život.

Práce nejprve objasňuje pojmy životní dráha, socializace, životní styl, kvalita života, funkční gramotnost a vysvětluje, jak chování člověka ovlivňuje motivace, hodnotový žebříček, učení, vzdělávání a výchovné působení. Do tohoto rámce pak zasazuje koncept celoživotního učení, který významně ovlivňuje utváření životní dráhy i kvalitu života. Popisuje historický vývoj vzdělávání dospělých a současné charakteristiky celoživotního učení. Prostřednictvím významných dokumentů formuluje stěžejní myšlenky, směr a priority, se kterými je třeba pracovat při implementaci této strategie do praxe. Dotkne se i slabých míst projektu, spočívajících v poddimenzovaném poradenství, nerovném přístupu ke vzdělávacím příležitostem, ne zcela vyřešeném uznávání neformálního vzdělávání a informálního učení, vysoké míře funkční negramotnosti a diskutabilní kvalitě dalšího vzdělávání dospělých.

V empirické části výzkum potvrzuje souvislosti mezi utvářením životní dráhy respondentů a mírou jejich participace na celoživotním učení a odhaluje alarmující fakta – u části populace, která z různých důvodů na vzdělávání a osobní rozvoj rezignuje, je patrná prohlubující se sociální propast mezi ní a zbytkem společnosti.

Koncept celoživotního učení považuje autorka práce za jedno ze stěžejních témat pro sociální pedagogiku.

Anotace

Diplomová práce představuje koncept celoživotního učení, který zasazuje do rámce životní dráhy člověka v postmoderní společnosti. Pokouší se zachytit, jak podstatným způsobem ovlivňuje proces socializace, životní styl i kvalitu života. Zabývá se historií vzdělávání dospělých i významnými dokumenty, které formulují stěžejní myšlenky, směr a priority, se kterými je třeba pracovat při uvádění konceptu do života každého z nás. Výzkum v empirické části potvrzuje smysl a význam celoživotního učení a naznačuje, že pro sociální pedagogiku a sociální pedagogy jde o jedno ze zásadních témat.

Abstrakt

This thesis constitutes the concept of lifelong learning, which it puts into the framework of man's career in postmodern society. It tries to capture, to what extent is the lifestyle and quality of life influenced by the process of socialization. It deals with the history of education of adults as well as important documents that formulate core ideas, direction and priorities, which we need to work with during implementation of the concept into our lives. Research in the empirical part of this thesis confirms the meaning and importance of lifelong learning and suggests, that for social pedagogy and social educators, this is one of the major topics.

Klíčová slova

Životní dráha, socializace, motivace, dospělý věk, životní styl, kvalita života, učení, vzdělávání, výchovné působení, andragogika, celoživotní (všeživotní) učení, společnost vědění, profesní vzdělávání, volnočasové aktivity.

Keywords

The career, socialization, motivation, adult age, lifestyle, quality of life, learning, education, educational activity, adult, lifelong learning, knowledge society, professional education, leisure activities

Literatura

Knižní publikace

- [1] BENEŠ, M. *Andragogika – teoretické základy*. 2. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. 216 s. ISBN 80-86432-23-8
- [2] BOČKOVÁ, V. *Celoživotní vzdělávání – výzva nebo povinnost?*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2000. 56 s. ISBN 80-244-0155-X
- [3] DOSEDLOVÁ, J., FIALOVÁ, L., KEBZA, V., SLOVÁČKOVÁ, Z. *Předpoklady zdraví a životní spokojenosti*. Brno: MSD, 2008. ISBN 978-80-7392-010-4.
- [4] DUFFKOVÁ, J., URBAN, L., DUBSKÝ, J. *Sociologie životního stylu*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o., 2008. ISBN 978-80-7380-123-6.
- [5] GIDDENS, A. *Sociologie*. Přeložil J. Jařab. Praha: Argo, 2001, 595 s. ISBN 80-7203-124-4
- [6] GREGAR, A. *Řízení lidských zdrojů*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2008.
- [7] HALL, C.S., LINDZEY, G. et al. *Psychológia osobnosti: úvod do teórií osobnosti*. Přeložil Anton Heretik. Bratislava: SPN, 2002. 510 s. ISBN 28008033843
- [8] HARTL, P. *Kompendium Pedagogické psychologie dospělých*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-841-7
- [9] HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN 978-80-7367-569-1.
- [10] KALVACH, Z. a kol. *Geriatric a gerontologie*. Praha: Grada, 2004. 864 s. ISBN 80-247-0548-6
- [11] KNOTOVÁ, D. *Neformální zájmové vzdělávání dospělých ve volném čase*, In Sborník prací Filosofické fakulty. Brno: Masarykova univerzita, 2006, U11, s. 67-77, ISBN 80-210-4143-9.
- [12] KOHOUT, K. *Základy obecné pedagogiky*. 2. vydání. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007. 152 s. ISBN 978-80-86723-38-9
- [13] KOHOUTEK, R. *Sociální psychologie*. Brno: Institut mezioborových studií, 2004.
- [14] KOMENSKÝ, J., A. *Vševýchova = Pampaedia*. [z latiny] přeložil Josef Hendrich. Praha: Státní nakladatelství, 1948. 269 s.
- [15] KOUKOLÍK, F. *Jádro*. Televizní eseje. Praha: Galén, 2010. 312 s. ISBN 9788072626632

- [16] KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. a kol. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2002. 198 s. ISBN: 80-7315-004-2
- [17] LIESSMANN, K.P. *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*, přeložila Jana Zoubková. Praha: Academia, edice 21. století, 2008. 120 s. ISBN: 978- 80-200-1677-5
- [18] MACHALOVÁ, M. *Psychológia vo vzdelávaní dospelých*. Bratislava: Gerlach Print, s.r.o., 2006. 224 s. ISBN 80-89142-07-9.
- [19] MACHALOVÁ, M. *Biodromálna psychológia pre pomáhajúce profesie*. Brno: Institut mezioborových studií, 2010, s. 219, ISBN 978-80-87182-10-9
- [20] MALACH, Josef. *Kapitoly z andragogiky*. 1. vyd., Ostrava: Ostravská univerzita, 2002, ISBN 80-7042-245-9.
- [21] MARŠÁLEK, A. *Podnikání všech a pro všechny: "Modifikovaný bat'ovský systém"*. Praha: Institut moderního průmyslu, 1992. 147 s. ISBN 80-85021-50-1
- [22] MÜHLPACHR, P. *Problémy současné společnosti*. Brno: Institut mezioborových studií, 2004
- [23] MÜHLPACHR, P. *Gerontopedagogika*. Brno: Institut mezioborových studií, 2009, s. 203
- [24] MÜHLPACHR, P. *Andragogika*. Brno: Institut mezioborových studií, 2010, s. 34
- [25] MÜHLPACHR, P. a kol. *Sociální pedagogika II*. Brno: Institut mezioborových studií, 2011, s. 250
- [26] NOVOTNÝ, P., ŠEĎOVÁ, K. *Vzdělávací potřeby ve vztahu k účasti na vzdělávání dospělých*. Pedagogika. Praha: Univerzita Karlova, 2006.
- [27] NOVOTNÝ, J.S. *Psychologie zdraví a duševní hygiena pro sociální pedagogy*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2009. 97 s.
- [28] PALÁN, Z. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J.A. Komenského, 2002. ISBN 80-86723-03-8
- [29] PALÁN, Z. *Celoživotní učení*. In KALOUS, J., VESELÝ, A. *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1262-3.
- [30] PALÁN, Z., LANGER, T. *Základy andragogiky*. 1.vyd., Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008, 184 s. ISBN 978-80-86723-58-7.
- [31] PALOVČÍKOVÁ, G. *Sociální psychologie II*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2009. 143 s.
- [32] PETRUSEK, M. *Společnosti pozdní doby*. Praha: Slon, 2006. ISBN 80-86429-63-6.

[33] PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003, s. 300

[34] RABUŠICOVÁ, M. a kol. *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 339 s. ISBN 978-80-210-4779-2.

[35] ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. 390 s. ISBN 80-7178-829-5.

[36] SAK, P., SAKOVÁ, K. *Mládež na křižovatce*. Sociologická analýza postavení mládeže ve společnosti a její úlohy v procesech evropeizace a informatizace. Praha: Svoboda Servis, 2004. 240 s. ISBN 808632

[37] SEKOT, A., CHARVÁT, M. *Základy marketingu*. Brno: Paido, 2002. ISBN 807315-019-0

[38] ŠEĐOVÁ, K. *Rodinné vzdělávání jako součást celoživotního učení*. Sborník prací FF MU. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4143-9

[39] ŠERÁK, M. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál, 2009. 208 s. ISBN 978-80-7367-551-6

[40] ŠKODA, J. a kol. *Epistemologické aspekty fenoménu kvality života*. In HAJER, M. (ed.) *Kvalita života*. Ústí nad Labem: UJEP, 2008. ISBN 978-80-7414-045-7.

[41] VAĐUROVÁ, H., MÜHLPACHR, P. *Kvalita života*. Brno: Masarykova univerzita, 2005, s. 130. ISBN 80-210-3754-7

[42] VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2005, s. 335. ISBN 80-246-0841-3

[43] VETEŠKA, J., VACÍNOVÁ, T. a kol. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. 2011, s. 202. ISBN 978-80-7452-02-9

Diplomové práce

[44] NEUMANNOVÁ, J. *Informální učení dospělých a Národní soustava kvalifikací jako možnost jeho uznávání*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, 2011. [online] [cit. 10.2.2012]. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/362723/ff_m/Diplomova_prace_final.txt

Elektronické zdroje

Strategické dokumenty

[45] *Lisabonská strategie 2000*, portál Evropské komise v ČR. [online] [cit. 28.2.2012]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/ceskarepublika/abc/policies/art2377_cs.htm

[46] *Memorandum o celoživotním učení*. Evropská komise, 2000. Překlad: Národní vzdělávací fond. [online] [cit. 27.2.2012]. Dostupné z:

<http://old.nvf.cz/archiv/memorandum/obsah.htm>

[47] *Národní program rozvoje vzdělávání v ČR*. MŠMT, 2001 [online] [cit. 27.2.2012]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/bila-kniha/narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-bila-kniha-2001>

[48] *Strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě*. Evropská unie, 2009 [online] [cit. 27.2.2012]. Dostupné z: <http://www.et2020.cz/dokumenty/1289394530.pdf>

[49] *Strategie celoživotního učení*. Praha: MŠMT, 2007. 80 s. ISBN 978-80-254-2218-2. [online]. [cit. 26.12. 2011] Dostupné na www: http://msmt.cz/uploads/Strategie_CZU_schvaleno_vladou.pdf

Další elektronické zdroje

[50] CISCO: *The Learning society (Učíci se společnost)*. Strategický dokument společnosti CISCO, 2010. Překlad: SCIO, s.r.o. [online] [cit. 2.2.2012]. Dostupné z: http://www.scio.cz/1_download/16806B_komplet_Cisco_CS_part_1_rev.pdf

[51] COFFIELD, F. *Děravá podstata současných vládních strategií celoživotního vzdělávání*. Pro bulletin PRO FUTURO, číslo 4-5/2003, Národní vzdělávací fond. [online]. [cit. 23. 12. 2011]. Dostupné z: http://old.nvf.cz/profuturo/2003_4/podstata.htm

[52] CZESANÁ, V. *Účast dospělých v dalším vzdělávání v ČR a EU*. Národní vzdělávací fond, 2006. [online]. [cit. 28. 12. 2011]. Dostupné z: http://old.nvf.cz/observatory/cvks_dokumenty/ucast_dv.pdf

[53] DVOŘÁKOVÁ, Z. *Kvalita života z pohledu úřadu práce v ČR*. Sborník z mezinárodní konference „Svět práce a kvalita života v globalizované ekonomice“. Vysoká škola ekonomická v Praze, 2007. [online]. [cit. 6.1. 2012]. Dostupné z: http://kvalitazivota.vubp.cz/prispevky/sbornik_mezinarodni_konference/sbornik_2.pdf

[54] KINDL, Daniel. *Iniciativy Evropské komise v oblasti vzdělávání a elektronického učení* Ročník 14, č. 1. Národní knihovna ČR, 2003. [online] [cit. 27.2.2012]. Dostupné z: <http://knihovna.nkp.cz/pdf/0301/0301006.pdf>

[55] MÜHLPACHR P. *Sociopatologie*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. [online] [cit. 29.1.2012]. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/z21/2006/konference_2006/sbornik_2006/pdf/046.pdf

[56] PALÁN, Z. *Andragogický slovník* [online]. [cit. 26.12. 2011]. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/dejiny-vzdelavani-dospelych-v-cr>

[57] SENGE, P. M. *Zákony páté disciplíny 1*. Učitelské listy, 2009. [online]. [cit. 2.12. 2011]. Dostupné z: <http://www.ucitelske-listy.cz/2009/08/peter-m-senge-zakony-pate-discipliny-1.html>

[58] ŠTEFL, O. *Vzdělávání? Od státu se dočkáme pomoci jen těžko*. Rozhovor s ředitelem společnosti Scio, s.r.o. pro časopis INSIDE, 2011. [online], [cit. 25.2.2012]. Dostupné z: http://www.scio.cz/1_download/Rozhovor_Ondrej_11-06-30.pdf

[59] VESELÝ, A. *Společnost vědění jako teoretický koncept*. Sociologický časopis, 2004, roč. 40, č. 4, s. 433–446. ISSN 0038-0288. [online], [cit. 23. 12. 2011].

Dostupné z:

www.sreview.soc.cas.cz/uploads/19312e4bc874d3b9d93fde75d4b74099fc4fead2_533_413vesely16.pdf

[60] *Role kvality v dalším vzdělávání*. Konference Asociace institucí vzdělávání dospělých, o.s. a Generálního ředitelství Úřadu práce ČR z 25.11.2011. [online],

[cit. 27.2.2012]. Dostupné z:

<http://www.aivd.cz/kvalita-vzdelavani-dospelych-tematem-vyznamne-konference>

Jiné elektronické zdroje

[61] *Fondy evropské unie*, portál spravuje Ministerstvo pro místní rozvoj ČR, [online], [cit. 27.2.2012]. Dostupné z: <http://www.strukturalni-fondy.cz/vavpi>,

[62] *Inkluzivní škola*, META, o.s., projekt podporován MŠMT ČR. [online],

[cit. 27.2.2012]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/>

[63] *Mládež v akci* [online]. [cit. 23.2.2012].

Dostupné z: <http://www.mladezvakci.cz/slovnicek-pojmu/>

[64] *Národní ústav odborného vzdělávání*. Dílčí kvalifikace. [online], [cit. 27.2.2012].

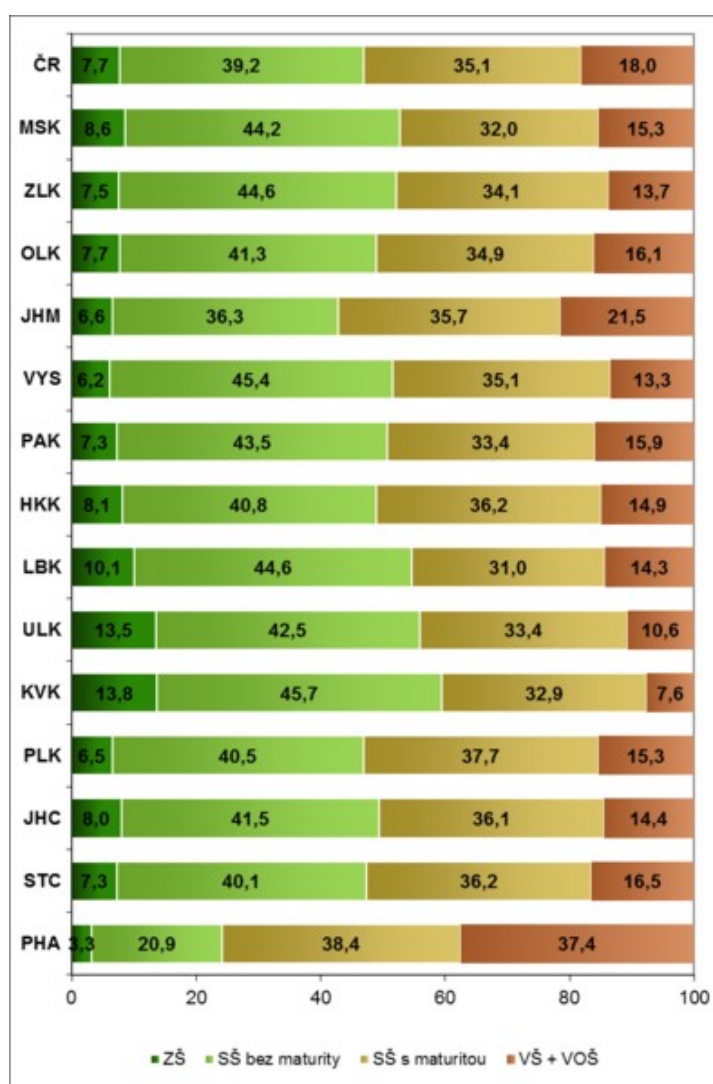
Dostupné z: <http://www.nuov.cz/nsk2/dilci-kvalifikace>

Vysvětlivky:

UNESCO	Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu
OSN	Organizace spojených národů
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
NUOV	Národní ústav odborného vzdělávání ČR

Příloha 1

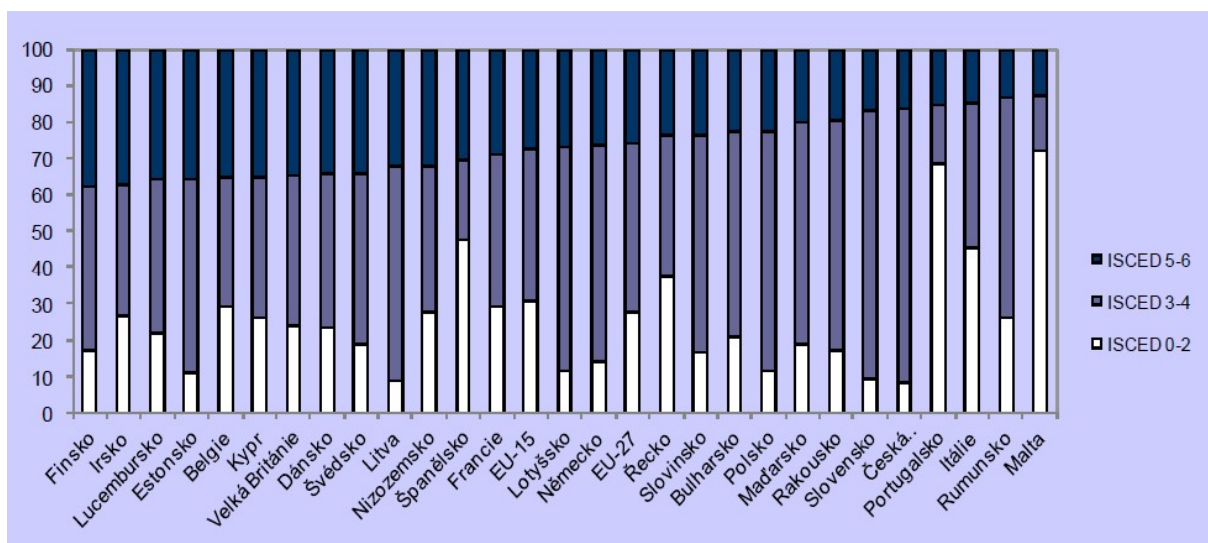
Vzdělanostní struktura populace ve věku 25-64 let (2011, %)



ČSÚ: Výběrové šetření pracovních sil, vždy 2. čtvrtletí daného roku.
[online], [cit. 5.2.2012]. Dostupné z:
<http://budoucnostprofesi.cz/trhy-prace-v-regionech/regiony2011.html>

Příloha 2

Struktura populace ve věku 25-64 podle nejvyššího dosaženého vzdělání v roce 2010 (v %)



[online], [cit. 2.2.2012]. Dostupné z:

<http://www.nvf.cz/assets/docs/b7908ece564c36e587ef83cc5682b030/388-0/konkurencni-schopnost-2010-2011-statisticka-cast.pdf>

Příloha 3

Průměrná doba v měsících mezi ukončením studia a prvním významným zaměstnáním dle nejvyššího stupně dosaženého vzdělání v EU-27 (období 2005-2009)

Země EU	Celkem	Stupeň nejvyššího dosaženého vzdělání			Index v % (celkem/VŠ)
		Základní	Středoškolské	Vysokoškolské	
EU-27	6,5	9,8	7,4	5,1	128,0
Belgie	5,6	7,6	5,4	5,3	105,4
Bulharsko	8,9	21,5	11,7	4,1	215,4
Česká Republika	4,1	10,6	4,6	3,1	132,4
Dánsko	4,5	8,4	3,6	3,8	118,0
Estonsko	4,3	8,1	4,8	2,8	156,5
Irsko	4,6	5,9	5,1	4,1	113,6
Řecko	13,1	15,1	13,9	12,2	107,7
Španělsko	8,2	10,2	8,8	7,0	116,5
Francie	5,8	9,6	6,6	4,6	126,0
Itálie	10,5	13,6	10,5	9,8	107,2
Kypr	7,9	15,7	13,7	4,8	164,2
Lotyšsko	5,7	10,1	6,7	3,7	150,9
Litva	4,2	8,9	5,1	3,0	142,7
Lucembursko	5,1	8,5	5,7	4,2	122,7
Maďarsko	5,6	10,9	6,4	4,0	138,5
Malta	5,5	7,5	7,0	2,6	210,4
Nizozemí	3,5	6,4	3,3	3,0	118,5
Rakousko	4,9	12,0	4,9	3,7	134,9
Polsko	6,2	17,0	9,0	3,6	171,9
Portugalsko	5,7	6,7	5,7	4,7	119,5
Rumunsko	10,0	12,5	12,0	7,3	136,8
Slovinsko	7,6	14,9	9,8	4,6	164,9
Slovensko	5,6	24,3	6,3	3,5	161,4
Finsko	5,4	7,6	6,5	3,5	151,7
Švédsko	4,4	4,3	5,1	3,6	124,2
Velká Británie	3,5	6,4	3,3	3,0	116,7

Zdroj: Eurostat, EU-LFS, AHM 2009. [online], [cit. 5.12.2011]. Dostupné z: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/128CS.pdf

Dotazník

Vážení respondenti, obracím se na Vás se žádostí o zodpovězení předložených dotazníkových otázek. Čestně prohlašuji, že průzkum je důsledně anonymní a zkoumaná data budou použita pouze sumárně v diplomové práci, jejímž tématem je celoživotní učení a jeho vliv na životní dráhu. Děkuji za spolupráci a Váš čas. Eva Stupková

Pohlaví

- žena
- muž

Věk

- 20-30
- 31-40
- 41-50
- 51 a více

Bydliště

- vesnice
- město
- město nad 50 tis. obyvatel

Nejvyšší dosažené vzdělání

- základní
- vyučený/á
- středoškolské s maturitou
- vyšší odborné
- vysokoškolské

Typ vzdělání

- technické
- humanitní
- všeobecné
- Jiné:

Pracujete jako

- zaměstnanec státní správy/státní zaměstnanec
- zaměstnanec v soukromém sektoru
- podnikatel / OSVČ / mám svobodné povolání
- jsem nezaměstnaná/ý
- nejsem výdělečně činná/ý (důchodce, mateřská dovolená apod.)

Charakteristika Vašeho současného pracovního zařazení

- stabilní, jsem spokojená/ý, ale usiluji o kariérní postup nebo změnu
- stabilní, jsem spokojená/ý, neusiluji o kariérní postup
- stabilní, v práci nejsem spokojená/ý a uvažuji o změně
- nestabilní, cítím ohrožení své pracovní pozice (zrušení pracovního místa, výpověď zhoršující se zdravotní stav, apod.), uvažuji o změně
- nepracuji

Změnil/a jste v průběhu produktivního věku obor, ve kterém jste pracoval/a?

- ano
- ne

Se svým současným životem jsem

- spokojen/a
- spíše spokojen/a
- spíše nespokojen/a
- nespokojen/a

Oznámujte jako ve škole podle důležitosti následující pojmy

	1	2	3	4	5
zdraví	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
práce	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1	2	3	4	5
náboženství	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
volný čas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
rodina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
přátelé	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Pokládáte své počáteční dosažené vzdělání pro utváření profesní dráhy za

- dostačující
- spíše dostačující
- spíše nedostačující
- nedostačující
- nedokáži posoudit

Uvedte, které cizí jazyky (kromě slovenštiny) aktivně ovládáte:

.....

Věnujete se v současné době studiu cizího jazyka

- ano
- ne

Pokud byla Vaše přechozí odpověď "ano", uveďte, jaký jazyk studujete:

.....

Na jaké úrovni jsou Vaše znalosti výpočetní techniky

- s výpočetní technikou nemám zkušenosti
- běžná uživatelská (např. práce s kancelářskými balíky, e-mailem, internetem)
- pokročilá uživatelská (např. nastavování a instalace software, práce se složitějšími informačními systémy)
- odborná (např. schopnost úprav a oprav hardware i software, programátorské dovednosti)
- expertní

Byl/a jste účastníkem vzdělávacích aktivit realizovaných zaměstnavatelem (kurzů, školení apod.) směřujících k Vašemu profesnímu a osobnímu rozvoji?

- více jak 2x ročně
- cca 1x ročně
- nepravidelně
- zaměstnavatel nezajišťuje vzdělávání zaměstnanců na mé pracovní pozici

Usnadňuje podle Vás dnešní nabídka rekvalifikačních programů získání nového, případně zajímavějšího pracovního místa

- určitě ano
- spíše ano
- spíše ne
- určitě ne
- nedokáži posoudit

Účastnil/a jste se bez vazby na zaměstnavatele dalšího vzdělávání (kurs, škola, školení) v průběhu

- posledního roku
- posledních 5 let
- před více jak 5 lety
- neúčastnil/a

V jaké oblasti máte největší potřebu dalšího vzdělávání nebo rozvoje

- profesní znalosti
- jazykové znalosti
- informační a komunikační technologie
- doplnění SŠ/VŠ vzdělání
- necítím aktuálně potřebu dalšího vzdělávání
- Jiné:

Vyhledáváte aktivně informace, vzdělávací a osvětové programy, které potřebujete pro svůj osobní či pracovní život (odborná literatura, specificky zaměřené časopisy, přednášky, semináře apod.)

- ano
- ne

Byla-li Vaše předchozí odpověď ano, uveďte typ zdroje:

.....

Věnujete se pravidelně koníčku, zálibě (sportovní aktivity, četba, rybaření, modelářství, kutilské nebo rukodělné práce, chov domácího zvířectva, zahradničení apod.)

- více než 3x týdně
- 1x týdně
- nepravidelně
- nemám koníčky

Jak často sledujete/posloucháte naučné nebo dokumentární pořady v televizi/rozhlase

- nejméně 1x týdně
- nejméně 1x za 14 dnů
- nahodile
- nesleduji

Jste členem zájmové, společenské, charitativní, sportovní či jiné organizace

- ano
- ne

Byla-li Vaše odpověď na přechozí otázku "ano", uveďte jaké:

.....

Zapojujete se do veřejného a společenského života v místě bydliště

- ano
- ne

Kterou překážku ve vlastním vzdělávání považujete za nejpodstatnější (zvolte max. 2 odpovědi)

- nedostatek času
- nedostatek financí
- nedostupnost vzdělávacích institucí v místě bydliště, příp. velká vzdálenost od bydliště
- nedostatek motivace (lenost), nechť aktivně hledat možnosti dalšího vzdělávání
- náročnost nabízeného vzdělávání překračující mé schopnosti

- nedůvěra v efektivnost dalšího vzdělávání a učení
- zdravotní, společenské nebo jiné znevýhodnění

Co je pro Vás největší motivací pro vzdělávání a učení v dospělosti (zvolte max. 2 odpovědi)

- kariérní růst
- vyšší příjem
- lepší zaměstnatelnost/menší pravděpodobnost ztráty zaměstnání
- uspokojování a naplňování osobních potřeb, seberealizace
- udržení aktivity do pozdního věku
- smysluplné trávení volného času, rozvoj koníčků a zálib
- necítím motivaci dále se vzdělávat a učit
- jiná motivace

Pokud jste v přechozí otázce zvolil/a odpověď "jiná motivace", specifikujte ji:

.....

Váš průměrný čistý měsíční příjem činí

- do 15.000 Kč/měsíc
- 15. – 30.000 Kč/měsíčně
- nad 30.000 Kč/měsíčně