

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Motivace a bariéry v dalším vzdělávání dospělých

Motivation and barriers to further adult education

Bc. Nikola Řeháková

Vedoucí práce: prof. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D., MBA

Studijní program: Andragogika a management vzdělávání

Studijní obor: N AMGT

Odevzdáním této diplomové práce na téma Motivace a bariéry v dalším vzdělávání dospělých potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 15. 4. 2024

Na těchto řádcích bych nejprve ráda poděkovala svému vedoucímu práce prof. PhDr. Jaroslavu Veteškovi, Ph.D., MBA za jeho cenné rady a trpělivost v průběhu sepisování této práce, dále děkuji své rodině a nejbližším za podporu nejen při psaní mé diplomové práce, ale i v průběhu celého studia.

ABSTRAKT

Tato práce se zabývá motivací a bariérami v dalším vzdělávání u jednotlivých věkových kategorií dospělosti. Kategorie dospělosti vychází z vývojových období a jsou řazeny dle věku: mladá dospělost (20-29 let), střední (30-44 let) a pozdní (45-60 let). Teoretická část pojednává o dalším vzdělávání, které je součástí celoživotního učení. Dále staví na psychologii učení dospělých, v rámci níž jsou představeny poznatky ohledně vývojových období dospělosti a taktéž jsou přiblíženy dosavadní znalosti motivace a bariér ve vzdělávání dospělých. Cílem práce bylo zanalyzovat a popsat současný postoj jednotlivých kategorií dospělosti k učení, jejich motivaci a bariéry v dalším vzdělávání. Kvantitativní výzkum proběhl pomocí dotazníkového šetření, kterého se zúčastnilo 240 respondentů, a tedy 80 jedinců v každé věkové kategorii dospělosti (mladá, střední, pozdní). V souladu s cílem práce bylo stanoveno několik výzkumných otázek, pomocí nichž bylo zjištěno, jaký vliv má dosažené vzdělání na kvalitu a spokojenost života u jednotlivých kategorií dospělosti, jaký je jejich postoj a motivace k učení, jaké jsou jejich praktiky ve vzdělávání, jak vnímají vliv životní situace, ve které se nacházejí, na učení a také bylo zjištěno, jaká byla jejich historie postojů k učení, např. zda mají nějakou negativní nebo naopak pozitivní zkušenost, která ovlivnila jejich vztah k učení.

KLÍČOVÁ SLOVA

učení dospělých, motivace, bariéry, psychologie učení dospělých, další vzdělávání, celoživotní učení

ABSTRACT

This work deals with motivations and barriers in further education within individual age categories of adulthood. Adult age categories are based on developmental periods and are classified by age: young adulthood (20-29 years), middle adulthood (30-44 years), and late adulthood (45-60 years). The theoretical part discusses further education, which is part of lifelong learning. It also builds on the psychology of adult learning, within which insights into individual developmental periods of adulthood are presented, and existing knowledge of motivation and barriers in adult education is also explored. The aim of the work was to analyze and describe the current attitudes of individual adulthood categories towards learning, their motivation, and barriers in further education. Quantitative research was conducted through a questionnaire survey, which involved 240 respondents, with 80 individuals in each age category of adulthood (young, middle, and late). In line with the aim of the work, several research questions were established to determine the influence of attained education on the quality and satisfaction of life among individual adulthood categories, their attitudes and motivations toward learning, their practices in education, as well as how they perceive the influence of life situations they are in on learning, and finally, what their history of attitudes toward learning has been, for example, whether they have had any negative or positive experiences that have influenced their relationship with learning.

KEYWORDS

adult learning, motivation, barriers, psychology of adult learning, further education, lifelong learning

Obsah

Úvod	7
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Další vzdělávání v kontextu celoživotního učení	10
1.1 Celoživotní učení	10
1.1.1 Formy celoživotního učení	12
1.2 Další vzdělávání	16
1.2.1 Další profesní vzdělávání	17
1.2.2 Zájmové vzdělávání	18
1.2.3 Občanské vzdělávání	18
1.3 Sebeřízené učení	19
1.3.1 Autoregulované učení ve vzdělávání dospělých	20
2 Psychologie učení dospělých	22
2.1 Psychický vývoj dospělého	23
2.1.1 Vývoj a věk	23
2.1.2 Vývojové etapy dospělého člověka	24
2.1.3 Osobnost	30
2.2 Aspekty učení dospělých	33
2.2.1 Vnější podmínky učení	33
2.2.2 Druhy učení	35
2.2.3 Teorie učení	37
3 Motivace a bariéry v učení	41
3.1 Motivace a emoce v učení	41
3.1.1 Proměna motivace s vývojem dospělého	45
3.2 Bariéry v učení	46

II. ANALYTICKO-EMPIRICKÁ ČÁST	50
4 Metodologie.....	51
4.1 Základní údaje o výzkumném šetření.....	51
4.2 Etika.....	52
4.3 Výzkumný cíl a otázky	52
4.4 Výzkumné hypotézy	52
4.5 Předvýzkum	53
4.6 Použité statistické metody	53
4.7 Charakteristika výzkumného souboru	55
4.8 Výsledky šetření	60
4.8.1 Vliv vzdělání na kvalitu života.....	60
4.8.2 Postoj a motivace k učení	61
4.8.3 Praktiky vzdělávání	65
4.8.4 Vliv životní situace na učení	71
4.8.5 Historie postojů k učení.....	79
4.9 Ověření hypotéz.....	83
5 Shrnutí získaných dat	92
6 Závěrečná diskuse.....	98
Závěr.....	101
Seznam použitých informačních zdrojů	103
Seznam příloh.....	108

Úvod

Již od roku 2000 spadá zvyšování účasti dospělých na celoživotním učení mezi klíčové cíle vzdělávací politiky Evropské unie (European Commission, 2000 In: Kalenda a Kočvarová, 2017, s. 70). Vzdělávací politika Evropské unie postupně přebírá roli zásadní instituce pro stanovování vzdělávacích cílů jednotlivých členských států a téma celoživotního učení je tak stále aktuální (Lawn a Grek, 2012; Milana, 2012; Milana a Holford, 2014; Milana a Nesbit, 2015 In: Kalenda a Kočvarová, 2017, s. 70). Celoživotní učení v souladu s touto vzdělávací politikou může být jedinci přínosem nejen z ekonomického hlediska, ale může se projevit i růstem spokojenosti jedince v prožívání života (European Commission, 2015a, s. 2 In: Kalenda a Kočvarová, 2017, s. 70), taktéž se CŽU podílí na rozvoji lidského kapitálu, který ovlivňuje vývoj celé společnosti a její hospodářský růst (Wawrocs a Heissler, 2013), dokonce v sobě skrývá potenciál i pro řešení náročnějších otázek, ať už ekologických, sociálních, tak i politických (Atchoarena, 2022, s. 8). Je tedy zásadní pro rozvoj andragogické disciplíny zabývat se odstraňováním bariér, které brání další účasti dospělých na jejich vzdělávání v průběhu celého života. Abychom tyto bariéry mohli eliminovat, je třeba neustále zkoumat a sledovat, s jakými bariérami se dospělí setkávají a co naopak dospělé motivuje k dalšímu vzdělávání (Kalenda a Kočvarová, 2017, s. 70), což jsou jedny z mnoha témat, kterými se zabývá psychologie učení dospělých (Průcha a Veteška, 2014, s. 231).

Tato diplomová práce si klade za cíl popsat a analyzovat postoj jednotlivých věkových kategorií dospělosti (mladá, střední a pozdní) k vzdělávání, učení a osobnímu rozvoji, především z hlediska jejich motivace a identifikace bariér a následně zjištěné výsledky jednotlivých věkových kategorií mezi sebou porovnat. Výzkum se zaměřuje na zkoumání vlivu vzdělání na kvalitu života jednotlivých věkových kategorií dospělosti, na zkoumání jejich postojů a motivace k učení, praktik vzdělávání, vlivu jejich životní situace na učení a jejich historii postojů k učení.

V první kapitole teoretické části se ponoříme do široké oblasti celoživotního učení, jehož součástí je další vzdělávání dospělých jakožto jedno ze stěžejních témat této práce. Jelikož téma věkových kategorií dospělosti prostupuje celou práci, dále se zaměříme na psychologii

učení dospělých, ze které vychází vývojové etapy dospělého člověka, kdy je každá tato životní etapa jednotlivě popsána. V rámci psychologie učení dospělých budou dále představeny role aspekty učení dospělých. Důležitým tématem psychologie učení dospělých a stejně tak i zásadním tématem této práce, jsou motivace a bariéry dospělých k dalšímu vzdělávání, tudíž se jimi zabývá poslední kapitola teoretické části této práce.

V praktické části je zkoumán postoj jednotlivých kategorií dospělosti a jejich motivace a bariéry vůči učení, vzdělávání a osobnímu rozvoji pomocí dotazníkového šetření v rámci kvantitativního výzkumu. Byl tak zjišťován vliv vzdělání na kvalitu života jednotlivých kategorií dospělosti (mladá, střední a pozdní), jejich motivace vzdělávat se, s jakými životními záležitostmi se jednotlivé kategorie dospělosti potýkají a jak ovlivňují jejich zájem o učení a osobní rozvoj a v poslední řadě bylo také zjišťováno, zda mají jednotlivé kategorie dospělosti nějakou pozitivní či negativní zkušenost z minulosti, která měla vliv na jejich současný postoj k učení a osobnímu rozvoji. Veškeré zjištěné poznatky z dotazníkového šetření jsou shrnuty v závěru práce, kde jsou zmíněny případné limity tohoto výzkumného šetření či doporučení pro další výzkum.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Další vzdělávání v kontextu celoživotního učení

1.1 Celoživotní učení

Jedním z hlavních úkolů dnešní evropské společnosti je podpora politik, které umožní lidem všech věkových kategorií prožívat obohacující zážitky, rozvíjet své znalosti a získávat nové dovednosti prostřednictvím celoživotního učení (Parreira do Amaral a kol., 2019, s. xii). Účast na celoživotním učení se dnes stále více vnímá nejen jako nezadatelné právo jednotlivce, ale také jako nezbytná podmínka pro aktivní zapojení do různých sociálních aspektů života. Jednotlivec není pouze pasivním příjemcem vzdělávání, ale je považován za hlavního hybatele edukačního procesu, na který je kladen značný důraz v rámci odpovědnosti a aktivní role. Tento závazný přístup lze rovněž rozšířit na společnost jako celek. Například bylo zjištěno, že země a regiony, které neuznávají zásady celoživotního učení a nedokáží nebo nechtějí stanovit pravidla podporující rozvoj učící se společnosti, čelí rostoucí nerovnováze na globálním trhu a postupně se dostávají na okraj (OECD, 1997, s. 98-99 In: Dvořáková a Šerák, 2016, s. 95–96).

Základní prvky CŽU

UNESCO přišlo s pěti základními prvky, které společně tvoří pojem celoživotní učení:

- Zasahuje všechny věkové kategorie,
- veškeré úrovně vzdělávání,
- veškeré způsoby učení,
- vzdělávání ve všech jeho sférách/prostorech,
- je založené na mnoha účelech (Atchoarena, 2022, s. 18–19).

Celoživotní učení zahrnuje veškeré organizované i neorganizované aktivity související s učením, které probíhají po celou dobu našeho života (Průcha, 2014, s. 21). Je to kontinuální proces, který zahrnuje osvojování a rozvoj znalostí, intelektuálních schopností a praktických dovedností i po skončení formálního vzdělávání. Může probíhat formálně, jako jsou kurzy a studijní programy, nebo neformálně, například při osobních zájmech nebo spontánních aktivitách. Celoživotní vzdělávání zahrnuje povinnou školní docházku i další formy vzdělávání, jako jsou rekvalifikace, kurzy pro seniory a univerzity třetího věku. Tyto aktivity

poskytují různé organizace, včetně univerzit, které nabízejí kurzy pro různé skupiny lidí s různými zájmy. Je to řízený proces, který může být organizován jak z pohledu vyučujícího, tak z pohledu účastníků, a obě strany se navzájem ovlivňují. Cílem celoživotního vzdělávání je získání potřebných kvalifikací a kompetencí kdykoli v průběhu života. Zahrnuje celou řadu etap, od předškolní výchovy až po vzdělávání dospělých (Palán a Langer, 2008). Zormanová (2017, s. 22) chápe celoživotní vzdělávání (Tabulka 1) jako celek, který je vzájemně propojený a odehrává se v následujících obdobích:

1. předškolní výchova a vzdělávání;
2. vzdělávání a výchova během povinné školní docházky;
3. všeobecné vzdělávání uskutečňované na gymnáziích;
4. středoškolská úroveň profesního vzdělávání;
5. vysokoškolská úroveň profesního vzdělávání;
6. vzdělávání dospělých.

Tabulka 1: Členění a struktura celoživotního vzdělávání

Celoživotní vzdělávání (učení)		
vzdělávání dětí a mládeže	vzdělávání dospělých	
	vzdělávání ve školách ZŠ, SŠ, VOŠ, VŠ	další vzdělávání další profesní zájmové občanské

Zdroj: Palán a Langer (2008, s. 95) In: Veteška (2016, s. 96)

1.1.1 Formy celoživotního učení

Formální, neformální a informální vzdělávání jsou formy celoživotního učení a očekává se že se budou v průběhu celého života vzájemně prolínat a doplňovat.

Formální

Formální vzdělávání se realizuje v institucích, především ve školách, kde jsou funkce, cíle, obsah, organizační struktura a způsoby hodnocení definovány legislativou. Tato forma vzdělávání zahrnuje primární, sekundární a terciární úrovně vzdělávání, které jsou zakončeny získáním vysvědčení, diplomu či certifikátu. Cílem formálního vzdělávání je dosažení trvalých a dlouhodobých vývojových změn (Veteška, 2016, s. 97). Formální vzdělávání hraje roli i v konceptu celoživotního učení skrze tzv. další vzdělávání dospělých. Další vzdělávání se zaměřuje na doplnění nebo získání vyššího stupně vzdělání po dokončení počátečního vzdělávání, obvykle po vstupu na trh práce nebo při přerušení kontinuální vzdělávací dráhy z jiných důvodů (Zormanová, 2017, s. 22). V roce 2022 se uskutečnilo šetření o vzdělávání dospělých AES 2022, kdy bylo osloveno přibližně 7 000 dospělých (18–69 let) v České republice. Z tohoto šetření vyplynulo (Tabulka 2), že účast na formálním vzdělávání zaznamenala mírný pokles oproti roku 2016, kdy proběhlo předchozí šetření o vzdělávání dospělých AES 2016. Formálního vzdělávání se v roce 2016 účastnilo 8,7 % dospělých, kdežto v roce 2022 byl zaznamenán pokles o 0,5 %. Ke snížení účasti došlo u obou pohlaví, u mužů o 0,8 % a u žen o 0,3 %. Minimální přírůstek zaznamenala věková skupina 18–24 let a to o 0,1 %, k poklesu účasti o 2,5 % došlo u věkové skupiny 25–34 let, věková kategorie 35–49 let nezaznamenala žádný přírůstek ani úbytek účasti. Taktéž se snížila účast dospělých, jejichž nejvyšší dosažené vzdělání bylo střední s maturitou z 1,8 % na 1,4 %. Snížení účasti o 2,9 % zaznamenala i skupina dospělých s dosaženým vyšším odborným či vysokoškolským vzděláním (Statistická ročenka České republiky, online, 2023a).

Tabulka 2: Účast dospělých (18–69 let) ve formálním a neformálním vzdělávání

Účast dospělých (18–69 let) ve formálním a neformálním vzdělávání					
v procentech					
Ukazatel	Formální vzdělávání		Neformální vzdělávání		
	2016	2022	2016	2022	
Celkem	8,7	8,2	39,8	39,7	
muži	8,3	7,5	42,4	41,3	
ženy	9,1	8,8	37,1	38,1	
Věkové skupiny					
18–24 let	65,8	65,9	34,4	32,9	
25–34 let	7,6	5,1	47,2	45,0	
35–49 let	1,4	¹⁾ 1,4	50,8	48,9	
50–59 let	.	.	43,2	44,5	
60–69 let	.	.	14,6	17,2	
Nejvyšší dosažené vzdělání (25–69 let)					
střední bez maturity a nižší	.	.	27,0	28,3	
střední s maturitou	1,8	¹⁾ 1,4	45,8	44,8	
vyšší odborné a vysokoškolské	7,1	4,2	59,4	56,0	
Ekonomická aktivita					
zaměstnaní	2,6	1,9	52,5	51,2	
nezaměstnaní	¹⁾ 10,1	.	19,1	13,2	
studenti	100,0	100,0	30,1	26,9	
starobní důchodci	.	.	8,8	7,2	
invalidní důchodci	.	.	¹⁾ 8,0	¹⁾	5,9
ženy v domácnosti	.	.	19,4	16,8	
Příjem domácnosti					
nejnižší (první) kvintil	12,6	12,0	27,0	22,8	
druhý kvintil	10,2	8,4	30,2	31,0	
třetí kvintil	7,3	8,9	39,8	42,1	
čtvrtý kvintil	6,7	6,3	49,1	47,2	
nejvyšší (pátý) kvintil	4,7	5,2	60,9	55,2	
¹⁾ nízká spolehlivost					

Zdroj: Statistická ročenka České republiky (2023a)

Neformální

Neformální vzdělávání je často poskytováno různými institucemi, jako jsou zaměstnavatelé, školy, neziskové organizace a soukromé subjekty. Jedinec se ho účastní s cílem získat dovednosti a kompetence pro kariérní rozvoj a zapojení do společnosti. Tento typ vzdělávání zahrnuje různé aktivity, jako jsou jazykové, počítačové a rekvalifikační kurzy, které jedinec absolvuje ve svém volném čase. Přestože absolvování neformálního vzdělávání nevede k získání dalšího vzdělání, často je spojeno s udělením osvědčení, certifikátu nebo licence (Rabušicová a Rabušic, 2008). Neformální vzdělávání se vyznačuje svou nesystematičností a zaměřením na konkrétní skupiny jedinců. Klade velký důraz na flexibilitu, která se přizpůsobuje potřebám, dovednostem, zkušenostem, zájmům a přáním dospělých. Je podporován zájem o danou tematiku, osobní rozvoj posluchačů a rozvoj jejich emoční inteligence (Zormanová, 2017, s. 23).

Neformální vzdělávání dospělých hraje významnou společenskou roli z mnoha důvodů. Představuje významnou část vzdělávacích aktivit pro dospělé jedince a má pozitivní socioekonomické dopady, jako je podpora zaměstnanosti, zvyšování konkurenceschopnosti ekonomiky a vytváření podmínek pro udržitelný rozvoj (Antikainen, 2006; Psacharopoulos, 2006; CEC, 2015; Regmi, 2015 In: Kalenda a Kočvarová, 2021, s. 76). Dále přispívá k občanské angažovanosti (Biesta, 2011 In: Kalenda a Kočvarová, 2021, s. 76), zvyšuje kvalitu života (Desjardins, 2017 In: Kalenda a Kočvarová, 2021, s. 76) a má emancipační potenciál pro změnu životní situace jedinců (Sen 1997 In: Kalenda a Kočvarová, 2021, s. 76).

Výsledky studie Kalendy a Kočvarové (2021) přinesly, že důvody pro účast dospělých v neformálním vzdělávání se přesunuly od osobního rozvoje k pracovní motivaci, která je stále více podporována zaměstnavateli. Tento trend naznačuje větší zapojení neformálního vzdělávání do pracovní sféry a jeho neoliberalizaci v ČR. Muži se základním vzděláním či výučním listem, kteří pracují ve velkých firmách, jsou častěji pracovní motivováni než ženy, lidé s vyšším vzděláním a lidé pracující v menších firmách. Další výzkumy vyžaduje otázka, zda je to dáno tlakem zaměstnavatelů, nebo reakcí na nerovnosti na trhu práce. Pracovní motivace se objevila i v šetření o vzdělávání dospělých AES 2022 (Tabulka 3). Tato motivace byla důvodem pro účast v neformálním vzdělávání pro 34,5 % respondentů,

z nichž nejvíce (44,8 %) respondentů bylo ve věku 35–49 let a nejčastěji motivovala jedince s vyšším odborným či vysokoškolským dosaženým vzděláním (49 %) (Statistická ročenka České republiky, online, 2023b).

Tabulka 3: Účast dospělých (18–69 let) v neformálním vzdělávání v roce 2022

Účast dospělých (18–69 let) v neformálním vzdělávání v roce 2022							
v procentech							
Ukazatel	Celkem	dle druhu motivace		dle vybraných oborů			
		z pracovních důvodů	z jiných důvodů	jazykové		ICT	
Celkem	39,7	34,5	8,0		5,3		4,9
muži	41,3	37,8	5,9		4,9		5,2
ženy	38,1	31,1	10,1		5,6		4,5
Věkové skupiny							
18–24 let	32,9	17,4	17,5		7,2		.
25–34 let	45,0	38,9	10,5		7,6		5,2
35–49 let	48,9	44,8	7,8		6,7		7,1
50–59 let	44,5	42,0	4,9		3,4		5,2
60–69 let	17,2	13,7	4,3	¹⁾	1,5	¹⁾	1,9
Nejvyšší dosažené vzdělání (25–69 let)							
střední bez maturity a nižší	28,3	26,5	2,5	¹⁾	0,8	¹⁾	1,4
střední s maturitou	44,8	40,1	7,5		5,3		5,9
vyšší odborné a vysokoškolské	56,0	49,0	14,1		12,2		11,0
¹⁾ nízká spolehlivost							

Zdroj: Statistická ročenka České republiky (2023b)

Informální

S informálním vzděláváním se setkáváme každý den v běžných životních situacích. Odehrává se v domácím i pracovním prostředí, na cestách, a také ve chvílích odpočinku při sledování televize či četbě novin. Nové znalosti získáváme za pomoci sebeřízeného učení se, ale i neočekávaně a nevědomě, a to v průběhu celého našeho života (incidentní a funkcionální učení). Porovnáme-li ho s formálním a neformálním učení, informální vzdělávání není nikým organizováno a nemá ucelenou strukturu, a tudíž si vzdělávaný jedinec nemá jak nově nabyté znalosti ověřit. Přesto má zásadní a nenahraditelný význam pro život každého jednotlivce. (Průcha, 2014, s. 24; Veteška, 2016, s. 98).

Tyto tři propojené oblasti učebních aktivit ilustrují rozsah celoživotního učení. Koncept celoživotního učení by měl reflektovat synergii formálního, neformálního a informálního učení, které se odehrává jak v pracovním prostředí, tak v osobním životě, a to za přítomnosti motivů spojených s kvalitou života i s praktickými cíli. Rozsah komplementarity těchto tří oblastí je patrný například u specifických skupin jednotlivců, jako jsou osoby se zdravotním postižením. Je zjevné, že tyto oblasti se v různých fázích života mohou lišit, což dokládá, že učení je nepřetržitý proces, který probíhá ve všech sférách lidské existence (Rabušicová, 2006, s. 18).

1.2 Další vzdělávání

Průcha a Veteška (2014, s. 72) uvádějí, že další vzdělávání jakožto součást CŽU je druhým základním obdobím hned po počátečním vzdělávání. Další vzdělávání tedy začíná po dosažení určité úrovně formálního vzdělání, opuštění vzdělávacího systému nebo po vstupu na pracovní trh. Může probíhat v rámci formálních vzdělávacích institucí, jako jsou střední a vysoké školy, nebo mimoškolních neformálních institucích. Jeho cílem je jedinci poskytnout široké spektrum znalostí, dovedností a kompetencí pro jeho osobní, občanský a profesní rozvoj. Další vzdělávání se dělí na profesní, zájmové a občanské. Jeho význam pro individuální i společenský rozvoj je tak vysoký, že je ustanoven zákonem č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, který umožňuje získávání uznávaných kompetencí a kvalifikací. Veteška a Tureckiová (2008, s. 42) zmiňují, že přístup ke

vzdělávání a učení dospělých jedinců založený na kompetencích lze úspěšně uplatnit i v dalších oblastech, jako je občanské a zájmové vzdělávání. Tyto oblasti jsou spíše spojeny s klíčovými kompetencemi, které vyplývají z aktivních občanských postojů a zájmů jednotlivců či skupin, jako je potřeba společenské integrace, uznání nebo osobního rozvoje prostřednictvím různých občanských aktivit nebo rozvoje zájmů mimo pracovní sféru. To zároveň přispívá k dalšímu hledisku celoživotního učení, který spočívá v aktivním hledání a využívání možností učení v různých sférách lidského života. Podle Beneše (2014, s. 104) existuje několik faktorů, kterými je účast na dalším vzdělávání ovlivňována:

- společenským klimatem,
- epochálními tématy a výzvami,
- okolím a mezilidskými vztahy,
- životní situací,
- osobnostní charakteristikou.

1.2.1 Další profesní vzdělávání

Další profesní vzdělávání je zaměřeno na získání, rozšíření, prohloubení nebo změnu kvalifikace. Součástí tohoto druhu vzdělávání je také vzdělávání podnikové. V rámci jak dalšího profesního, tak podnikového vzdělávání jsou stanoveny cíle vzdělávání s ohledem na situace a úkoly, které vyžadují kompetentní zvládnání v pracovním prostředí (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 41–42). Beneš (2014, s. 120) rozlišuje další vzdělávání:

- pro konkrétní povolání, vyžadující vysoce specializovanou kvalifikaci, a tedy další vzdělávání, poskytované odborným zařízením, je pro ně podmínkou (lékaři, právníci, programátoři).
- orientované na specifické zaměstnavatele (státní správa, vojsko, banky, velké podniky), zmíněné organizace mají své vlastní systémy vzdělávání, které jsou pro osoby, které zde nepracují, uzavřené.
- dostupné pro širokou škálu povolání, včetně řidičů, uklízeček a drobných řemeslníků, avšak tato povolání mají omezenou nabídku dalšího vzdělávání.

- vhodné pro osoby s postižením, bez práce či bez určité kvalifikace a často využívající státní podpory. Další vzdělávání má v tomto případě za cíl zlepšit jejich zaměstnatelnost a šanci na trhu práce.

1.2.2 Zájmové vzdělávání

Zájmové vzdělávání dospělých zahrnuje širokou škálu aktivit, které se konají mimo pracovní dobu ve volném čase. Tyto aktivity mají za cíl plnohodnotné využití volného času a umožňují lidem získávat znalosti a dovednosti mimo tradiční školní prostředí. Zájmové vzdělávání může probíhat jednotlivě nebo ve skupině, kdy tyto edukační aktivity slouží především k seberealizaci, relaxaci, sociální integraci a mohou mít i adaptační, kompenzační a popularizační charakter. Tato forma vzdělávání přispívá k rozvoji osobnosti jednotlivce a jeho hodnotových postojů (Veteška, 2016, s. 122). Pro zájmové vzdělávání je typická neformálnost, dobrovolnost, rozmanitá náplň obsahu, se kterou se pojí neomezená možnost výběru a také možnost přístupu široké veřejnosti. Se zakončením tohoto typu vzdělávání se nepojí získání oficiálního diplomu či certifikátu, ale především různá osvědčení, která mají primární význam pro samotného účastníka vzdělávání. (Veteška, 2016, s. 129).

1.2.3 Občanské vzdělávání

Občanské vzdělávání v dnešní době směřuje k aktivnímu zapojení jednotlivců do české a evropské společnosti, přičemž zdůrazňuje hodnoty demokracie a křesťanské etiky. Toto vzdělávání se opírá o různé obory společenských věd a jejich podobory, které se zabývají rozvojem občanské odpovědnosti a evropské identity. Zahrnuje témata jako environmentální, mediální, osobnostní a sociální výchova, stejně jako vzdělávání a vedení k demokracii, právu a ústavnosti. Veškeré tyto aspekty nalezneme v předmětu Občanská nauka jakožto součást primárního a sekundárního vzdělávání (Veteška, 2016, s. 133). V ideálním scénáři by občanské vzdělávání mělo vést ke zvýšené aktivitě občanů v participaci na místní, regionální i státní úrovni veřejného života. Někteří autoři považují občanské vzdělávání za prostředek k řešení nedostatků ve fungování moderních demokracií a současných společenských výzev, což zahrnuje snahu o plné zapojení občanů do politického procesu (Smékal a kol., 2010; M. Kopecký, 2013; Strouhal, 2013; Průcha, 2014; Veteška, 2015 In: Veteška, 2016, s. 133).

1.3 Sebeřízené učení

„Je to proces učení, při němž jednotlivec sám určuje důvody a cíle svého učení, vybírá prostředí, metody a postup učení, provádí jeho kontrolu a hodnotí výsledky učení. Podstatná při tomto učení je tedy aktivní role subjektu, jeho motivovanost a vynakládané úsilí“ (Průcha, 2020, s. 552).

Sebeřízené učení můžeme dle Průchy (2020, s. 552) dále rozdělit na:

1. Individuální učení

Individuální učení se odehrává bez vnější pomoci a zájmu jiných subjektů. Člověk se učí pro vlastní potěšení a osobní rozvoj, nikoliv za účelem zisku formálního uznání. Tento druh učení může využívat různé zdroje vzdělávání, ať už tradiční, kam patří knihy a příručky nebo se může učit za pomoci moderních technologií (e-learning, online kurzy a videa). Učení jednotlivce může spočívat i ve sledování a napodobování aktivit jiných osob (tzv. behaviorismus (Kosíková, 2016)). To může zahrnovat například učení cizího jazyka pomocí online videí nebo speciálních materiálů pro samouky, stejně jako osvojování dovedností v tvorbě grafiky podle postupů zkušenějších grafiků.

2. Řízené vzdělávání a samostudium

Samostudium jakou součást řízeného vzdělávání, kde jedinec aktivně pracuje na svém vzdělání, ale s pomocí doporučených zdrojů a pod vedením odborníků ve vzdělávání. Typickým příkladem může být kombinované studium na univerzitě, kde studenti využívají speciálně vytvořené učební materiály vhodné pro jejich studium a zároveň získávají podporu od konzultantů a tutorů. I když se jedná o individuální proces, je ve velké míře regulován z vnějšku a vede k získání formálních ocenění, jakými jsou akademické tituly a specifická profesní kvalifikace.

Psychologie učení vidí mezi těmito dvěma typy samostudia velké rozdíly: První z nich, a tedy individuální učení (samostudium), zůstává vědecky málo prozkoumán. Tento stav je pochopitelný vzhledem k tomu, že se tento druh učení odehrává v soukromém prostředí, obvykle doma, což značně omezuje jeho dostupnost pro vědecký výzkum. Pokud existují

někaká data o tomto typu studia, čerpají se převážně z nepříliš systematických zdrojů, jako jsou odpovědi jednotlivců v dotaznících týkajících se samostudia.

Naopak, druhý typ samostudia, který zahrnuje částečnou vnější regulaci, je často podrobně zkoumán. Tento způsob učení přitahuje pozornost výzkumníků a odborníků v oblasti celoživotního vzdělávání. Zejména andragogové, specializující se na vzdělávání dospělých, se starají o koncepty a organizaci celoživotního vzdělávání. Vzhledem k důrazu na profesní vzdělávání v rámci vzdělávání dospělých je tento typ učení spojen s intenzivním zájmem praktických odborníků. Ti vytvářejí různé formy profesního rozvoje, rekvalifikace, firemního vzdělávání apod., ve kterých by se měli jednotlivci také samostatně učit (Průcha, 2020, s. 555).

Individuální výběr studijních materiálů a pomůcek při samostudiu záleží na preferencích, potřebách a dostupnosti každého jednotlivce. Mezi různé prostředky, které mohou být využity pro sebevzdělávání, patří:

- Literární zdroje (knihy, časopisy, učebnice, noviny atd.),
- Neliterární zdroje (videa, zvukové nahrávky a další),
- Masová média (televize, rozhlas, internet),
- Různé typy cvičení a simulací pro rozvoj sensorických a motorických dovedností (Mužík, 2005 In: Zormanová, 2017, s. 153).

1.3.1 Autoregulované učení ve vzdělávání dospělých

Schopnost autoregulace ve vzdělávání dospělých má významnou roli, především dochází-li k jejich vzdělávání mimo známé vzdělávací prostředí, a tedy například při kombinovaném či distančním studiu na vysokých školách. Hladík a Vávrová (2011) vedli detailní rozhovory se sedmi studenty s cílem porozumět jejich pohledu na různé aspekty vlastního učení. Dotazy se zaměřovaly na význam učení pro studenty, jejich hodnocení vlastní schopnosti ve studiu, faktory ovlivňující jejich úspěch a neúspěch, používané metody, strategie a postupy při učení a další. Ačkoliv šlo o kvalitativní výzkum, různé aspekty autoregulace učení byly detailně popsány. Zjistilo se, že „*vyjádření respondentů významně zdůrazňuje komponenty autoregulace učení, jako jsou motivace k studiu zvoleného oboru, sebeuvědomění, učební strategie a mechanismy udržení koncentrace*“ (Hladík a Vávrová, 2011, s. 64). Na základě

tohoto výzkumu můžeme předpokládat, že prvky autoregulovaného učení lze podporovat a rozvíjet především v distančním vzdělávání dospělých.

Distanční vzdělávání

Distanční vzdělávání je forma vzdělávání, při které jsou vzdělavatelé a studenti fyzicky odděleni a studenti se učí samostatně podle řízeného programu. Je zde kladen důraz na multimediálnost, kdy dochází k prezentaci učiva, komunikaci se studenty i sledování jejich pokroků a hodnocení výsledků s využitím různorodých technických prostředků. Pojem řízení zahrnuje širokou škálu podpůrných opatření, která vzdělavatel poskytuje studujícímu jedinci (Zlámalová, 2009 In: Průcha et al., 2009, s. 514).

2 Psychologie učení dospělých

Současný vyspělý svět požaduje vzdělané, informované jedince, kteří jsou vybaveni dovednostmi tvoření a změn, se schopnostmi umění se rozhodovat, řešit problémy a být schopni nést za svá rozhodnutí odpovědnost. A právě tyto dovednosti a schopnosti jsou stěžejním úkolem psychologie, která se tak stává důležitým činitelem v procesu vytváření hodnot a životních dovedností (Kosíková, 2011, s. 19).

Andragogika v sobě zahrnuje mnoho disciplín a právě mezi ty hraniční patří i psychologie učení a vzdělávání dospělých neboli andragogická psychologie. Primárně se týká využití poznatků z psychologie učení pro řešení vzdělávání dospělých. Psychologické znalosti se používají k usnadnění efektivního učení, školení, rozvoje a vzdělávání dospělých. Andragogům napomáhá při vhodném zvolení androdidaktické metody, pomůcek a technik a je vhodná při určování cílů vzdělávání dospělých (Veteška, 2016, s. 54).

Mezi andragogikou a psychologií existuje přímá souvislost, ačkoliv oba obory zkoumají různé cíle. Jak uvedla Machalová (2011, s. 95), andragogika se soustředí na vnější účinky osobnosti určované vnitřním uspořádáním osobnosti (interní), naopak se psychologie zabývá vnitřním chováním osobnosti vyjádřeném vně (externí). Andragogická psychologie je tedy vymezována jako specializovaná oblast vědění, která se týká psychologických aspektů vzdělávání dospělých. Středem zájmu je osobnost dospělého, který prochází procesem výchovy i sebevýchovy a vzdělávání i sebeřízeného vzdělávání. Její primární funkcí je identifikovat a zkoumat jednotlivé osobní i vnější faktory, které ovlivňují efektivitu psychologie a výsledky vzdělávání dospělých (Machalová, 2011, s. 97).

Výzkum v oblasti psychologie učení není v ČR příliš rozvinutý. Psychologie dospělého věku a stáří je v současné době mnohem méně rozvinutá než psychologie dětství a dospívání. Jsou provedeny pouze některé dílčí výzkumy a šetření k problematice sebeřízeného učení, mezigeneračního učení, stylů učení, učení z textu a učení jazyka (Průcha, 2020). Je však jisté, že se k výuce dospělých musí přistupovat jinak než k výuce dětí. Rozdíl mezi dítětem a dospělým není jenom vývojový, kognitivní, emoční a motivační, ale i z hlediska jejich odpovědnosti a prožitých zkušeností, které mohou být přínosem pro celou studijní skupinu (Belzer a Dashew, 2023).

2.1 Psychický vývoj dospělého

Mazalánová (2018, s. 90) považuje proces výchovy a vzdělávání jednotlivce v různých fázích jeho života, jako jsou dětství, dospívání a stáří, za klíčový při prevenci a řešení osobních problémů. Především ho považuje za prostředek pro rozvoj charakteru jednotlivce, jeho jedinečnosti, psychických vlastností a schopnosti učit se. Jak již uváděl Grác (1978 In: Mazalánová, 2018, s. 90): „*učení, resp. samoučení je kontinuální proces, který začíná již na základní škole, dále se prohlubuje na střední a zejména na vysoké škole a svého vrcholu dosáhne právě v permanentním čili v celoživotním učení jedince.*“

2.1.1 Vývoj a věk

Jedním z nejdůležitějších aspektů při pozorování člověka je jeho věk a je třeba k němu přihlížet. Každá životní etapa zahrnuje různé povinnosti a osobní odpovědnosti, ať už jde o jednotlivce jako takového nebo jeho roli ve společnosti, institucích či rodině. Existuje také řada zákonných pravidel pojících se s věkem, která mají významné důsledky, mezi ně patří povinnost dosažení základního vzdělání, dosažení zletilosti a právo odejít do důchodu (Helus, 2018, s. 253).

Člověk je neustále ve fázi učení, a to nejen během své povinné školní docházky (primární vzdělávání) nebo případného dalšího studia v sekundárním či terciárním vzdělávání, ale především z důvodu jeho neustálých vývojových změn a proměn společenské situace. Nejvyšší potřeba učení se projevuje právě v období společenských transformací a krizí (Beneš, 2014). V odborné literatuře nenalezneme jednoznačnou odpověď na otázku, do jaké míry je dospělý jedinec schopen zásadní proměny, nicméně existují tři hlavní perspektivy:

- Základní povaha dospělého jedince zůstává v podstatě konstantní. Na základě tohoto poznatku se předpokládá, že vývoj jedince je primárně ovlivněn jeho ranou výchovou a pedagogikou. Pro dospělého jedince by tak vzdělávání sloužilo spíše k jemnému ladění, rozšíření a prohloubení jeho existujících znalostí, schopností a dovedností.
- Pokud osobnost zůstává stabilní, dospělý jedinec může a měl by se měnit ve svém skutečném jednání. Vzdělávání dospělých by tak mohlo sloužit jako podpora pro zvládnutí nových výzev a rolí, aniž by se zabývalo samotnou podstatou osobnosti.

- U dospělých jedinců může a často i nezbytně dochází k podstatným proměnám. Vzdělávání dospělých by se tak ujalo vzdělávací funkce, ale zároveň by se mohlo stát pomocníkem při zvládnání změn identity, čímž by VD získalo poradenskou až terapeutickou funkci (Beneš, 2014).

2.1.2 Vývojové etapy dospělého člověka

Vývojové proměny a proces stárnutí představují neustálé změny, jejichž rozdělení je vždy do určité míry subjektivní. Tento fakt platí zejména pro období dospělosti, kde nenalzáme tak jasně vymezené mezníky jako v dětství či dospívání (s výjimkou menopauzy u žen). Přesto se výrazně liší myšlení, emoce a sociální chování mezi mladým dospělým ve věku 20 let, čtyřicátníkem a starším jedincem ve věku kolem 80 let. Proto je vhodné rozdělit dospělý věk do určitých etap, které se mohou překrývat a nástup do nich může být u každého jedince odlišný. Langmeier a Krejčířová (2006, s. 167) identifikují čtyři etapy dospělosti:

1. **Časná dospělost** (přibližně od 20 do 25–30 let) je přechodné období mezi adolescentním věkem a plnou dospělostí. Dospělost je definována pomocí tří kritérií: věku, přijetí určitých vývojových úkolů a dosažení určité úrovně osobní zralosti. Jedinec si pevní svou identitu dospělého, identifikuje se s rolí dospělého, směřuje k produktivitě a upřesňuje si své osobní cíle. Dále je charakteristická nezávislost na rodičích, hledání partnera a následné založení vlastní rodiny. Jedinec začíná provizorně vybírat svou kariéru a postupně přebírá odpovědnost v pracovním prostředí.
2. **Střední dospělost** (asi do 45 let) je obdobím plného nasazení a relativní stability. V **první fázi** se jedinec utvrzuje ve své identitě, dosahuje vrcholu produktivity a aktivně hledá životní cíle. Zvyšuje svou odpovědnost v rodině a při výchově dětí. Stejně tak si posiluje odpovědnost a sleduje cíle ve své práci, osamostatňuje se od dřívějších tzv. rádců. Konec této fáze často přináší krizi středního věku, kdy jedinec pochybuje o své identitě, může být nespokojen se vztahem v manželství a myslí na odchod dětí z domova. Mohou se objevit i pochybnosti ohledně dosažených pracovních úspěchů.
3. **Pozdní dospělost** je dobou před stářím (do 60–65 let). Ve **druhé fázi** dochází k nové integraci osobnosti, jedinec se připravuje na odchod dětí z domova a manželství

získává nový rozměr. Před blížícím se odchodem do důchodu se projevuje zvýšené napětí v zaměstnání a profesionální aktivity postupně slábnou.

4. **Stáří** (dále dělíme na časné a vysoké) – ve vyšším věku dochází k zhoršenému smyslovému vnímání, zhoršení paměti, snižování inteligence i tvořivosti. Snižuje se citové prožívání a může docházet ke změnám osobnosti starého člověka. Na počátku stáří mají staří lidé ještě potřebu být užiteční pro své okolí, avšak později se spíše zaměřují především na sebe a své problémy.

Znaky dospělého člověka

1. Umí se o sebe samostatně postarat a opatřit si základní životní potřeby. Mladý dospělý se případně obrátí na rodiče s žádostí o radu.
2. Udržuje si bydlení nezávisle na rodičích a u rodičů doma se cítí jako host. Pokud z mnoha důvodů stále sdílí bydliště s rodiči, má v tomto případě jasně vyhraněný prostor, do kterého mu rodiče nezasahují.
3. Zajímá se o dobré vztahy s rodinou, přáteli i širším okolím a aktivně o ně pečuje. Ačkoliv své rodiče chová v úctě a má je rád, tráví s nimi již méně času než dříve z důvodu nedostatku času. Má méně zato blízkých přátel, než aby udržoval mnoho povrchních přátelství a svůj volný čas umí trávit i sám pouze ve své společnosti.
4. Začíná se u něj projevovat citová vyzrálost, ve vztahu k druhému pohlaví projevuje sebedůvěru a není příliš plachý. Je schopen lásku vyjadřovat a přijímat ji, což mu umožňuje budovat dlouhodobé vztahy, které jsou emocionálně hlubší než jeho vztah k rodičům.
5. Zájmy a preference dospělého jedince určují jeho další plány, ke kterým přistupuje pragmaticky. Aktivně a především záměrně si rozšiřuje své znalosti o svém okolí a pracovním prostředí.
6. Rozumí významu práce, je v ní efektivní a díky ní je schopen si zajistit své živobytí, nebo studuje na vysoké škole, aby našel uplatnění v náročných pracovních pozicích. Dospělý jedinec pracuje konzistentně a solidně, taktéž si uvědomuje následky, které by následovaly po častém nedodržování pracovní docházky.

7. Má pochopení pro organizační strukturu podniku a dokáže identifikovat svou roli v týmu. Dokáže efektivně spolupracovat, nevytváří zbytečné konflikty, umí přijímat konstruktivní kritiku a rady od ostatních členů týmu a zároveň je schopen sdělovat své názory a rady asertivně.
8. Projevuje se vyzrálou komunikací se svými nadřízenými v práci. Své potřebné záležitosti dokáže řešit samostatně aniž by se nadměrně stresoval či choval podřízeně. Při komunikaci s nadřízenými si umí prosadit svůj názor, a pokud se k němu nadřízení zachovají arogantně, dokáže udržet klid a nejedná impulsivně (Říčan, 2021, s. 232).

Mladá dospělost

Raná a střední dospělost byla často vynechávána z vývojové psychologie, jelikož dochází k velké rozmanitosti životních cest různých lidí po dvacátém roku života. Tato rozmanitost se v dalších desetiletích života spíše zvětšuje (Říčan, 2021, s. 231).

Mladý dospělý se může snadno dostat na vrchol a získat velkou výkonnost v jednoduché fyzické či duševní práci, především takové, která vyžaduje tělesnou sílu, rychlost, obratnost a výdrž. Ve většině případech je však běžné že mladý pracovník teprve sbírá zkušenosti a může často měnit zaměstnání. Do nich si bere nově nabyté zkušenosti a z uskutečněných chyb si těžkou hlavu nedělá (avšak jsou tací, kteří to mají naopak). V současné době, kdy je technický pokrok velmi rychlý, je potřeba, aby byli mladí dospělí pružní, měnili zaměstnání a získávali tak nové zkušenosti, ideálně ještě před tím, než budou mít děti, se kterými přichází potřeba jistoty a snaha o jejich zaopatření (Říčan, 2021, s. 236).

Ve dvacátých letech (či později) se rozvíjejí právě tyto vlastnosti:

- *Umění být sám* – V samotě člověk lépe naváže kontakt se sebou samým a otevírá se novým zdrojům inspirace.
- *Konstruktivní nicnedělání* – Je důležité naučit se kvalitně odpočívat a umět se oprostit od pracovních povinností, rutinních činností i povrchní zábavy. Poté se mohou zrodit nové tvořivé nápady.

- *Denní snění* – Schopnosti odpojit se od každodenní reality a umožnění prostoru pro fantazii jsou klíčové pro tvorbu a osobní rozvoj.
- *Volnost myšlení* – Je důležité nebrzdit své myšlenky a neomezovat je na určité směry, protože pouze tak můžeme objevit nové možnosti, které by se jinak jevily jako nepředstavitelné v rámci běžných a rutinních vzorců myšlení.
- *Zpracování traumatu* – Naše nejtěžší životní okamžiky bývají zdrojem inspirace a moudrosti. Jsme-li schopni se postavit svým nejtěžším bolestem, můžeme je přetvořit v hluboké poznání jak sebe, tak i druhých (také C. G. Jung a S. Freud zápasili s vážnými depresemi v jejich nejtvůřivějších obdobích).
- *Ostražitost a nezaújatost* – Měli bychom si ponechat otevřenou mysl vůči zdánlivě nepodstatným detailům, které mohou narušit naše obvyklé vnímání a myšlení. To zahrnuje i schopnost tolerovat nepříjemné a trapné situace, které se nehodí do našeho života.
- *Disciplína* – Schopnost pravidelně dodržovat zvyklosti a zásady, které využíváme v pracovním a osobním životě. Tyto zvyklosti nám někdo předal (např.: mentor, trenér) či jsme si je vytvořili sami a jsou nezbytnou součástí na cestě k dokonalosti (Říčan, 2021, s. 236).

V tomto období se může profesionální dráha zkomplikovat různým způsobem, např. chybnou volbou vysoké školy. Někteří mladí dospělí si zvolí studijní obor, který pro ně není vhodný, a zůstávají na něm i přesto, že by mohli přejít na obor, který lépe odpovídá jejich schopnostem a zájmům. Naopak jiní mladí dospělí mohou studovat na vysoké škole i přesto, že studium pro ně není ideální. Mohou mít nedostatečné studijní schopnosti nebo motivaci či mohou zůstat ve studiu kvůli strachu z osamostatnění a zahájení pracovní kariéry. Postupem času však může finanční nezávislost a uvědomění si vlastní hodnoty pomoci posílit jejich sebevědomí a motivaci k produktivní činnosti.

Mladé ženy se někdy musí rozhodovat dají-li přednost rodině či kariéře, především pokud touží po více dětech a chtějí dodržet dobu, která je pro jejich rození ideální. K podobnému rozhodování může dojít i u mužů, kteří během svých studií zplodili potomka a tak, aby uživil

rodinu se rozhodnou ukončit studium a přijmout slušně placené místo, které může být mimo jejich vysněný obor (Říčan, 2021, s. 237).

Čtvrtživotní krize

Tak jako středně dospělý může prožívat krizi středního věku, může se u mladého dospělého na prahu dospělosti objevit čtvrtživotní krize. Jedná se o období, pro které je charakteristické přehodnocování vlastní identity jedince a jeho dosavadních rozhodnutí. U jedince vzniká nesoulad mezi jeho již provedenými životními rozhodnutími, pocitem nadměrného množství příležitostí a pocitem osobní (ne)zralosti (Robinson a Smith, 2010). Millová a Svárovská (2020, s. 84) ve své studii zjistily, že plnou čtvrtživotní krizi prožívalo téměř přes polovinu dotazovaných (50,7 %) tedy 199 z 393 respondentů v ČR. Na tento výsledek reagují: *Tato zjištění jsou o to více alarmující vzhledem k tomu, že dosavadní výzkum upozorňuje na poměrně časté depresivní pocity nebo jinou psychickou nepohodu prožívané v období první části mladé dospělosti* (Reinherz et al., 2003; Smith a Blackwood, 2004; Aalto -Setälä et al., 2009 In: Millová a Svárovská, 2020, s. 84).

Střední dospělost

- Vývoj člověka od 30 do 40 let

Říčan (2021, s. 271) uvádí, že jsou v tomto období duševní a tělesné síly stabilní a na svém vrcholu. Je to období vysoké výkonnosti a jedinec se těší dobrému zdraví. Třicátník si už ve svém životě našel pevné místo a umí pracovat a milovat naplno. Je už plně dospělý a ke stárnutí dochází velmi neznatelně. Přesto se v tomto období může objevit krize středního věku.

V období třicátých let často dochází k nárůstu individuální moci a vlivu jednotlivce v pracovním prostředí, v rámci širší rodiny a také ve společnosti přátel. Třicátník se stává velmi slibným ve všech směrech. Obsazuje výhodná místa těch, kteří odcházejí do penze, a rozšiřuje kruh svých vlivných spojenců, s nimiž ho váže nepsaná dohoda o vzájemné podpoře a spolupráci.

Muži projevují silnější angažovanost v pracovním životě nežli ženy, což lze přičíst několika faktorům. Hlavním z nich je často nižší účast mužů na péči o děti a jejich výchově, která jim

umožňuje se více zaměřit na příležitosti k výdělku, samostatnější práci a snadnější udržení si vedoucí pozice. I když tato nerovnováha postupně slábne, stále je patrná. Nicméně kolem 35. věku většinou ženy již dokáží efektivněji rozdělovat domácí povinnosti mezi děti a partnera, čímž minimalizují negativní dopad na svůj profesní růst a pracovní nasazení.

Zejména pro ženy ve svých třicátých letech má rodinný život významné místo a často patří k jejich hlavním životním prioritám. V tomto desetiletí také nastává období pro druhé sňatky, kdy u žen k tomu dochází o něco dříve, kdežto u mužů v něco pozdějším věku. Druhá manželství se často vyznačují vyšší spokojeností a trvanlivostí než první sňatky, které skončily rozvodem.

Krise středního věku

Podle psychiatra C. G. Junga představují třicátá léta významný osobní milník. Když se člověk přibližuje středu svého života a začíná se pevněji zakotvovat ve svém osobním přesvědčení a sociálním postavení, může se zdát, že objevil správnou cestu v životě, správné ideály a zásady chování. V důsledku toho předpokládá, že jsou věčné a trvají navždy, aniž by si uvědomil, že to může být na úkor celistvosti své osobnosti. V této fázi života však dochází k významným proměnám v lidské duši. Zpočátku se tyto změny mohou zdát skryté a mohou vycházet z nevědomí. Důležité je, aby člověk pochopil, že jeho život se neomezuje na stoupání a rozšiřování, ale že neúprosný vnitřní proces může vyžadovat zúžení života (Říčan, 2021, s. 281).

V krizi středního věku nacházíme hlubší životní ponor. Jedinec podobně jako v adolescenci nastupuje na cestu badatele ve vlastním vnitřním světě, na cestu do nitra. Bilancuje nad prožitým životem a jeho smyslem. Přehodnocuje vztahy k nejbližším, práci, zájmy, hledá své poslání.

I když proběhne krize středního věku optimálně, nekončí dosažením ideální zralosti a konečné životní moudrosti. S tématy krize středního věku se jedinec může potýkat i v následujících letech svého života.

- Vývoj mezi 40 a 50 lety

Mnozí středně dospělí najdou své skutečné povolání až po dosažení čtyřicítky. Zábavy a záliby, které ještě v mládí nalézali přitažlivé, se postupem času vytrácí a člověk ve svých čtyřicátých letech už nemá takovou fyzickou zdatnost jako dříve. Práce se stává prospěšným a úspěšným způsobem, jak získat nové sebevědomí a respekt od okolí. V některých profesích mohou být právě tato léta nejproduktivnější, například v oblasti chirurgie nebo v akademickém prostředí, zatímco v jiných, které vyžadují fyzickou sílu, může jedinec pozorovat postupný úbytek svých schopností.

Pozdní dospělost

- Vývoj od 50 do 60 let

Životní dráhy lidí v tomto stádiu jsou tak rozmanité a komplikované, že existují odborníci, kteří toto období považují za extrémně obtížné, dokonce těžší než předchozí nebo následující léta, zatímco jiní ho vnímají jako období relativního klidu a pohody. Tento čas je charakterizován úbytkem fyzické i duševní energie. Zatímco se někteří jedinci netrpělivě těší na penzi, jiní si naopak stanovují odvážné plány jak v práci, tak v osobním životě. Pro ženy je toto období spojeno s menopauzou, která může být pro některé vítanou úlevou, ale i psychickým traumatem pro jiné (Říčan, 2021, s. 282).

2.1.3 Osobnost

Osobnost – obvykle si pod tímto pojmem představujeme konkrétního jednotlivce, který se nějakým způsobem vymyká průměru a je vnímán společností jako cenný, zejména kvůli svým pozitivním vlastnostem nebo úspěchům. Tato definice obsahuje hodnotící prvek, který se liší od psychologického a sociálního pojetí osobnosti. Existuje mnoho různých přístupů k definici psychologického pojmu osobnosti a mezi psychologickými odborníky panuje rozmanitost názorů ohledně toho, jak by měla být osobnost definována. Tato rozmanitost názorů může být vnímána jako potvrzení komplexnosti jevu, který označujeme jako osobnost. Z tohoto důvodu se v praxi často uplatňuje zjednodušený pohled na člověka jako osobnost.

Atkinsonová (2003) uvádí, že se termín "osobnost" v oblasti psychologie poprvé objevil na počátku 20. století, kdy začala vzrůstat potřeba zkoumat duševní život jednotlivce jako celistvý fenomén, a nikoli pouze jako součet jednotlivých funkcí. Osobnost můžeme definovat jako jedinečné a charakteristické vzorce myšlení, emocí a chování, které určují individuální způsob interakce s fyzickým a sociálním prostředím. Je chápána jako komplex dispozic, které ve spojení s konkrétní situací formují povahu a průběh psychických procesů. Tyto procesy jsou vnímány jako individuální reakce na danou situaci. Pojem osobnosti slouží k popisu celkového souboru dispozic, které ovlivňují, jak různí jedinci reagují na stejnou situaci, a jaké jednotné znaky lze pozorovat v emocích, myšlení, vnímání, představách a tendencích konkrétního jednotlivce. V psychologii je termín osobnost využíván k popisu vnitřní struktury duševního života jedince, který zahrnuje celou řadu mentálních funkcí, a funguje jako koherentní celek propojující individuální dispozice a vnější projevy, tj. chování jednotlivce (Nakonečný, 2021).

Každý jedinec je jedinečný díky širokému spektru psychických faktorů, které působí jak uvnitř jeho samého, tak i v interakci s ostatními, a také díky různým tělesným aspektům, jako je věk a pohlaví. Jeho jedinečnost je dále ovlivněna prostředím, ve kterém žije, včetně socio-kulturního kontextu dané doby a místa, a také jeho vlastními postoji a přesvědčeními (Baštecká a Goldmann, 2001). Osobnost každého jednotlivce je jedinečným komplexem duševního života, který se formuje a existuje v určitém prostředí a časovém rámci. Takto chápeme konkrétního jedince se všemi jeho unikátními vlastnostmi.

Čtveřice základních vlastností

Základní vlastnosti jedince mohou být shrnuty do čtyř klíčových aspektů. Tyto aspekty se zaměřují na následující otázky:

- **Schopnosti:** Jaké dovednosti a schopnosti jedinec má? Jak úspěšně zvládá různé úkoly a náročné situace?
- **Temperament:** Jaký je emocionální a aktivizační základ jeho prožívání a chování? Jaký je jeho temperament?
- **Charakter:** Jaký je jeho morální rámec, jakými hodnotami a normami se řídí?

- **Odolnost/Resilience:** Jak se vyrovnává s výzvami a stresujícími situacemi? Jaká je jeho odolnost a schopnost adaptace?

Helus (2018) uvádí, že tyto vlastnosti můžeme využít např.: v diagnostice, terapii a poradenství, jelikož se s nimi ve vztahu ke konkrétním lidem dobře pracuje a mohou obsahovat velké množství rozličných poznatků.

Levinsonova teorie

Levinson (1986) představil teorii osobního rozvoje dospělých, která zahrnuje následující prvky:

Životní dráha

Životní dráha se skládá z pozorovatelných charakteristik vývoje člověka od počátku do konce jeho života. Životní dráha zahrnuje různé výkyvy, pokrok, ale i regresi. Nejedná se tedy o kontinuální proces, kterému by bylo možné jednoduše porozumět.

Životní cyklus

Oproti životní dráze je myšlenka životního cyklu značně metaforická. „Cyklus“ zde představuje existenci základního řádu v průběhu života člověka. Přestože je každý člověk jedinečný, prochází stejnou základní posloupností, kdy každá fáze či období jeho života je kvalitativně odlišná. Přirovnáme-li roční období k životnímu cyklu můžeme např. jaro přirovnat k mládí a léto zase k období největší vroucnosti a zralosti.

Životní struktura

Koncept individuální životní struktury zahrnuje mnoho aspektů osobnosti a vnějšího světa. Není identická s žádným z předchozích prvků, ani s vývojem osobnosti, sociálních rolí či jiných běžně studovaných procesů, vyvíjí se svým vlastním charakteristickým způsobem. Základními složkami struktury života jsou vztahy člověka s dalšími osobami z jeho vnějšího okolí. Může jimi být jeden člověk, skupina, instituce, určitá kultura, ale i nějaký předmět nebo místo.

2.2 Aspekty učení dospělých

„Učení je proces, jehož výsledkem je získání nových poznatků či rozvoj dovedností, případně trvalejší změna v oblasti prožívání, uvažování či chování. Všechny změny, k nimž v psychické oblasti dochází, nejsou jen důsledkem získané zkušenosti, někdy může jít o projev biologického zrání či stárnutí, případně i chorobných změn“ (Vágnerová, 2016, s. 133).

2.2.1 Vnější podmínky učení

Ačkoli může mít dospělý jedinec veškeré vnitřní předpoklady pro úspěšné učení, vnější podmínky (fyzikální a emocionální), které není schopen ovlivnit, mohou toto učení narušit. V rámci fyzikálního prostředí se u studentů mohou objevit požadavky na určité osvětlení, teplotu v místnosti a minimalizaci rušivých faktorů (blikající žárovka, hučící projektor, špatně těsnící okna) (Hartl, 1999, s. 147). Emocionální bariéry se mohou projevit různými psychickými bariérami, které si dospělý sám vytváří, např. pochopí obsah výuky po svém či se určitým částem učiva vyhne pomocí selektivní pozornosti (Hartl, 1999, s. 153).

Průběh učení

Průběh učení lze rozpoznat podle toho, co mu předcházelo, jak probíhalo a jaké změny následovaly po jeho skončení. Motivovaný jedinec potřebuje podnět, aby učení započalo, což vyvolá reakci. Ta se projevuje zjištěnou či měřitelnou aktivitou. Změna výkonu je indikací, že učení již proběhlo. Výkon může zahrnovat získání nových znalostí, dovedností nebo změnu postojů či hodnot (Gagne, 1975 In: Hartl, 1999, s. 147).

Podnět

Prvním krokem k započatí učení je podnět, který vzbuzuje zájem. Tento podnět obvykle poskytuje lektor nebo organizátor kurzu, často ve formě úkolu nebo cíle k dosažení. První setkání s novým učivem má klíčový význam pro úspěšné učení, protože vyvolává vnitřní napětí, jež pohání osvojování vědomostí a rozvoj schopností. Výuka není pouze o předávání informací, ale také o kladení a řešení úkolů nebo vytváření problémových situací, které podněcují učební aktivitu. Ochota učit se závisí na dalších faktorech, jako je úcta k učení, minulé učební úspěchy, potřeba ocenění za výkon, životní cíle a vnímaná relevance učení pro jejich dosažení (Hartl, 1999, s. 147–149).

Pozornost

Úspěch učení závisí na míře pozornosti, kterou mu věnujeme. U dospělých převažuje úmyslná pozornost, která je relativně stálá a nazývá se zaměřenost jedince. Úmyslné učení má výhodu v rozvoji schopnosti soustředit se a odolávat rušivým vlivům. I když stálost a koncentrace pozornosti dospělých neklesají, pokles v rozsahu, výběru a přesunu pozornosti se již může objevit. Výuka dospělých by měla proto začít získáním a udržením pozornosti. Toho lze dosáhnout například změnou hlasu, důrazným gestem nebo použitím vizuálních pomůcek jako jsou tabulky, grafy nebo kontrastní barvy. Důležité je měnit povahu podnětů, protože opakované používání stejných stimulů může snížit jejich účinnost.

Vnímání

Starší dospělí mají objektivnější vnímání než mladší dospělí, jsou kritičtější, rozvážnější a řídí se více svým rozumem. Tentýž jedinec může vnímat různé situace odlišně, již nabyté zkušenosti s danou situací mohou schopnost vnímání zlepšovat. Vnímání zahrnuje přijímání, porovnávání a hodnocení nových informací se starými. Lektor může vnímání usnadňovat poskytnutím návodu na zvládnutí učiva, informacemi o jeho struktuře a požadované úrovni osvojení, stejně jako častými zpětnými vazbami o pokroku učícího se (Hartl, 1999, s. 149).

Osvojování

Pro osvojení učiva je zásadní opakování, a to ať už se jedná o získání vědomostí či dovedností. Každý jedinec však vyžaduje různé metody či způsoby, díky nimž si nové informace lépe zapamatuje, k čemuž lektor může přihlídnout. Dospělým s nižším vzděláním může poskytovat konkrétní příklady v nižších dávkách a využívat praktické metody, jako jsou exkurze a hry. Naopak dospělým s vyšším vzděláním může látku prezentovat abstraktněji a ve větším množství. Správně zvolený způsob integrace učiva do poznávací struktury a paměti jedince ovlivňuje jeho schopnost učit se a má zásadní dopad na jeho budoucí chování. Učební schopnosti jsou úspěchem posilovány, zatímco neúspěch je může potlačit (Hartl, 1999, s. 149–150).

2.2.2 Druhy učení

Průcha (2020, s. 26) uvádí, že tak, jak se vyvíjela psychologie učení, se postupně objevovalo mnoho různých druhů učení, které v důsledku pokroku vědeckého výzkumu neustále přibývají. Nejčastěji uskutečňované druhy učení budou dále představeny:

Formální a informální učení

Jak již bylo představeno v kapitole 1.1.1 formální učení je součástí formálního vzdělávání, které se uskutečňuje ve školách a institucích. Cíle vzdělávání, jeho obsah a strukturu upravuje zákon. Výstupem tohoto vzdělání může být dosažení určitého stupně vzdělání, například magisterský stupeň vzdělání, středoškolské vzdělání s maturitou. Informální učení je proces získávání znalostí, dovedností a postojů z každodenních zkušeností, skrze interakci s rodinou, médií, v zaměstnání či na kulturních akcích. Tento typ učení, který se odehrává mimo tradiční vzdělávací instituce, je běžnou součástí života lidí bez ohledu na jejich dosažené formální vzdělání. I když je informální učení časté a rozsáhlé, vědecký výzkum v této oblasti je oproti formálnímu vzdělávání omezený kvůli jeho variabilitě a obtížné analýze. Někteří odborníci dokonce pochybují, zda je možné ho systematicky studovat. Oba termíny se využívají nejen v pedagogice a andragogice, ale také ve vzdělávacích politikách, kde usnadňují mezinárodní komunikaci odborníků a jejich orientaci v dokumentech organizací jako OECD, UNESCO a EU (Průcha, 2020, s. 28).

Záměrné a bezděčné učení

Toto rozlišení se týká míry vědomé aktivity subjektu během učení. Záměrné učení, někdy nazývané intencionální probíhá cíleně s určitým úmyslem, příkladem může být prvorodička, která se rozhodla zúčastnit předporodního kurzu, aby se lépe připravila na samotný porod a příchod miminka. Klíčovou roli hraje v záměrném učení motivace jedince. Naopak, bezděčné či náhodné učení probíhá neplánovaně a nevědomky, že se jedinec učí. Jeho součástí může být i observační učení (Průcha, 2020, s. 26).

Řízené a sebeřízené učení

Učení lidí může být organizováno různými způsoby, pokud je plánované, systematicky organizované, kontrolované a často se odehrává ve školním prostředí, jedná se o řízené

učení. Subjekt učení je řízen z vnější (učitelé, učebnice, online výukový program). Naopak, jak již bylo uvedeno v kapitole 1.3, je sebeřízené učení organizováno jednotlivcem pro sebe samého na základě jeho motivace. Kombinace řízeného a sebeřízeného učení se nejčastěji využívá při kombinovaném a distančním vzdělávání v rámci formálního vzdělávání (Průcha, 2020, s. 27).

Sociální učení

Sociální učení probíhá během interakce s ostatními jedinci, kdy subjekt pozoruje jejich chování, názory a myšlenkové stereotypy. Tento proces, nazývaný observační nebo imitační učení, má velmi důležitou roli, jelikož umožňuje začlenění jednotlivce do společnosti. Sociální učení, podle M. Nakonečného (1997 In: Průcha, 2020, s. 30), představuje složitý mechanismus, jak získávat a aplikovat sociální zkušenosti z interakcí s ostatními. Tato teorie byla rozpracována Albertem Bandurou, ale v některých psychologických pracích není jasné, jak se toto učení odlišuje od konceptů socializace a enkulturace.

Kognitivní a senzomotorické učení

Kognitivní učení probíhá kontinuálně během celého lidského života, jelikož člověk neustále přichází do kontaktu s různými informacemi. Lze ho popsat dvojitým způsobem, buď odkazuje na procesy jako vnímání, pozorování, uvažování, zapamatování a jazykové zpracování informací anebo jako učení, které formuje a rozvíjí lidskou kognici, tedy znalosti a porozumění obecně. Senzomotorické učení je klíčové pro získání manuálních a pohybových dovedností, často spojených s profesní přípravou v řemeslných, zdravotnických, sportovních i uměleckých oborech. S kognitivním učением se vzájemně mísí, i když teoreticky jsou oba druhy učení oddělovány pro účely typologie.

Verbální učení

Verbální učení je zásadní pro získávání znalostí pomocí mluvených či psaných slov, čímž je lidský druh unikátní. Je to základní aspekt gramotnosti a vzdělanosti, se kterým se začíná již v dětství, avšak trvá po celý život. Oblast výzkumu zvaná učení z textu vznikla díky důležitosti verbálního učení (Průcha, 2020, s. 29).

2.2.3 Teorie učení

Níže uvedené teorie byly základem pro rozvíjení přístupů ke vzdělávání a k výchově.

Behaviorální koncepce

Kosíková (2016, s. 48) uvádí, že základní myšlenkou behaviorismu je to, že budoucí chování jedince je odvozeno z důsledků jeho minulého jednání. Dle této perspektivy je proces podmiňování klíčovým prvkem učení. Behaviorismus se zaměřuje na pozorovatelné projevy chování, reakce jednotlivců a podmínky, za kterých se tato chování objevují. Významní představitelé jako Thorndike, Skinner a další, chápou proces učení jako zesilování žádoucích reakcí na určité podněty, což interpretují jako induktivní proces (Dvořák, 1996, s. 56-60; Vyskočilová a Dvořák, 2002).

Dle Hartla (1999) se behaviorální teorie učení soustředí na posilování chování pomocí jednoduchého modelu S-R (stimul – reakce na podnět). Podnětem může být například otázka od učitele, na kterou následuje reakce buď pozitivní, nebo negativní a následně odměna (posílení) nebo trest ve formě například známky. Pro pedagogy je diagnostika znalostí klíčovým nástrojem pro ověření, co se studenti již naučili.

Thorndike, jehož teorie položila základy behaviorismu (a později kognitivní psychologie), zdůrazňoval učení prostřednictvím pokusů a omylů, což nazýval konekcionalismem. Tento přístup vychází z principu experimentování a náhodného úspěchu a formuluje tři zákony:

- **Zákon efektu** – Aktivita, které vedou k uspokojení, posilují spojení mezi podnětem a reakcí, když jsou spojeny s pozitivními důsledky. Naopak, pokud jsou spojeny s negativními důsledky, toto spojení oslabuje.
- **Zákon cviku** – Opakovanými činnostmi se spoje posilují, zatímco nečinnosti slábnou.
- **Zákon pohotovosti** – Aby se jedinec učil, je motivace nezbytná.

Učení se řídí důsledky, přičemž jedinec mění své chování na základě výsledků svých akcí. Skinnerova teorie učení, vycházející z behavioristické koncepce, se zabývá aktivním chováním a kontrolou a rozlišuje mezi dvěma druhy reakcí:

- **Respondenti** – reakce vyvolané vnějším podnětem, jako je reflektivní reaktivní chování.
- **Operanti** – reakce, které nejsou přímo vyvolány vnějším podnětem, ale jsou podmíněny dřívějšími zkušenostmi a jsou známé jako operantní chování.

Operantní chování je udržováno prostřednictvím posilování a motivace. Jedinec mění své chování na základě důsledků svých vlastních činů, kde kladné důsledky fungují jako posílení. Skinner, zastánce programovaného vyučování, aplikoval svou teorii operantního podmiňování nejen na zvířata, ale i na lidskou osobnost, a prosazoval metodiku, kde se žádoucí chování posilovalo a nežádoucí se ignorovalo.

Behaviorální orientace v současnosti klade hlavní důraz na organizaci vzdělávání a učebního prostředí tak, aby se dosáhlo stanovených cílů a potlačilo se nežádoucí chování. Klíčové rysy současného behaviorismu zahrnují programované vyučování, zodpovědnost učitele, využití informačních technologií pro učení a respektování schopností a tempa jednotlivce při učení. Důležitými prvky jsou také strukturované učební kroky, zpětná vazba a poskytování odměn za správné odpovědi (Hartl, 1999, s. 18).

Kritika behavioristické koncepce poukazovala na její nedostatečné zahrnutí konceptu aktivního učení, neboť se převážně zaměřovala na kvantitativní procesy spojené s vytvářením a posilováním specifických asociací. Tato koncepce neposkytovala vysvětlení pro vznik nových psychických kvalit a přehlížela subjektivní aspekty činnosti a učení spojených s aktivitou učícího se jedince (Kosíková, 2016, s. 50).

Kognitivně psychologické koncepce

Kognitivní přístup k učení klade důraz na interakci mezi jednotlivcem a novým učebním materiálem. Učení je chápáno jako proces, ve kterém se jedinec aktivně zapojuje do tvorby strategií, kódování informací a organizace učebního materiálu, přičemž klíčovým prvkem jsou nově získané poznatky. Proces učení začíná průzkumem stávající znalostní základny a identifikací oblastí, na které lze připojit další informace. Důležitým aspektem je také důraz na metakognitivní strategie, což znamená schopnost efektivně zpracovávat informace a učit se.

Brunerova konstruktivistická teorie zdůrazňuje, že učení je aktivním procesem, kde jedinec vytváří pojmy z poskytnutých informací, formuluje hypotézy a je kladen důraz na proces rozhodování žáků. Na druhé straně Vygotskij zdůrazňuje sociální aspekt učení, což naznačuje, že bez interakce s ostatními by rozvoj kognitivních dovedností na vyšší úrovni nebyl možný.

V učebním procesu je klíčovým faktorem zprostředkování nových informací tak, aby odpovídaly současným mentálním strukturám jednotlivce a zároveň podněcovaly kvalitativní vývoj těchto struktur. Tento přístup zahrnuje neustálou konstrukci významů, což se v oblasti pedagogické praxe označuje jako didaktický konstruktivismus. Důležité je také přizpůsobit obsahy konkrétnímu učebnímu oboru a jazyku žáků (Kosíková, 2016, s. 52).

Koncepce humanisticky orientované

Humanistické teorie se zaměřují na stanovení cílů, které vycházejí z individuálních potřeb a zájmů studentů. Jedinečnost a svoboda každého jednotlivce je zdůrazňována. Humanistický přístup vnímá učení jako proces osobního růstu a seberealizace. Vzdělávací prostředí dle humanismu využívá efektivní komunikaci, dochází zde ke společnému řešení konfliktů a sdílené odpovědnosti, ale také především k naplňování individuálních potřeb žáků (Kosíková, 2016, s. 52).

Avšak humanističtí psychologové odmítají nejen přístup behavioristů, ale také klasických psychoanalytiků. Označují svůj směr za "třetí sílu" a odmítají představu, že chování je předurčeno, ať už prostředím nebo podvědomím. Podle A. Maslowa a C. Rogerse mají lidé neomezené možnosti pro vlastní růst a rozvoj, mohou rozhodovat o svém životě a jednat svobodně. V humanistickém přístupu k učení se kladl důraz na vlastní vnímání, zkušenosti a zejména na odpovědnost jedince za svůj vlastní vývoj. Tento přístup zdůrazňuje sebeřízené učení a vlastní zkušenosti jako klíčový prvek v procesu učení (Hartl, 1999, s. 20).

Učení je založeno na vnitřní motivaci žáka, jeho potřebách a zájmech, aby se mohl identifikovat s učeným materiálem. Tento přístup zdůrazňuje Carl Rogers (1998 In: Kosíková, 2016, s. 53), který se zabývá lidskými vztahy, komunikací mezi lidmi, úctou k jednotlivci a schopností empatie. Klíčovým prvkem je schopnost naslouchat a vytvářet důvěrnou atmosféru, která umožňuje ocenění a péči o sebe sama. Tímto způsobem se učící

jedinec lépe poznává, porozumí svým prožitkům a otevírá si nové možnosti pro získání nových zkušeností. V běžných interakcích mezi žákem a učitelem je klíčovým aspektem poznávání a tvořivého přístupu pravdivost, úcta a ocenění. Ve vzájemném společenství se upřednostňují hodnoty založené na vnitřní autoritě, které jsou posilovány vlastními prožitky. To ovlivňuje rozhodovací procesy, které jsou založeny na pocitech a vědomí vlastní hodnoty. Rogers (1998 In: Kosíková, 2016, s. 53) hovoří o prožitkovém učení, které zahrnuje nejen myšlenky, ale také pocity, empatii a vnímání postojů.

3 Motivace a bariéry v učení

3.1 Motivace a emoce v učení

Usilování je neoddělitelnou součástí lidského života na všech jeho úrovních vývoje a projevuje se v mnoha různých podobách, od základních potřeb jako je hledání potravy a rozmnožování, až po péči o přežití jednotlivce a zachování druhu a ochranu teritoria. Toto usilování zahrnuje širokou škálu cílů a různé metody, jak jich dosáhnout. Psychologie často zkoumá tuto problematiku pod pojmem motivace (latinsky *movere*, což znamená pohyb). Helus (2018) považuje motivaci za faktor, který vzbuzuje jedince k reakci, jednání a chování směřujícímu k dosažení cíle a uspokojení. Motivace úzce souvisí s emocemi; dosažení cíle často vyvolává citový prožitek radosti a uvolnění, zatímco neuspokojení může vést k pocitům zklamání nebo smutku. Motivace se zaměřuje především na dosažení pozitivních emocí a snahu vyhnout se těm negativním. Kognitivní procesy jednotlivce, včetně jeho schopnosti učení, jsou výrazně ovlivněny emocemi, které se projevují skrze zájmy a cíle jednotlivce. Emoce mohou ovlivňovat jednání prostřednictvím různých faktorů, ale nepůsobí na něj přímo (Mareš, 2013, s. 77).

Význam motivace se pojí s vnitřním nastavením, které určuje, jak budeme postupovat, abychom dosáhli stanoveného záměru. Motivace či motivy představují pohnutky, které řídí naše chování určitým směrem. Bez ohledu na to, zda má pozitivní nebo negativní konotaci, nám motivace zodpovídá otázku "proč?". Motivace funguje jako psychický proces, který stimuluje organismus a vede naše jednání směrem k dosažení specifického cíle (Tureckiová, 2007, s. 37).

Zajímá nás, proč se lidé chovají tak, jak se chovají, co je příčinou jejich konání. Proč se například Jakub připravuje pilně na výuku a Petr ne? Možná odpověď spočívá v motivaci, která vychází z touhy uspokojit své potřeby. Motivaci můžeme chápat jako sílu, která nás pobízí k činům. Je to vnitřní puzení, které nám umožňuje pochopit, proč lidé konají to, co konají. V každodenním jazyce se často setkáváme s *kruhovým způsobem* použití pojmu motivace. Například učitelé Jakuba mohou tvrdit, že se pilně připravuje proto, protože jeho motivací je být vynikajícím studentem. Též však mohou dedukovat, že Jakubova motivace

být vynikajícím studentem je patrná právě z jeho pilné přípravy. Ke kruhovému způsobu motivace dochází, pokud tvrdíme, že *chování A* je způsobeno *motivací B*, ale nemůžeme přitom automaticky předpokládat, že *motivace B* vzniká z *chování A*. *Motivací B* je třeba zkoumat nezávisle na konkrétním chování, od které se údajně odvíjí (Reber, 2021, s. 35).

Motivace a její vznik se odvíjí jak od vnitřního psychického i somatického **stavu jedince**, tak i **od vnějších podnětů**.

- **Potřeba** je zdrojem motivu vnitřního stavu a pobízí k nějaké aktivitě. Stimuluje jedince, aby se věnoval tomu, co mu přináší uspokojení. (Potřeby mohou mít různou podobu, ať už značí stav nedostatku, nerovnováhy, či nejistoty a ohrožení, ale také mohou podněcovat k osobnostnímu rozvoji.) Mnohé potřeby mohou zůstat skryté a projeví se až v případě vhodné situace.
- **Pobídka**, či vnější podnět, může vzniknout v reakci na vnější prostředí a vyvolat tak potřebu a související motivaci. Člověka pobídky zvenčí stimulují k činnostem, které jsou nezbytné a zabraňují případným komplikacím (například udržení dobrých vztahů s blízkými lidmi) nebo k dosažení odměny, která mu přinese uspokojení (například získání požadovaného postavení nebo dobrého příjmu) (Vágnerová, 2016, s. 330).

Psychologie definuje motivaci jako proces, ve kterém jedinec aktivně reaguje na určité podněty s cílem dosáhnout svého uspokojení (Zacharová, 2012). Motivaci dělíme na dva typy a to vnitřní a vnější. Vnitřní motivace vychází přímo z jedince, když nachází potěšení nebo příjemnost v dané aktivitě a uspokojuje tak své individuální potřeby. Kdežto vnější motivace je vyvolána vnějším tlakem a nutí jedince k účasti, i když to není v souladu s jeho tužbami čili zahrnuje důvody, které vedou k provedení určité činnosti za účelem dosažení pozitivního výsledku nebo zabránění očekávaným negativním důsledkům. (Rabušicová a Rabušic, 2008; Deci a Ryan 2013).

Pro dosažení efektivního učení dospělých je jejich motivace nezbytná, s tím nám může pomoci tzv. motivační trojúhelník (MOCI, UMĚT, CHTÍT), který stanovuje tato pravidla:

- Dospělý se může učit.

- Dospělý se umí učit.
- Dospělý se chce učit (Šerák, 2009).

Pro splnění třetího pravidla je důležitá právě vnitřní motivace, pokud není dospělý jedinec ve vzdělávání zainteresován dostatečnou motivací, neprokáže v něm ani značný pokrok, takovou osobu není možné efektivně vzdělávat. U dospělých se mluví o různých motivacích, které je vedou k učení a vzdělávání. Současné nároky společnosti stanovují nutnost celoživotního učení. V důsledku změn a zrychleného životního stylu se stává touto povinností pro každého, i když nemusí být vždy opodstatněná.

Motivační jevy můžeme vysvětlit i pomocí teorie sebeurčení, která zahrnuje několik podteorií:

- **Teorie kognitivní evaluace:** Tato teorie zkoumá dopady vnějších vlivů na vnitřní motivaci a způsob, jakým tyto vnější síly ovlivňují vnitřní motivaci.
- **Teorie integrace organismu:** Tato teorie vychází z dvou základních myšlenek: chování je částečně regulováno vnitřními strukturami, které se vyvíjejí skrze zkušenosti, a lidé jsou přirozeně aktivní.
- **Orientace k příčině:** Tato teorie popisuje individuální rozdíly v tom, jak lidé směřují k prostředí a jak regulují své chování.
- **Základní psychologické potřeby:** Tato teorie ukazuje, že psychické blaho a optimální fungování jsou založeny na autonomii, kompetenci a vztazích, což představuje základ teorie sebeurčení.
- **Teorie obsahu cílů:** Tato teorie se zabývá rozdílem mezi vnitřními cíli (např. sebepojetí, seberealizace) a vnějšími cíli (např. finanční úspěch, sláva) a jejich vlivem na motivaci a blaho.
- **Teorie motivace vztahů:** Tato teorie se zaměřuje na všechny možné mezilidské vztahy a interakce, které jsou klíčové pro chování, adaptaci a spokojenost (Ilie, 2019, s. 22).

Výkonová motivace

Dle Heluse (2018) je výkonová motivace či motivace k úspěchu touhou stanovovat si náročné cíle a vyvíjet úsilí k jejich dosažení. Úroveň této motivace se mezi jednotlivci liší a liší se také v tom, co je konkrétně jejím zaměřením. Studie ukázaly, že tyto rozdíly souvisejí s angažovaností a úspěchem v daném oboru. Společnosti s vysokým podílem lidí motivovaných k výkonu jsou dynamické, produktivní a dosahují vyšší úrovně prosperity. V průběhu mnoha výzkumů v oblasti výkonové motivace bylo zjištěno, že jedinci s výraznou motivací k výkonu vykazují následující charakteristiky:

- Vytrvale se angažují v řešení úkolů a častěji plánují své aktivity s ohledem na budoucnost, což zahrnuje posilování svých šancí na úspěch.
- Při konfrontaci s náročnými úkoly projevují větší zájem o úspěch než obavu z neúspěchu. Tato skutečnost vedla k rozlišení dvou typů jedinců: těch, kteří jsou orientováni na výkon a úspěch, a těch, kteří se snaží vyhnout se neúspěchu.
- Pokud mají možnost vybrat si náročnost úkolu, osoby s výkonovou motivací obvykle volí úkoly střední obtížnosti, kde je vyžadováno značné úsilí, ale dosažení pozitivních výsledků je realistické. Naopak jedinci s tendencí vyhýbat se neúspěchu volí buď velmi jednoduché úkoly, které snadno zvládnou, nebo extrémně obtížné úkoly, kde je šance na náhodný úspěch minimální.
- Raději přisuzují svůj úspěch vlastnímu úsilí než nadání nebo vnějším okolnostem, což je do budoucna výrazně motivuje. Mueller a Dwecková (1998 In: Helus, 2018) uskutečnili experiment, v jehož první fázi byly žákům přiděleny snadné úkoly. Když úkoly splnili, byli pochváleni; účastníkům skupiny A bylo řečeno, že jejich úspěch byl důsledkem mimořádného nadání, zatímco členové skupiny B byli oceněni za svou usilovnost: "Musel ses hodně snažit, abys dosáhl tohoto úspěchu!" Ve druhé fázi, kdy byl všem přidělen obtížný úkol, se ukázalo, že žáci ze skupiny B pracovali soustředěněji a vytrvaleji a nevzdávali se, i když byly některé úkoly obtížné.

3.1.1 Proměna motivace s vývojem dospělého

Během adolescence se mění psychické potřeby a jejich význam v souvislosti s rozvojem myšlení a prožívání emocí. Pro adolescenty je zásadní nově se objevující touha po **seberealizaci a otevřené budoucnosti**. Tyto potřeby jsou spojeny se schopností přemýšlet o vlastní budoucnosti a tedy zvažováním různých možností, kam se život dospívajícího bude ubírat. V této fázi se mladí lidé nesoustředí pouze na své dosavadní úspěchy, ale začínají se více zamýšlet i nad svými schopnostmi a možnými vyhlídkami do budoucna. Toto období je hluboce spojené s **osamostatňováním** od rodiny a také s hledáním osobní identity, kdy se mladý jedinec snaží vytvořit vlastní identitu nezávislou na ostatních vrstevnících. Toto období vymezování a odpoutávání končí dospěním v mladého dospělého jedince, který již dosáhl sjednocení potřeby vlastní nezávislosti a potřeby blízkých vztahů (Vágnerová, 2012 In: Vágnerová, 2016, s. 355)

Braver et. al. (2014 In: Vágnerová, 2016, s. 355) uvádí, že v období dospívání jsou motivační preference ovlivněny zráním mozku, přesněji jeho prefrontální kůrou, která dosahuje plné zralosti až v pozdních 20. letech. Z tohoto důvodu je kontrola různých impulzů dospívajícími omezenější a rozvoj autoregulačních schopností nezbytných k dosažení dlouhodobých cílů pomalejší. Dospívající jsou tak náchylnější k reakcím na různé podněty, aniž by vážili možné důsledky jejich chování. Tato připravenost k rychlé reakci bez hlubší úvahy může vést k riskantnímu chování.

Oproti dospívání dochází s postupným stárnutím ke změně mnoha kompetencí a celkové osobnosti jedince, což vede i ke změnám v psychických potřebách a způsobu, jak jsou tyto potřeby uspokojovány (Vágnerová, 2007 In: Vágnerová, 2016, s. 355).

- Se stárnutím dospělého se mění jeho vnímání **potřeb stimulace**, kdy touha po nových zážitcích klesá a místo nich se upřednostňuje stabilita a osvědčené vzorce. Nové podněty přestávají být prioritou a objeví-li se potřeba stimulace, je uspokojována vztahy s blízkými lidmi. Přílišné upřednostňování stereotypu a nedostatek nových podnětů může vést k psychické stagnaci, zvláště při objevujících se zdravotních obtížích, které mohou vést k izolaci.

- Postupně se mění způsob, jakým starší lidé hledají **seberealizaci**, jelikož již nemají tak velké ambice jako dříve. Uspokojení této potřeby nalézají v úspěších svých potomků a ve zdůrazňování svých minulých úspěchů, což jim poskytuje jistotu a **autonomii**.
- S věkem se zvyšuje touha po **stabilitě, jistotě a bezpečí**. Starší jedinci preferují klidné prostředí a spolehlivost před nejistotou. Cítí se více ohroženi vzhledem k úbytku energie a schopností. Proto jsou opatrnější a snaží se vyhnout rizikům. Hledají pozitivní interakce a potřebují podporu od blízkých. Tato touha po citové stabilitě se projevuje zvýšenou pozorností k rodině a změnou v chování ke svým blízkým.
- Starším lidem se často snižuje schopnost dlouhého setrvání v sociálních situacích. **Sociální interakce** potřebují, ale zároveň si cení času pro sebe, aby nebyli příliš vyčerpáváni. Preferují kontakt s blízkými lidmi, které dobře znají, což posiluje jejich pocit jistoty a minimalizuje psychickou zátěž (Vágnerová, 2016, s. 356).

Řebříček motivací se u starších jedinců mění a více se soustředí na činnosti spojené s pozitivními emocemi. Zkušenější věk přináší schopnost lépe kontrolovat své touhy a omezovat impulzivní reakce. Tento posun motivace závisí na pečlivém hodnocení přínosů a rizik jejich chování. Starší lidé více zvažují výhody a nevýhody různých možností a vyhýbají se rizikům ve prospěch klidu a pohody (Braver et al., 2014 In: Vágnerová, 2016, s. 357).

3.2 Bariéry v učení

Efektivní vzdělávání dospělých může být komplikováno celou řadou překážek. Tyto překážky, čili bariéry, mohou negativně ovlivnit průběh, výsledky a zapojení dospělých do dalšího vzdělávání. Crossová (1981) identifikovala následující typy překážek:

- **Situační bariéry:** Tyto faktory souvisejí s aktuální životní situací, jako je finanční obtížnost studia, nedostatek času nebo nedostatek rodinné podpory během studia.
- **Institucionální bariéry:** Tato kategorie se týká všeho, co souvisí se samotným vzdělávacím procesem, jako je nedostupnost kurzů, nevyhovující přijímací kritéria nebo požadavky na docházku.

- **Dispoziční bariéry:** Tyto překážky vycházejí z osobních předsudků jednotlivce vůči vzdělávání, jako jsou obavy z věku, nízké sebevědomí a nedůvěra ve vlastní schopnosti.

Knotová (2006 In: Rabušicová a Rabušic, 2008) identifikovala konkrétní příčiny neúčasti dospělých v zájmovém vzdělávání. Nedostatek času, nedostatek financí, nedostatečné informace o dostupných možnostech, vysoká pracovní zátěž či široké spektrum koníčků jsou nejčastějšími faktory. Vedle samotných vnímaných bariér může i vztah mezi motivací a těmito překážkami ovlivňovat rozhodnutí o účasti nebo neúčasti v oblasti zájmového vzdělávání. Rabušicová a Rabušic (2008) zdůrazňují, že pokud jednatelce vnímá pravděpodobnost úspěchu jako nízkou, jeho motivace k účasti klesá, což může vést k výskytu různých bariér. Tato vnímání dospělí silně zaznamenávají, což může snížit šance na úspěch nebo získání odměny. Z tohoto důvodu je klíčovým prvkem otázka vnímaných bariér při zkoumání motivace dospělých ke vzdělávání.

Účast dospělých na vzdělávání přináší mnoho výhod, zejména pro jedince s nižším vzděláním (Fouarge et al., 2013, s. 2592). Avšak často se stává, že právě tito dospělí neprojevují dostatečný zájem o vzdělávací aktivity (Van Nieuwenhove a De Wever, 2022). Dostupnost informací o účasti osob s nižším vzděláním na vzdělávání je dle Kyndt et. al. (2013) omezená, jelikož současná literatura primárně zkoumá dospělé, kteří již o vzdělávání zájem projevují a také se často zaměřuje na ekonomické aspekty. Je důležité zdůraznit, že psychosociální překážky v učení jsou pro dospělé s nižším vzděláním klíčové, i když bývají často přehlíženy (Goto a Martin, 2009; Van Nieuwenhove a De Wever, 2024). Bartlová et al. (2008) v rámci projektu BADED – Bariéry ve vzdělávání dospělých, jehož výstupem byl seznam jednotlivých bariér vytvořený na základě rozhovorů s jedinci ze zázemí sociálně, hospodářsky a zeměpisně znevýhodněných, zjistili a roztřídili bariéry následovně:

Interní bariéry

- **Rezignace**
- **Strach** – paralýza strachem ze selhání a nedokončení.
- **Nedostatečná síla vůle** – absence motivace; případně averze vůči vzdělávání se; lenost.

- **Jiné preference** – upřednostnění času stráveného s rodinou, přáteli, prioritizace práce, koníčků atd.
- **Nedostatečná psychologická podpora** – ať už od rodiny či absence odborného poradce.
- **Stereotypní myšlení** – „jsem již příliš starý na to, abych se začal učit něco nového“; různé předsudky.
- **Individuální nebo zdravotní obtíže** – deprese, insomnie, stres, nedostatek sebevědomí.
- **Rodinné nebo zdravotní obtíže, obtížná životní situace** – je třeba nejprve vyřešit tyto problémy; ztráta pozitivního přístupu a energie.
- **Negativní osobní zkušenosti se systémem vzdělávání nebo školení** – negativní zážitky přetrvávají od velmi raného věku a ovlivňují pozdější vztah ke vzdělávání.
- **Dezorientovanost** – potřeba zorientovat se.
- **Buřičství** – vyjádření odporu vůči společnosti a názorům ostatních; odmítání kompromisů a alternativ; prosazování vlastních názorů.
- **Vykořisťování** – využívání druhých k dosažení vlastních cílů.
- **Individualita**
- **Protichůdné názory** – touha po změně, ale současně strach z ní.
- **Pocit těžkosti života**
- **Pocit neustálého boje, beznaděj**
- **Oběť/nepříznivá situace pro jednu stranu**
- **Nedostatek sebeúcty / peníze nejsou důležité**

Externí bariéry

- **Nedostatek času** – pro ženy často vznikají závazky spojené s rodinnými povinnostmi, přičemž rodina má přednost; vzdělávací kurzy jsou příliš časově náročné; podpora vzdělání ze strany zaměstnavatele chybí.
- **Nedostatek finančních prostředků** – v době průzkumu byla většina dotazovaných nezaměstnaná; některé bezplatné kurzy je v případě předčasného ukončení třeba uhradit.

- **Lokalita – dostupnost dalšího vzdělávání** – obtížná dostupnost; přílišná vzdálenost.
- **Rodinné problémy** – povinnosti pojící se s rodinou, které brání dalšímu vzdělávání.
- **Znevýhodnění žen na mateřské dovolené a po ní** – nedostatek možností práce na částečný úvazek pro umožnění zvládat péči o rodinu, práci a vzdělávání; obtíže při návratu do zaměstnání – zaměstnavatelé nechtějí přijímat ženy pečující o malé děti, s tím se pojí i uváděné nižší sebevědomí u žen.
- **Nedostatek praktické podpory** – ať už nedostatek poradenských služeb, tak především rodinné podpory i podpory ze strany zaměstnavatele.
- **Omezená nebo neatraktivní nabídka kvalitních kurzů**
- **Setkávání na kurzech** – důležitost sociální interakce převažuje nad získáváním nových dovedností.
- **Formální studium** – upřednostnění neformálního studia oproti formálnímu (odpor k struktuře a stanoveným požadavkům), „mým nejlepším učitelem je život“.
- **Nedostatek peněz/vzdělání je luxus** – peníze pouze na jídlo, děti a ubytování.

Abychom docílili snížení bariér v účasti na celoživotním učení v ČR a tím došlo ke zvýšení zájmu ze strany jednotlivců, Rubenson a Desjardins (2013, s. 268 In: Kalenda a Kočvarová, 2017) navrhli následující opatření:

- Zvýšit dostupnost informací o existujících možnostech celoživotního učení, zejména pro ty skupiny dospělých, které se ho dosud neúčastnily.
- Poskytovat více informací o přínosech a rizicích spojených s celoživotním učáním, aby se snížily překážky v motivaci jednotlivců.
- Podporovat uvolnění z rodinných povinností, například pomocí opatření na podporu péče o blízké.
- Vytvářet mechanismy pro uvolnění z pracovních povinností, například poskytováním kompenzací zaměstnavatelům za účast zaměstnanců na vzdělávacích akcích.
- Snížit finanční překážky pro jednotlivé účastníky, například prostřednictvím bezúročných půjček na vzdělávání a daňových úlev.

II. ANALYTICKO-EMPIRICKÁ ČÁST

4 Metodologie

4.1 Základní údaje o výzkumném šetření

Základním paradigmatem metodologie této práce je kvantitativní výzkum. Tento typ výzkumu přesně definuje předmět zkoumání, kdy na začátku výzkumu jsou formulovány hypotézy, které jsou následně ověřeny nebo zamítnuty. Kvantitativní výzkum je opřen o kvantitativně vyjádřená zjištění, pomocí nichž dospívá k závěrům, které jsou přesně formulované. Důraz je kladen na vyhýbání se subjektivním domněnkám a tedy na objektivitu a faktografii. Tento výzkum vychází z filozofického pozitivismu (Průcha, 2014, s. 347).

Nejprve je stanoven vzorek osob, který reprezentuje základní soubor, následně jsou vytvořeny dotazníky, jejichž pomocí docílíme zjištění potřebných charakteristik, ty jsou dále statisticky zpracovány a dochází k jejich vyjádření v kvantitativní podobě nejčastěji zobrazené ve formě tabulek či grafů (Průcha, 2014, s. 350).

V oblasti andragogického výzkumu dospělých je dotazování nejčastěji používanou metodou. Tato metoda zahrnuje získávání informací od respondentů prostřednictvím rozhovorů nebo písemných či elektronických dotazníků. Jelikož se tato práce zabývá kvantitativním výzkumem, byly proto využity elektronické dotazníky. Výhody elektronického dotazníku jsou nízká časová a finanční náročnost, avšak mají nevýhodu, kvůli které je třeba se získanými daty zacházet rezervovaně, a tou je jejich nízká návratnost oproti celkovému oslovenému vzorku (Průcha, 2014, s. 381).

Výzkumné šetření

Sběr dat probíhal pomocí online dotazníkového nástroje Survio, který umožňuje tvorbu a distribuci dotazníků pro jednotlivce, firmy i organizace. Dotazníky byly následně distribuovány s využitím e-mailu a také prostřednictvím osobního facebookového účtu s cílem oslovit zástupce jednotlivých věkových kategorií tak, aby jejich zastoupení bylo tvořeno co nejrozmanitějším vzorkem lidí. Po dosažení rovnoměrného zastoupení jednotlivých věkových kategorií byl dotazník uzavřen a jeho data byla následně zpracovávána prostřednictvím online tabulkového software Microsoft Excel.

4.2 Etika

Před zahájením samotného dotazníku byli dotazovaní seznámeni s cílem výzkumného šetření a k dalšímu zpracování výsledků udělili souhlas. V souladu s ochranou osobních údajů byli respondenti anonymizováni a dále bylo s veškerými osobními údaji nakládáno zákonným způsobem a v souladu s ustanovením GDPR.

4.3 Výzkumný cíl a otázky

Cílem této práce je charakterizovat a analyzovat postoj (jejich motivace a bariéry) jednotlivých věkových kategorií dospělosti (mladá, střední a pozdní) vůči vzdělávání, učení a osobnímu rozvoji. Pro snazší dosažení výzkumného cíle bylo vytvořeno několik výzkumných otázek (VO), které pomohou oblast výzkumu blíže upřesnit:

VO₁: Jaký je vliv vzdělání na kvalitu života jednotlivých věkových kategorií dospělosti?

VO₂: Jaký je postoj a motivace k učení jednotlivých věkových kategorií dospělosti?

VO₃: Jaké jsou praktiky vzdělávání jednotlivých věkových kategorií dospělosti?

VO₄: Jaký vliv má životní situace na učení u věkových kategorií dospělosti?

VO₅: Jaká je historie postojů k učení u jednotlivých věkových kategorií dospělosti?

4.4 Výzkumné hypotézy

V souladu s cílem práce byly vytvořeny tyto hypotézy:

H1.0: Jednotlivé kategorie dospělosti se stejně často věnují učení a osobnímu rozvoji.

H1.1: Jednotlivé kategorie se různě často věnují učení a osobnímu rozvoji.

H2.0: Vnější faktory, jako je např. rodina a pracovní tlak, nemají větší vliv na schopnost věnovat se učení u jednotlivých kategorií dospělosti.

H2.1: Vnější faktory, jako je např. rodina a pracovní tlak, mají větší vliv na schopnost věnovat se učení u jednotlivých kategorií dospělosti.

H3.0: Jednotlivé věkové kategorie dospělosti neupřednostňují určité formy vzdělávání.

H3.1: Jednotlivé věkové kategorie dospělosti upřednostňují určité formy vzdělávání.

4.5 Předvýzkum

Před zahájením samotného dotazníkového šetření bylo provedeno šetření testovací, které mělo ověřit srozumitelnost jednotlivých otázek a odhalit případné chyby a nedostatky dotazníku. Tohoto šetření se zúčastnilo 7 respondentů. Na základě jejich zpětné vazby bylo odhaleno, že na mobilní verzi dotazníku se zobrazovala prázdná stránka navíc, která budila dojem ukončení dotazníku, a tak někteří respondenti neodeslaly své výsledky v domnění, že se již odeslaly. Dále bylo zjištěno, že podobný efekt vytvářela i formulace na poslední stránce dotazníku, a tak někteří také své odpovědi neodeslali. Naopak byli respondenti spokojeni se zněním otázek a možností výběru z uzavřených odpovědí, které jim pro dnešní uspěchanou dobu přijdou vhodnější. Otázky a odpovědi jim přišly srozumitelné, přehledné a ocenili automatické překlenutí mezi otázkami s výběrem jedné možnosti. K veškeré kritice bylo přihlédnuto a aplikováno do oficiálního dotazníku.

4.6 Použité statistické metody

Nejprve byly výsledky šetření vyhodnoceny pomocí popisné statistiky prostřednictvím relativních četností. Poté byly požadované výsledky zpracovány vytvořením kontingenčních tabulek (Kontingence je spojením dvou nebo více různých znaků, z nichž alespoň jeden je proměnnou, která může nabývat různých hodnot (Kába a Svatošová, 2012, s. 137)), které slouží k testování nezávislosti mezi různými znaky. To nám umožňuje ověřit nebo zamítnout hypotézy. Po formulaci hypotéz byly nulové hypotézy $HX.0$ testovány prostřednictvím χ^2 testu nezávislosti, jehož vzorec je následující:

$$\chi^2 = \sum \frac{(n_{ij} - n_{oj})^2}{n_{oj}}$$

n_{ij} = skutečné četnosti

n_{oj} = očekávané četnosti

Hodnoty očekávaných četností byly získány pomocí součinu příslušných okrajových četností, který byl vydělen celkovým rozsahem souboru, viz vzorec:

$$n_{oj} = \frac{n_i \times n_j}{n}$$

S použitím tohoto testu se pojí podmínky, kdy „podíl teoretických četností menších než 5 nesmí překročit 20 % a žádná z těchto teoretických četností nesmí být menší než 1“ (Kába a Svatošová, 2012, s. 138). Není-li splněna tato podmínka, je třeba nejprve sloučit slabé skupiny – řádky, sloupce – tak, aby došlo k jejich logickému a objasnitelnému spojení. Je-li takto vytvořena nová kontingenční tabulka, je třeba znovu provést propočtení očekávaných četností u nově sloučených sloupců či řádků a taktéž opětovně aplikovat podmínku použití χ^2 testu nezávislosti. Po provedení χ^2 testu nezávislosti, bylo třeba získanou hodnotu porovnat s kritickou hodnotou $\chi^2_{\alpha(k-1)(m-1)}$ (k = kolikrát se obmění první znak, m = kolikrát se obmění druhý znak), nulová hypotéza $HX.0$ bude zamítnuta pokud $\chi^2 > \chi^2_{\alpha(k-1)(m-1)}$.

V případě hypotézy $H3$ bylo mimo jiné využito i tzv. znaménkové schéma odchylek, to umožňuje detailnější hodnocení znaků uspořádaných v kontingenční tabulce a lze tak přesněji zjistit, kterou kombinací znaků je výsledek ovlivňován největší měrou (Kába a Svatošová, 2012, s. 142). Nejprve byla sestavena dílčí tabulka pro každé políčko kontingenční tabulky (Tabulka 4). Dále byly určeny tři hladiny významnosti:

$$\alpha = 0,05 \quad \alpha = 0,01 \quad \alpha = 0,001$$

k nimž byly přiřazeny tyto kritické hodnoty:

$$\chi^2_{0,05(1)} = 3,84 \quad \chi^2_{0,01(1)} = 6,62 \quad \chi^2_{0,001(1)} = 10,83$$

Poté byly provedeny dílčí testy χ^2 , kdy výsledné hodnoty testového kritéria byly porovnány s hodnotami kritickými. Jejich rozdílnost byla vyjádřena počtem znamének, která byla kladná, nebo záporná a zapsána do příslušných políček tabulky. Přidělování znamének je následující:

- Kladná znaménka – skutečná četnost n_{ij} je větší než očekávaná četnost.
- Záporná znaménka – skutečná četnost n_{ij} je menší než očekávaná četnost.

Velikost vypočtené hodnoty χ^2 rozhoduje o počtu znamének:

- $\chi^2 < 3,84$ – políčko nijak neoznačujeme.
- $3,84 < \chi^2 < 6,62$ – příslušné políčko označíme + nebo –.
- $6,62 < \chi^2 < 10,83$ – políčko náležitě označíme ++ nebo – –.
- $\chi^2 > 10,83$ – příslušné políčko označíme +++ nebo – – –.

Nejvyšší počet znamének představuje kombinace znaků projevující se nejsilněji v dané závislosti (Kába a Svatošová, 2012).

Tabulka 4: Čtyřpolní tabulka pro znaménkové schéma odchylek

Právě sledované políčko kontingenční tabulky s četností n_{ij}	Zbytek i-tého řádku s četností $n_i - n_{ij}$
Zbytek j-tého sloupce s četností	Dosud neuvažovaný zbytek s četností $n - n_i - n_j + n_{ij}$

Zdroj: Kába a Svatošová (2012, s. 142)

4.7 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumného šetření se celkem zúčastnilo 240 respondentů, z toho bylo 70 % žen (168) a 30 % mužů (72) (Tabulka 5).

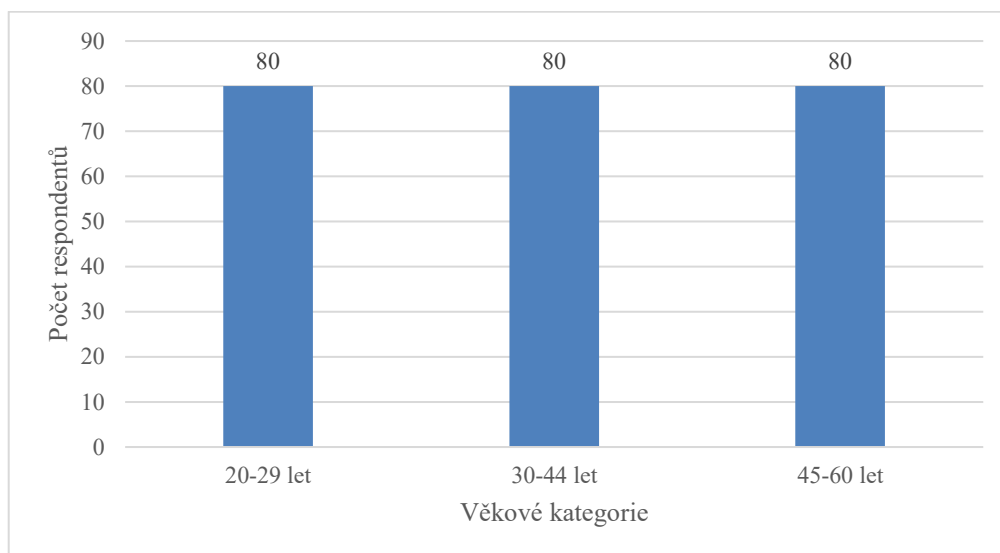
Tabulka 5: Pohlaví respondentů

Pohlaví	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Žena	168	70
Muž	72	30
Celkem	240	100

Zdroj: vlastní zpracování

Jelikož se tato práce zabývá porovnáním jednotlivých kategorií dospělosti, byl kladen velký důraz na jejich rovnoměrné zastoupení pro dosažení relevantních výsledků. Kategorii mladých dospělých (20–29 let) zastupuje 80 respondentů, středně dospělí (30–44 let) čítají také 80 respondentů a ne jinak je tomu i u kategorie pozdní dospělosti (45–60 let), kde je také 80 respondentů (Graf 1).

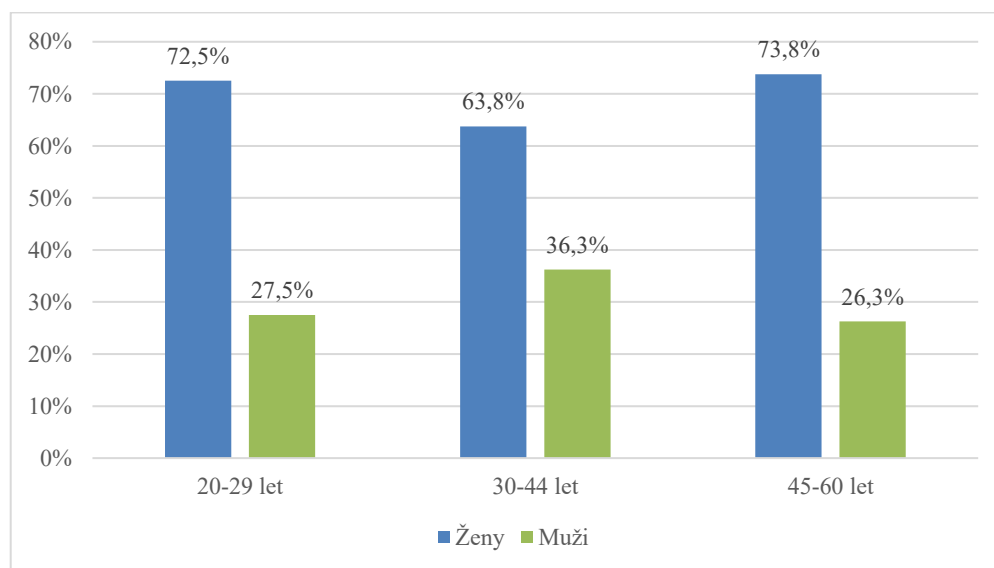
Graf 1: Věkové rozdělení respondentů



Zdroj: vlastní zpracování

Jednotlivé kategorie měly podobné rozložení respondentů dle pohlaví a to s převahou žen (Graf 2). Věkové rozmezí 20–29 let (mladí dospělí) obsahovalo 72,5 % žen a 27,5 % mužů, kategorie 30–44 let (středně dospělých) se skládala z 63,8 % žen a 36,3 % mužů a kategorie 45–60 let (pozdní dospělí) obsahovala 73,8 % žen a 26,3 % mužů.

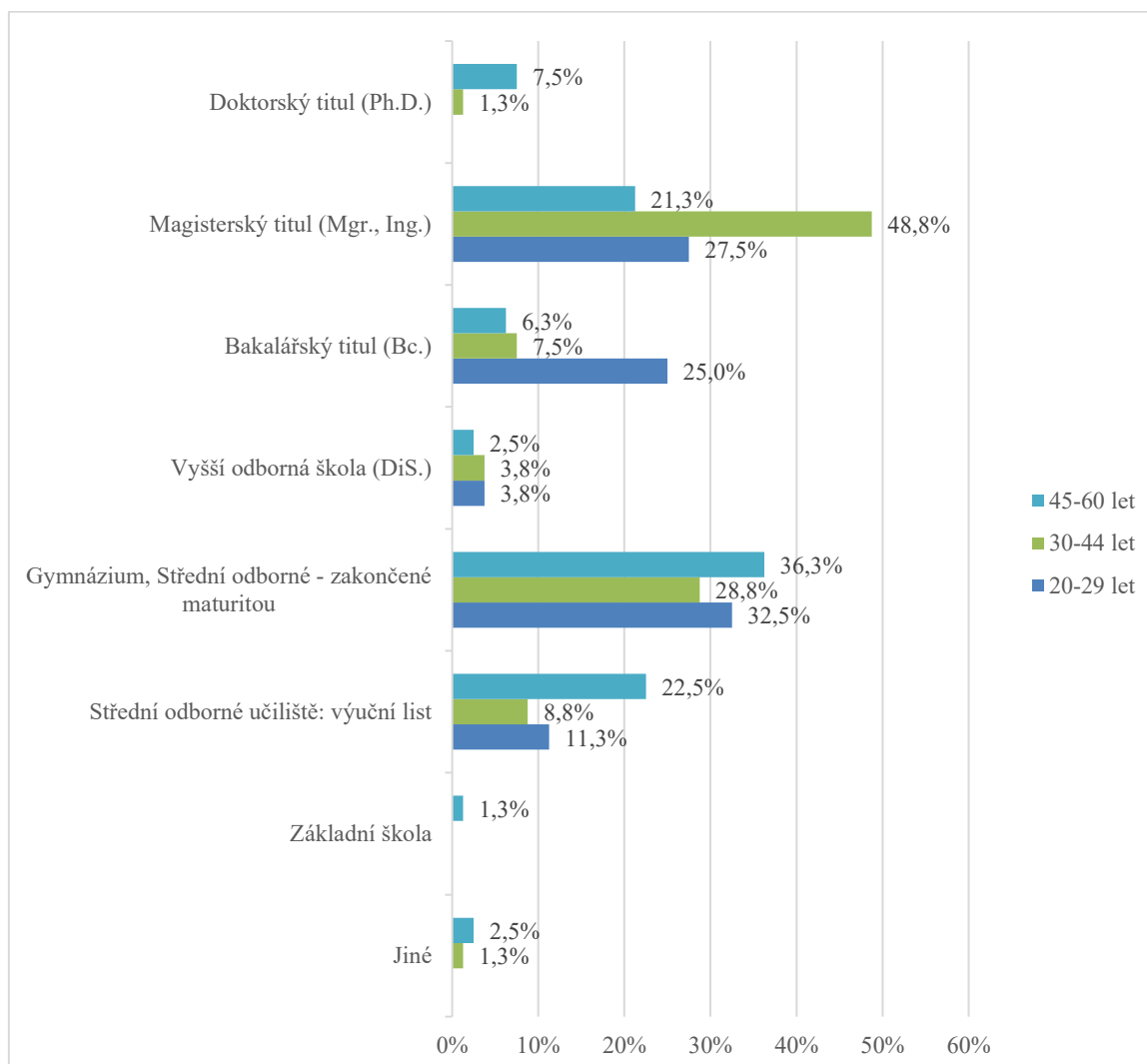
Graf 2: Věkové rozdělení respondentů dle pohlaví



Zdroj: vlastní zpracování

Doktorský titul (Ph.D.) jako své nejvyšší dosažené vzdělání uvedlo 1,3 % středně dospělých (30–44 let) a 7,5 % pozdních dospělých (45–60 let). Magisterský titul (Mgr., Ing.) obdrželo 27,5 % mladých dospělých (20–29 let), 48,8 % středně dospělých (30–44 let) a 21,3 % (45–60 let) pozdních dospělých respondentů. Bakalářský titul (Bc.) získalo 25 % mladých dospělých (20–29 let), 7,5 % středně dospělých (30–44 let) a 6,3 % pozdních dospělých (45–60 let). Vyšší odborná škola (DiS.) je nevyšším dosaženým vzděláním pro 3,8 % mladých dospělých (20–29 let), 3,8 % středně dospělých (30–44 let) a pro 2,5 % pozdních dospělých (45–60 let) respondentů. Gymnázium či střední odborné vzdělání zakončené maturitní zkouškou absolvovalo 32,5 % mladých dospělých (20–29 let), 28,8 % středních dospělých (30–44 let) a 36,3 % pozdních dospělých (45–60 let) respondentů. Výuční list ze středního odborného učiliště, jako své nejvyšší dosažené vzdělání, získalo 11,3 % mladých dospělých (20–29 let), 8,8 % středně dospělých (30–44 let) a 22,5 % pozdních dospělých (45–60 let). Nejvyšším dosaženým vzděláním je základní škola pro 1,3 % pozdních dospělých (45–60 let). Možnost *Jiné* jako nejvyšší dosažené vzdělání uvedlo 1,3 % středně dospělých (20–44 let) a 2,5 % pozdních dospělých (45–60 let) respondentů, zde bylo uvedeno následující: *FEL ČVUT; MUDr.; PhDr.*

Graf 3: Nejvyšší dosažené vzdělání dle věkové kategorie

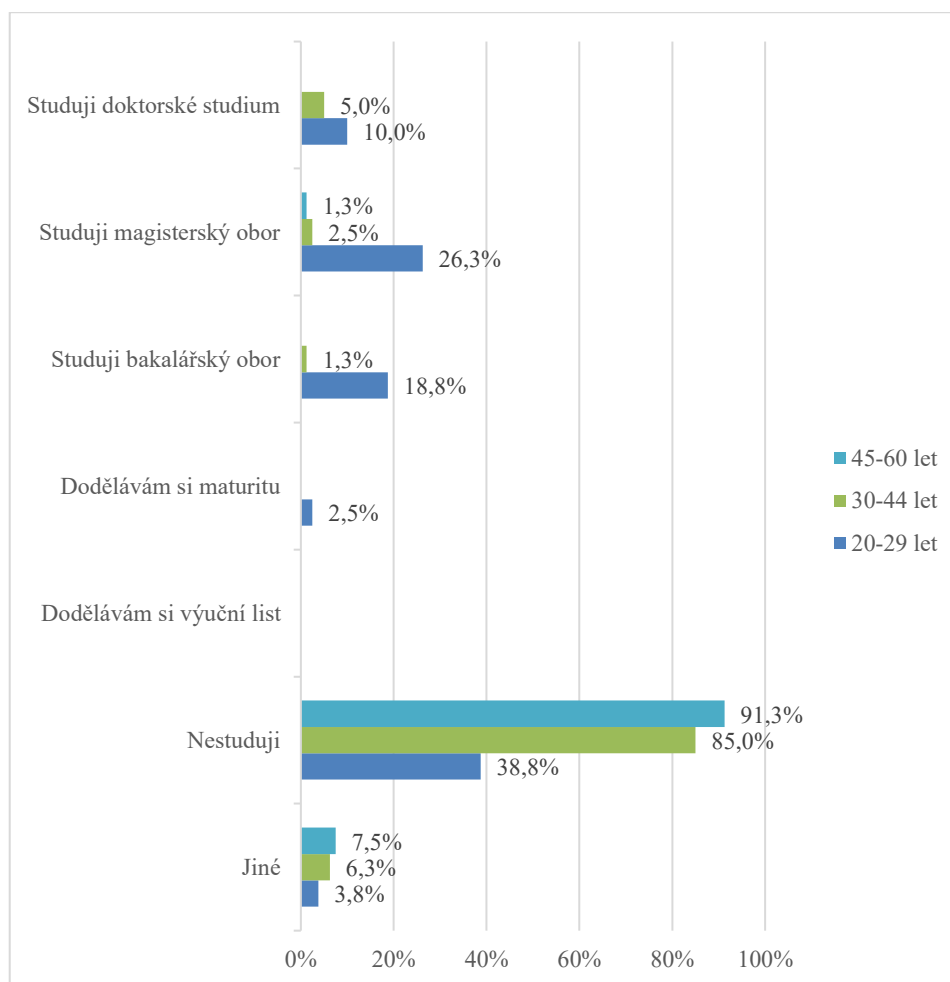


Zdroj: Vlastní zpracování

Doktorské studium studuje 10 % mladých dospělých (20-29 let) a 5 % středně dospělých (30-44 let). Magisterský obor studuje 26,3 % mladých dospělých (20-29 let), 2,5 % středně dospělých (30-44 let) a 1,3 % pozdních dospělých (45-60 let). Bakalářský obor studuje 18,8 % mladých dospělých (20-29 let) a 1,3 % středně dospělých (30-44 let). Maturitu si dodělává pouze 2,5 % ze všech dotazovaných mladých dospělých (20–29 let), z ostatních věkových kategorií nikdo. Výuční list si taktéž nedodělává žádná věková kategorie. Z dotazovaných respondentů většina aktuálně nestuduje žádnou školu, konkrétněji takto odpovědělo 91,3 % pozdních dospělých (45–60 let), 85 % středně dospělých (30–44 let) a nejméně tomu tak je

u mladých dospělých (20–29 let) s 38 %. Možnost *Jiné* uvedlo 3,8 % mladých dospělých (20-29 let), 6,3 % středně dospělých (30-44 let) a 7,5 % pozdních dospělých (45-60 let), díky této možnosti bylo uvedeno následující: *Rozšiřující štúdium; CŽV; Vzdělávací akce k zaměstnání; Kvalifikační studium; Sanitárka, Pracovnice v soc. službách přímá obslužna pece; MBA; Studuji španělštinu a pojišťovnictví různé zkoušky; Celoživotní vzdělávání; VOŠ; Pedagogické semináře; Hlásím se na další VŠ; ŘP beru jako kvalifikační metu; Studuji italský jazyk; Dostudoval jsem ACCA, pokračuji studiem CFA (profesní tituly).*

Graf 4: Aktuální studium u jednotlivých věkových kategorií dospělosti



Zdroj: vlastní zpracování

4.8 Výsledky šetření

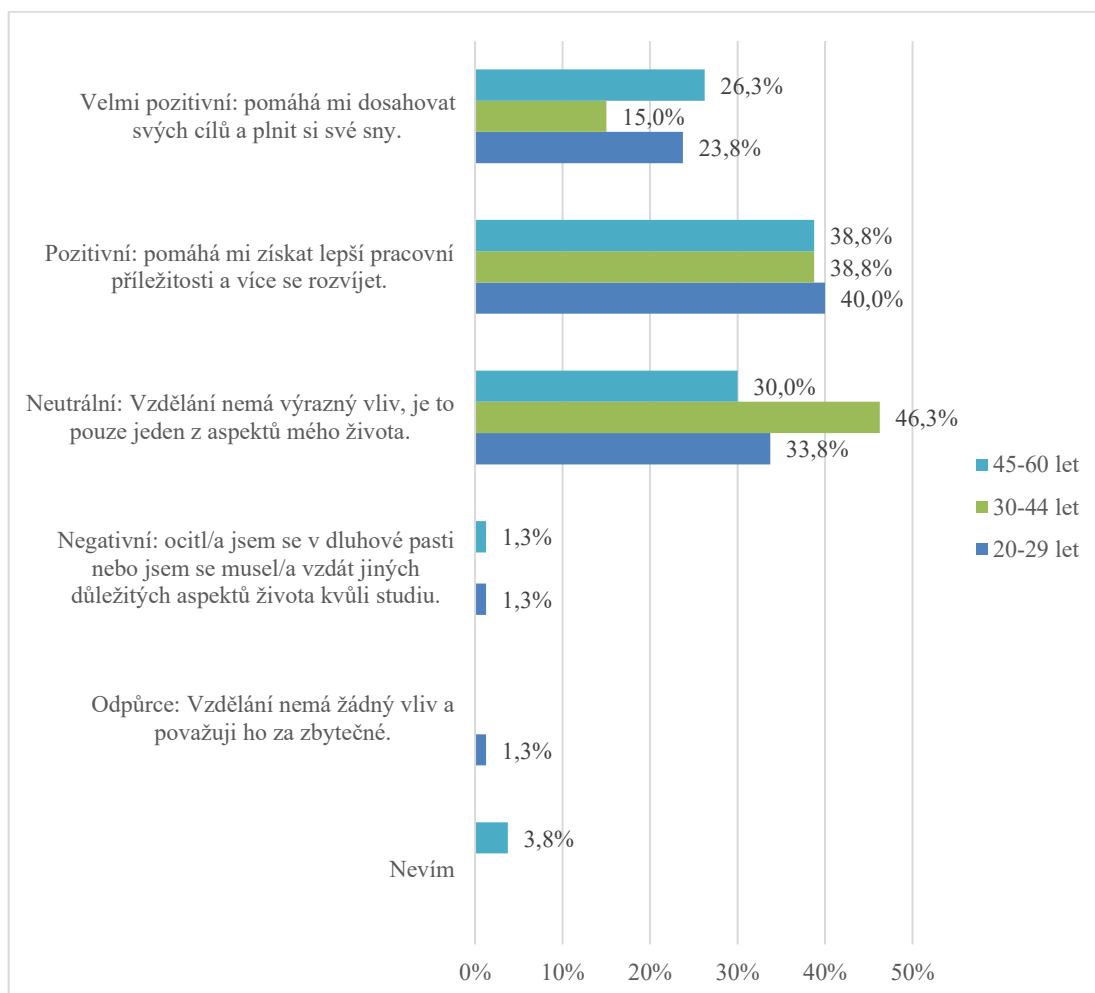
Jednotlivé otázky dotazníku byly pro větší přehlednost a plynulost textu rozřazeny do podkapitol tak, aby se každá otázka objevila pouze v jedné podkapitole.

4.8.1 Vliv vzdělání na kvalitu života

- Jaký vliv má (dosažené) vzdělání na Vaši spokojenost a kvalitu života v aktuální fázi Vašeho života?

Jako velmi pozitivní vliv vzdělávání na jejich spokojenost a kvalitu života uvedlo 23,8 % mladých dospělých (20–29 let), 15 % středně dospělých (30–44 let) a 26,3 % pozdních dospělých (45–60 let), těm vzdělání pomáhá dosahovat jejich cílů a plnit si jejich sny. Pozitivní vliv vzdělání uvedlo 40 % mladých dospělých (20–29 let), 38,8 % středně dospělých (30–44 let) a 38,8 % pozdních dospělých (45–60 let), těm (dosažené) vzdělání pomáhá získat lepší pracovní nabídky a více se rozvíjet. Jako neutrální vliv vzdělání na spokojenost a kvalitu života uvedlo 33,8 % mladých dospělých (20–29 let), 46,3 % středně dospělých (30–44 let) a 30 % pozdních dospělých (45–60 let), ti považují vzdělání za pouze jeden z aspektů jejich života. Dále 1,3 % mladých dospělých (20–29 let) a 1,3 % pozdních dospělých (45–60 let) uvedlo, že má vzdělání negativní vliv na jejich spokojenost a kvalitu života, a tedy že se ocitli v dluhové pasti nebo se museli vzdát jiných důležitých aspektů života kvůli studiu. Ze všech jednotlivých kategorií dospělosti pouze 1,3 % mladých dospělých (20–29 let) se považuje za odpůrce a uvedli, že vzdělání nemá žádný vliv na jejich spokojenost a kvalitu života v aktuální fázi jejich života a považují ho za zbytečné. Možnost *Nevím* (jaký vliv má vzdělání na spokojenost a kvalitu života dotazovaného) uvedlo 3,8 % pozdních dospělých (45–60 let).

Graf 5: Vliv (dosaženého) vzdělání na spokojenost a kvalitu života u věkových skupin



Zdroj: vlastní zpracování

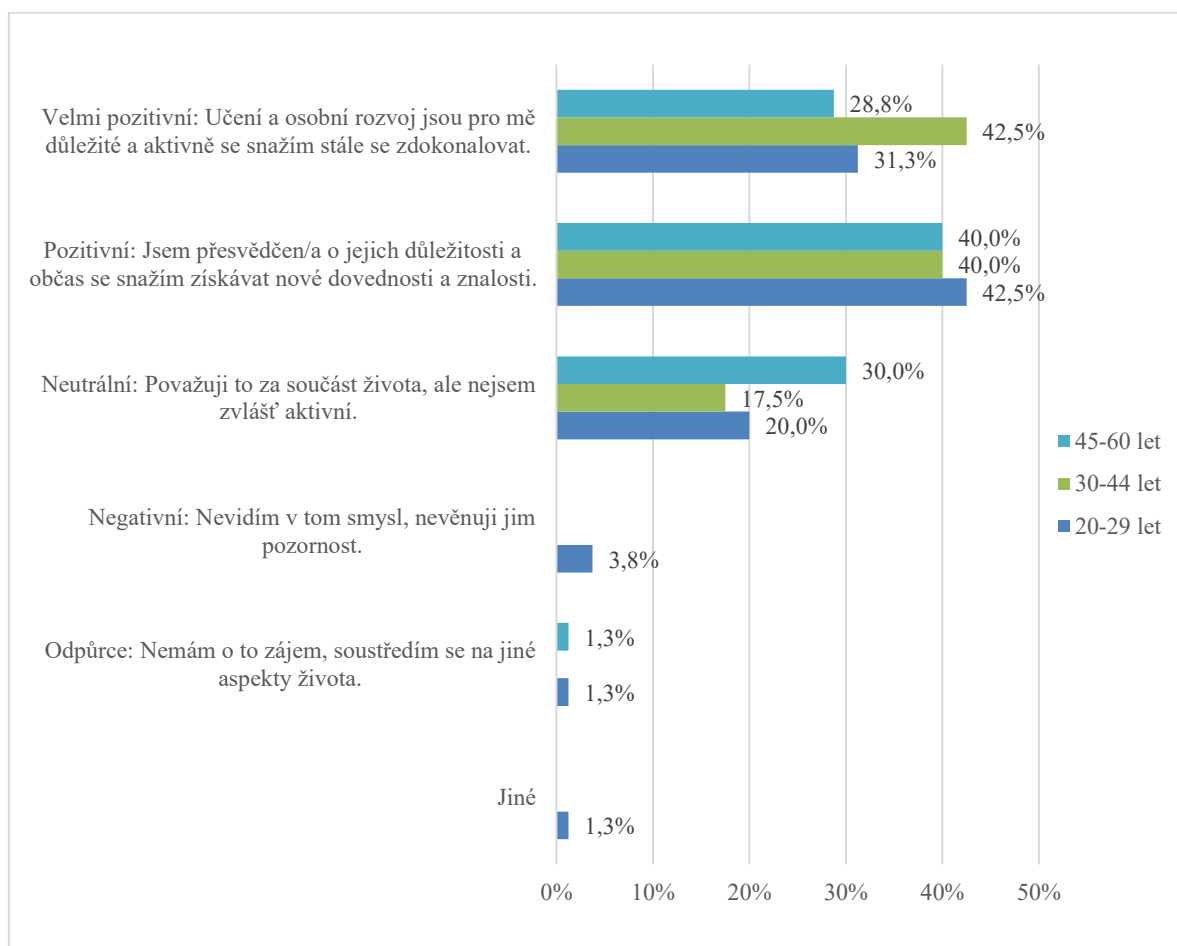
4.8.2 Postoj a motivace k učení

- Jaký je Váš současný postoj k učení a osobnímu rozvoji?

Velmi pozitivní postoj k učení a osobnímu rozvoji uvedlo 31,3 % mladých dospělých (20–29 let), 42,5 % středně dospělých (30–44 let) a 28,8 % pozdních dospělých (45–60 let), pro ně jsou učení a osobní rozvoj důležité a aktivně se stále snaží zdokonalovat. Pozitivní postoj má 42,5 % mladých dospělých (20–29 let), 40 % středně dospělých (30–44 let) a stejně tak 40 % pozdních dospělých (45–60 let), ti jsou přesvědčeni o důležitosti učení a osobního

rozvoje a občas se snaží získávat nové dovednosti a znalosti. Neutrální postoj k učení a osobnímu rozvoji uvedlo 20 % mladých dospělých (20–29 let), 17,5 % středně dospělých (30–44 let) a 30 % pozdních dospělých (45–60 let), ti považují učení a osobní rozvoj za součást života, ale nejsou zvláště aktivní. Negativní postoj, a tedy nevidí smysl v učení a osobním rozvoji, nevěnují jim pozornost, uvedlo pouze 3,8 % mladých dospělých. Mezi odpůrce učení a osobního rozvoje (nemají o to zájem, soustředí se na jiné aspekty života) se zařadilo 1,3 % mladých dospělých (20–29 let) a 1,3 % pozdních dospělých (30–44 let). Jiný postoj uvedlo 1,3 % mladých dospělých (20–29 let), díky možnosti vložit vlastní odpověď bylo uvedeno následující: *Bez osobního rozvoje to nejde. Radost to není, je to nutnost.*

Graf 6: Současný postoj k učení a osobnímu rozvoji u věkových kategorií dospělosti

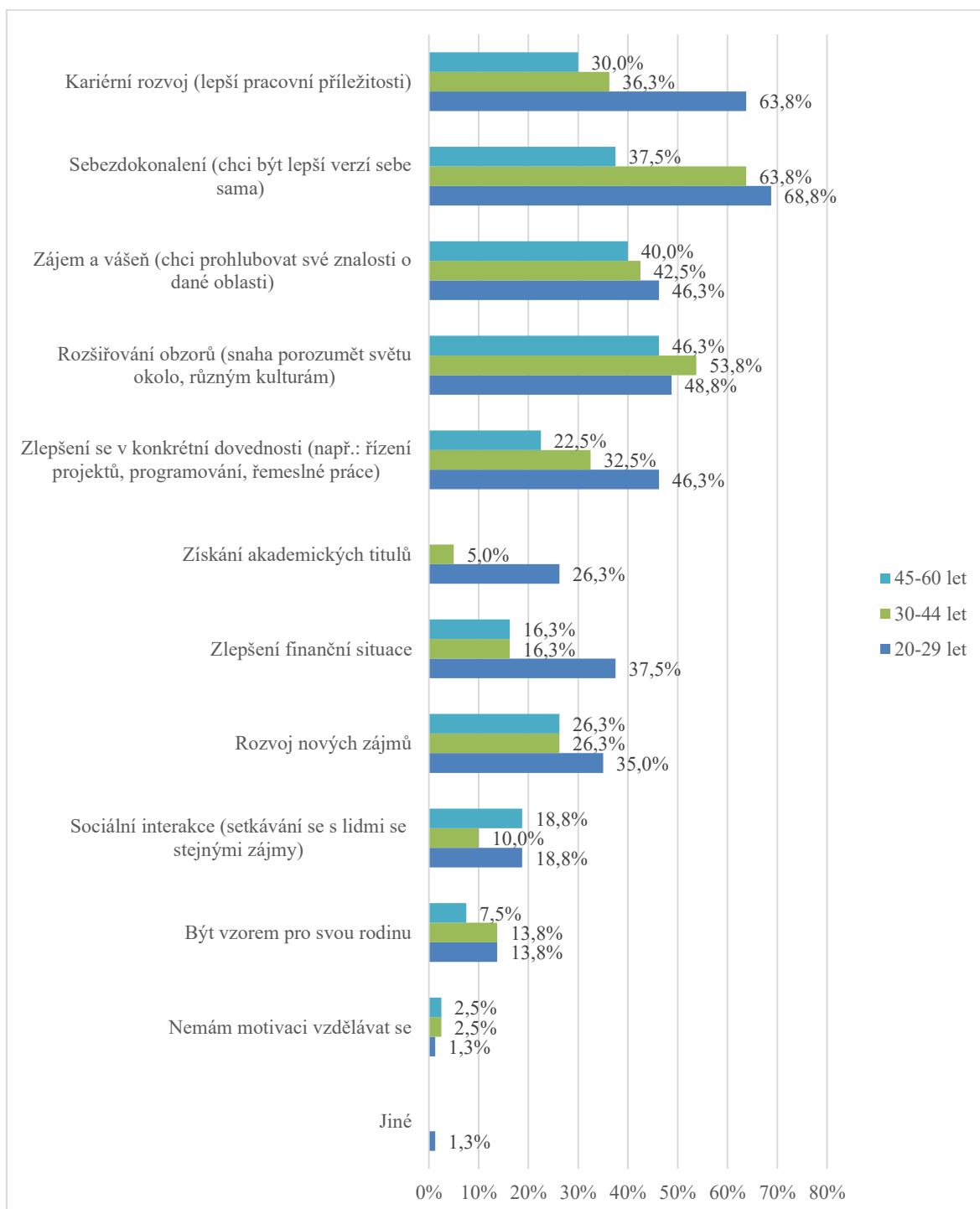


Zdroj: vlastní zpracování

- Jaká je Vaše motivace vzdělávat se?

Kariérní rozvoj (lepší pracovní příležitosti) jako motivaci vzdělávat se uvedlo 63,8 % mladých dospělých (20–29 let), 36,3 % středně dospělých (30–44 let) a 30 % pozdních dospělých (45–60 let). Sebezdokonalení (chci být lepší verzí sebe sama) jako motivaci vzdělávat se uvedlo 68,8 % mladých dospělých (20–29 let), 63,8 % středně dospělých (30–44 let) a 37,5 % pozdních dospělých (45–60 let). Motivací vzdělávat se byly zájem a vášně (chci si prohlubovat své znalosti o dané oblasti) u 46,3 % mladých dospělých (20–29 let), 42,5 % středně dospělých (30–44 let) a u 40 % pozdních dospělých (45–60 let). Rozšiřování obzorů (snaha porozumět světu okolo, různým kulturám) jako motivaci vzdělávat se uvedlo 48,8 % mladých dospělých (20–29 let), 53,8 % středně dospělých (30–44 let) a 46,3 % pozdních dospělých (45–60 let). Motivací vzdělávat se bylo zlepšení se v konkrétní dovednosti (např. řízení projektů, programování, řemeslné práce) pro 46,3 % mladých dospělých (20–29 let), 32,5 % středně dospělých (30–44 let) a 22,5 % pozdních dospělých (45–60 let). Získání akademických titulů bylo motivací pro 26,3 % mladých dospělých (20–29 let) a pro 5 % středně dospělých (30–45 let). Zlepšení finanční situace motivovalo k vzdělávání 37,5 % mladých dospělých (20–29 let), 16,3 % středně dospělých (30–44 let) a 16,3 % pozdních dospělých (45–60 let). Rozvoj nových zájmů jako motivaci vzdělávat se uvedlo 35 % mladých dospělých (29–30 let), 26,3 % středně dospělých (30–44 let) a 26,3 % pozdních dospělých (45–60 let). Sociální interakce (setkávání se s lidmi se stejnými zájmy) motivuje vzdělávat se 18,8 % mladých dospělých (20–29 let), 10 % středně dospělých (30–44 let) a 18,8 % pozdních dospělých (45–60 let). Být vzorem pro svou rodinu je motivací vzdělávat se pro 13,8 % mladých dospělých (20–29 let), 13,8 % středně dospělých (30–44 let) a 7,5 % pozdních dospělých (45–60 let). Motivaci vzdělávat se nemá 1,3 % mladých dospělých (20–29 let), 2,5 % středně dospělých (30–44 let) a 2,5 % pozdních dospělých (45–60 let). Jinou motivaci uvedlo 1,3 % mladých dospělých (20–29 let), s touto možností byly vloženy následující odpovědi: *Zabít nudu, která by jinak byla; Radost z poznání a vše výše uvedené včetně poslední položky; Bc..*

Graf 7: Motivace vzdělávat se u jednotlivých věkových kategorií dospělosti



Zdroj: vlastní zpracování

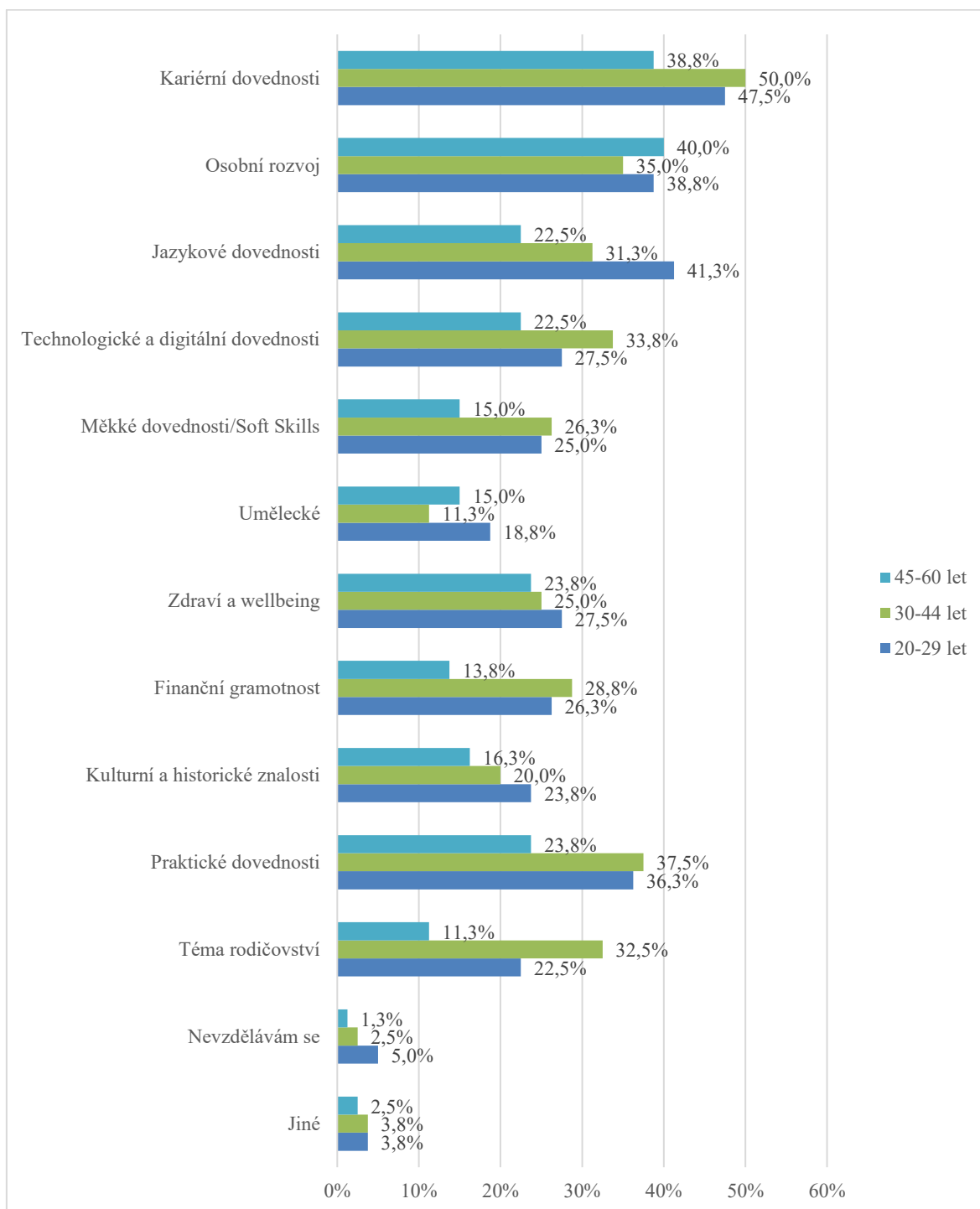
4.8.3 Praktiky vzdělávání

- V jakých dovednostech či vědomostech se aktuálně nejčastěji vzděláváte?

Kariérní dovednosti, jako jednu z nejčastějších dovedností, ve kterých se aktuálně jednotlivé kategorie dospělosti vzdělávají, zvolilo 47,5 % mladých dospělých (20–29 let), 50 % středně dospělých (30–44 let) a 38,8 % pozdních dospělých (45–60 let). Osobní rozvoj zvolilo 38,8 % mladých dospělých (20–29 let), 35 % středně dospělých (30–35 let) a 40 % pozdních dospělých (45–60 let). Jazykové dovednosti jsou důvodem vzdělávat se pro 41,3 % mladých dospělých (20–29 let), 31,3 % středně dospělých (30–44 let) a 22,5 % pozdních dospělých (45–60 let). V technologických a digitálních dovednostech se vzdělává 27,5 % mladých dospělých (20–29 let), 33,8 % středně dospělých (30–44 let) a 22,5 % pozdních dospělých (45–60 let). Měkké dovednosti / Soft Skills zvolilo, jako možnost ve které se aktuálně nejčastěji vzdělávají, 25 % mladých dospělých (20–29 let), 26,3 % středně dospělých (30–44 let) a 15 % pozdních dospělých (45–60 let). V uměleckých dovednostech se nejčastěji vzdělává 18,8 % mladých dospělých (20–29 let), 11,3 % středně dospělých (30–44 let) a 15 % pozdních dospělých (45–60 let). V tématu zdraví a wellbeing se aktuálně vzdělává 27,5 % mladých dospělých (20–29 let), 25 % středně dospělých (30–44 let) a 23,8 % pozdních dospělých (45–60 let). Finanční gramotnost je nejčastější oblastí vzdělávání u 26,3 % mladých dospělých (20–29 let), 28,8 % středně dospělých (30–44 let) a u 13,8 % pozdních dospělých (45–60 let). Kulturní a historické znalosti jako vědomost, ve které se nejčastěji vzdělávají, uvedlo 23,8 % mladých dospělých (20–29 let), 20 % středně dospělých (30–44 let) a 16,3 % pozdních dospělých (45–60 let). V praktických dovednostech se aktuálně nejčastěji vzdělává 36,6 % mladých dospělých (20–29 let), 37,5 % středně dospělých (30–44 let) a 23,8 % pozdních dospělých (45–60 let). V tématu rodičovství se aktuálně vzdělává 22,5 % mladých dospělých (20–29 let), 32,5 % středně dospělých (30–44 let) a 11,3 % pozdních dospělých (45–60 let). V jazykových dovednostech se vzdělává 41,3 % mladých dospělých (20–29 let), 31,3 % středně dospělých (30–44 let) a 22,5 % pozdních dospělých (45–60 let). Aktuálně se v žádných dovednostech ani vědomostech nevzdělává 5 % mladých dospělých (20–29 let), 2,5 % středně dospělých (30–44 let) a 1,3 % pozdních dospělých (45–60 let). Možnost *Jiné* uvedlo 3,8 % mladých dospělých (20–29 let), 3,8 % středně dospělých (30–44 let) a 2,5 % pozdních dospělých (45–60 let). Možnost *Jiné* bylo možno doplnit o

dovednosti či vědomosti, které se neobjevili ve výčtu možností, a tak respondenti uvedli následující oblasti zájmu: *Astronomický kurz; Pole vědy a vesmíru; Jsem vedoucí dětí, pořád se musím něco nového učit. Také jsem radioamatérská, studuji tedy často schémata a nové součástky; Spoznavanie sveta okolo seba (ine kultury, prirodne zakonitosti, ...) pre získanie roznorodejsieho pohladu a myslenia; AI; Péče o zdravé vlasy, trichologie, složení vlasové kosmetiky; Akademické znalosti a dovednosti.*

Graf 8: Upřednostňované dovednosti či vědomosti věkovými skupinami

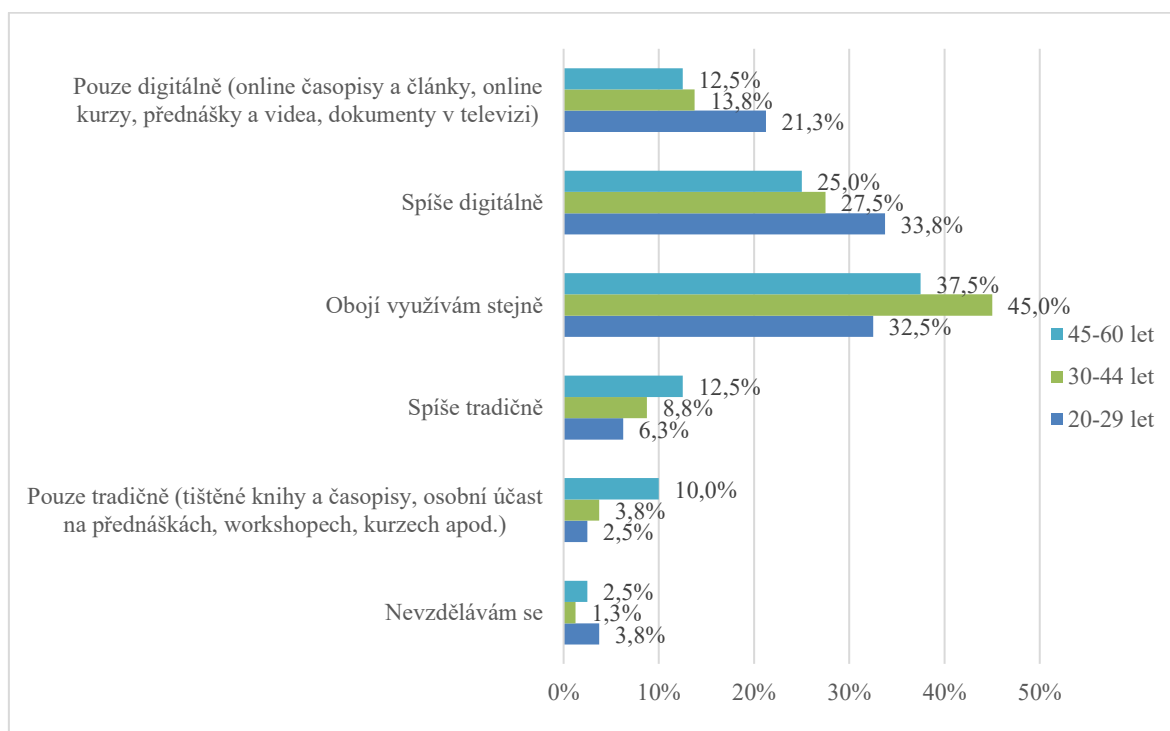


Zdroj: vlastní zpracování

- Jak se nejčastěji vzděláváte?

Na otázku *Jak se nejčastěji vzděláváte?* odpovědělo 21,3 % mladých dospělých (20–29 let), 13,8 % středně dospělých (30–44 let) a 12,5 % pozdních dospělých (45–60 let) tak, že se vzdělávají pouze digitálně (pomocí online časopisů a článků, online kurzů, přednášek a videí a dokumentů v televizi). Spíše digitálně se vzdělává 33,8 % mladých dospělých (20–29 let), 27,5 % středně dospělých (30–44 let) a 25 % pozdních dospělých (45–60 let). Stejnou měrou, tedy jak digitálně, tak tradičně, se vzdělávalo 32,5 % mladých dospělých (20–29 let), 45 % středně dospělých (30–44 let) a 37,5 % pozdních dospělých (45–60 let). Spíše tradičně se vzdělává 6,3 % mladých dospělých (20–29 let), 8,8 % středně dospělých (30–44 let) a 12,5 % pozdních dospělých (45–60 let). Pouze tradičně (pomocí tištěných knih a časopisů, osobní účastí na přednáškách, workshopech, kurzech apod.) se vzdělává 2,5 % mladých dospělých (20–29 let), 3,8 % středně dospělých (30–44 let) a 10 % pozdních dospělých (45–60 let). Vůbec se nevzdělává 3,8 % mladých dospělých (20–29 let), 1,3 % středně dospělých (30–44 let) a 2,5 % pozdních dospělých (45–60 let).

Graf 9: Upřednostňované formy vzdělávání

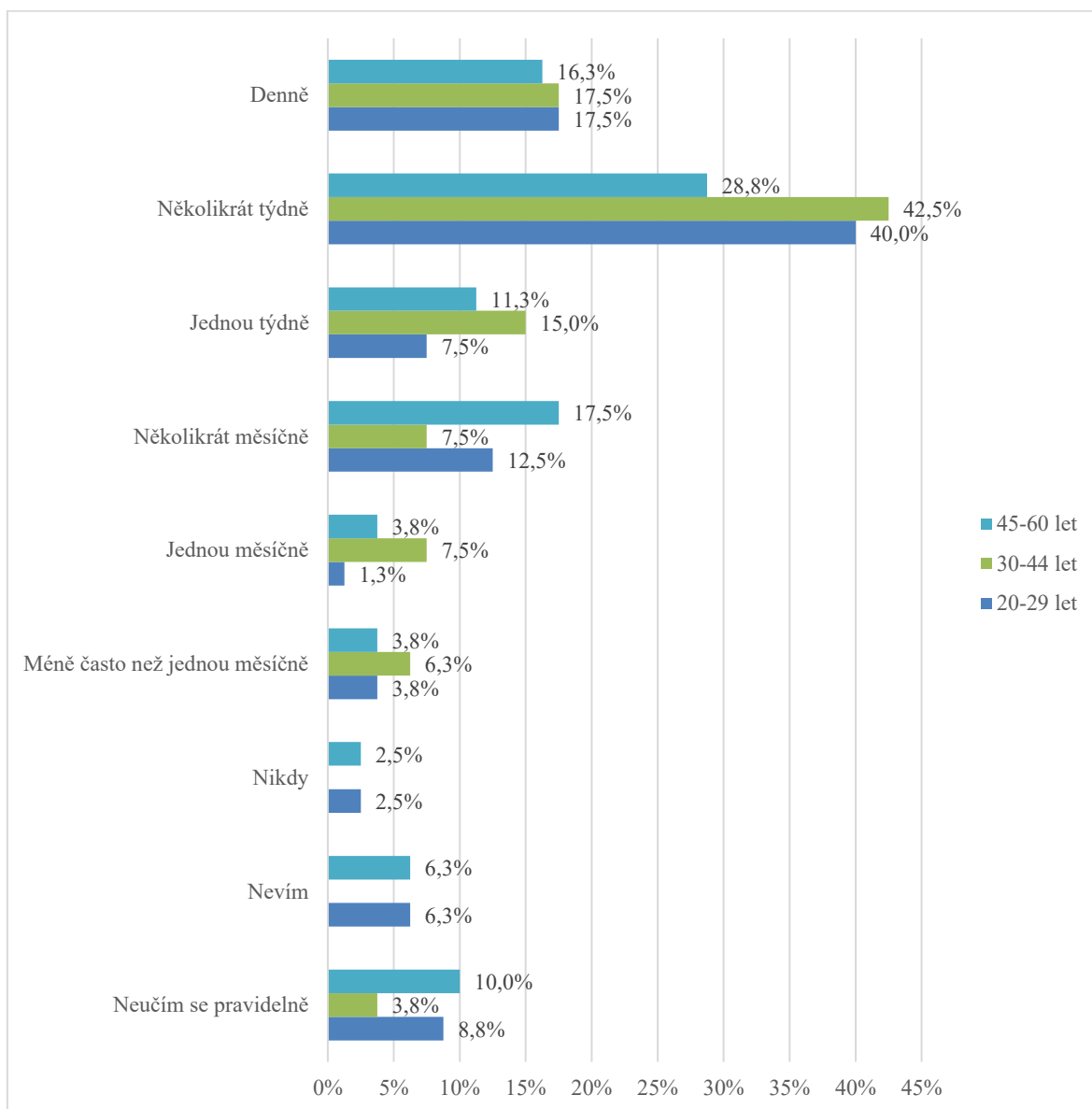


Zdroj: vlastní zpracování

- Jak často se přibližně věnujete učení/vzdělávání se ve svém volném čase?

Denně se přibližně věnuje učení/vzdělávání ve svém volném čase 17,5 % mladých dospělých (20–29 let), 17,5 % středně dospělých (30–44 let) a 16,3 % pozdních dospělých (45–60 let). Několikrát týdně se učení/vzdělávání věnuje 40 % mladých dospělých (20–29 let), 42,5 % středně dospělých (30–44 let) a 28,8 % pozdních dospělých (45–60 let). Odpověď jednou týdně zvolilo 7,5 % mladých dospělých (20–29 let), 15 % středně dospělých (30–44 let) a 11,3 % pozdních dospělých (45–60 let). Několikrát měsíčně se učí/vzdělává 12,5 % mladých dospělých (20–29 let), 7,5 % středně dospělých (30–44 let) a 17,5 % pozdních dospělých (45–60 let). Jednou měsíčně se učí/vzdělává 1,3 % mladých dospělých (20–29 let), 7,5 % středně dospělých (30–44 let) a 3,8 % pozdních dospělých (45–60 let). Odpověď *Méně často než jednou měsíčně* zvolilo 3,8 % mladých dospělých (20–29 let), 6,3 % středně dospělých (30–44 let) a 3,8 % pozdních dospělých (45–60 let). Možnost *Nikdy se neučím/nevzdělávám* uvedlo 2,5 % mladých dospělých (20–29 let) a 2,5 % pozdních dospělých (45–60 let). Nevím uvedlo 6,3 % mladých dospělých (20–29 let) a 6,3 % pozdních dospělých (45–60 let). Pravidelně se neučí 8,8 % mladých dospělých (20–29 let), 3,8 % středně dospělých (30–44 let) a 10 % pozdních dospělých (45–60 let).

Graf 10: Věnovaný čas učení/vzdělávání se ve volném čase věkových skupin



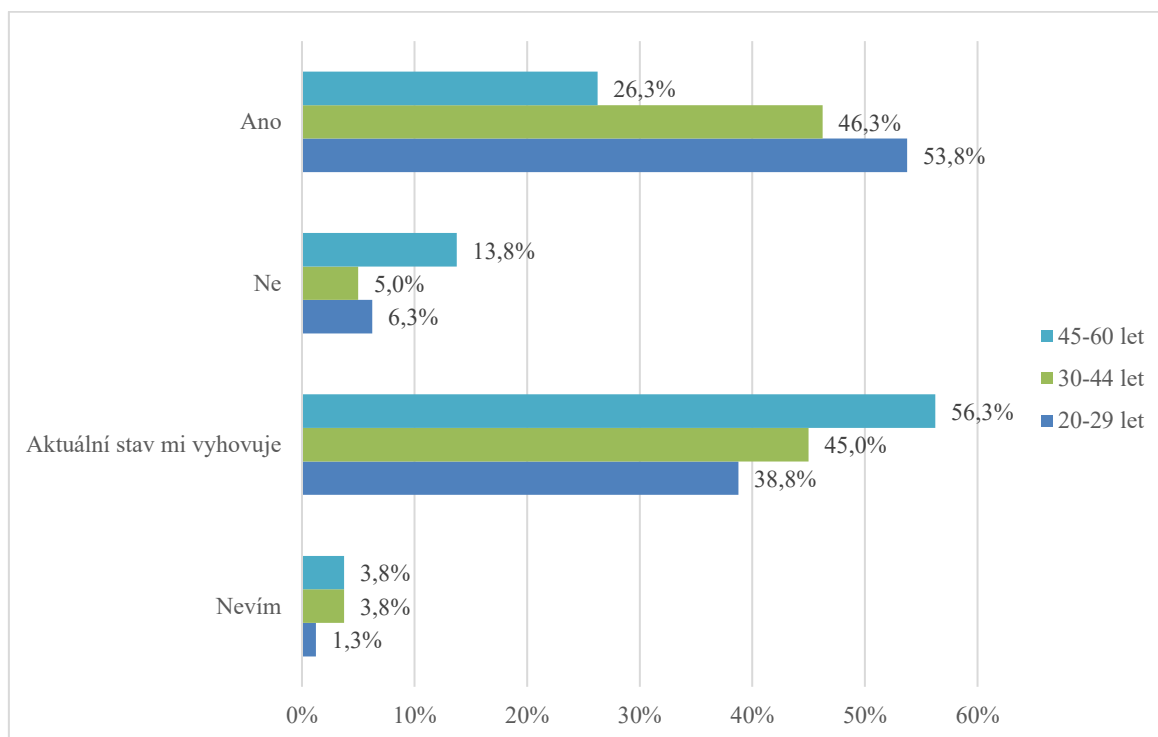
Zdroj: vlastní zpracování

- Chtěl/a byste se vzdělávat ve svém volném čase častěji než nyní?

Ve svém volném čase by se chtělo častěji vzdělávat 53,8 % mladých dospělých (20–29 let), 46,3 % středně dospělých (30–44 let) a 26,3 % pozdních dospělých (45–60 let). Naopak častěji by se nechtělo vzdělávat 6,3 % mladých dospělých (20–29 let), 5 % středně dospělých (30–44 let) a 13,8 % pozdních dospělých (45–60 let). Aktuální četnost vzdělávání ve volném

čase vyhovovala 38,8 % mladých dospělých (20–29 let), 45 % středně dospělých (30–44 let) a 56,3 % pozdních dospělých (45–60 let). Zda by se chtěli ve svém volném čase vzdělávat častěji nevědělo 1,3 % mladých dospělých (20–29 let), 3,8 % středně dospělých (30–44 let) a 3,8 % pozdních dospělých (45–60 let).

Graf 11: Odpovědi, zda se chtějí věkové skupiny vzdělávat ve svém volném čase častěji než nyní



Zdroj: vlastní zpracování

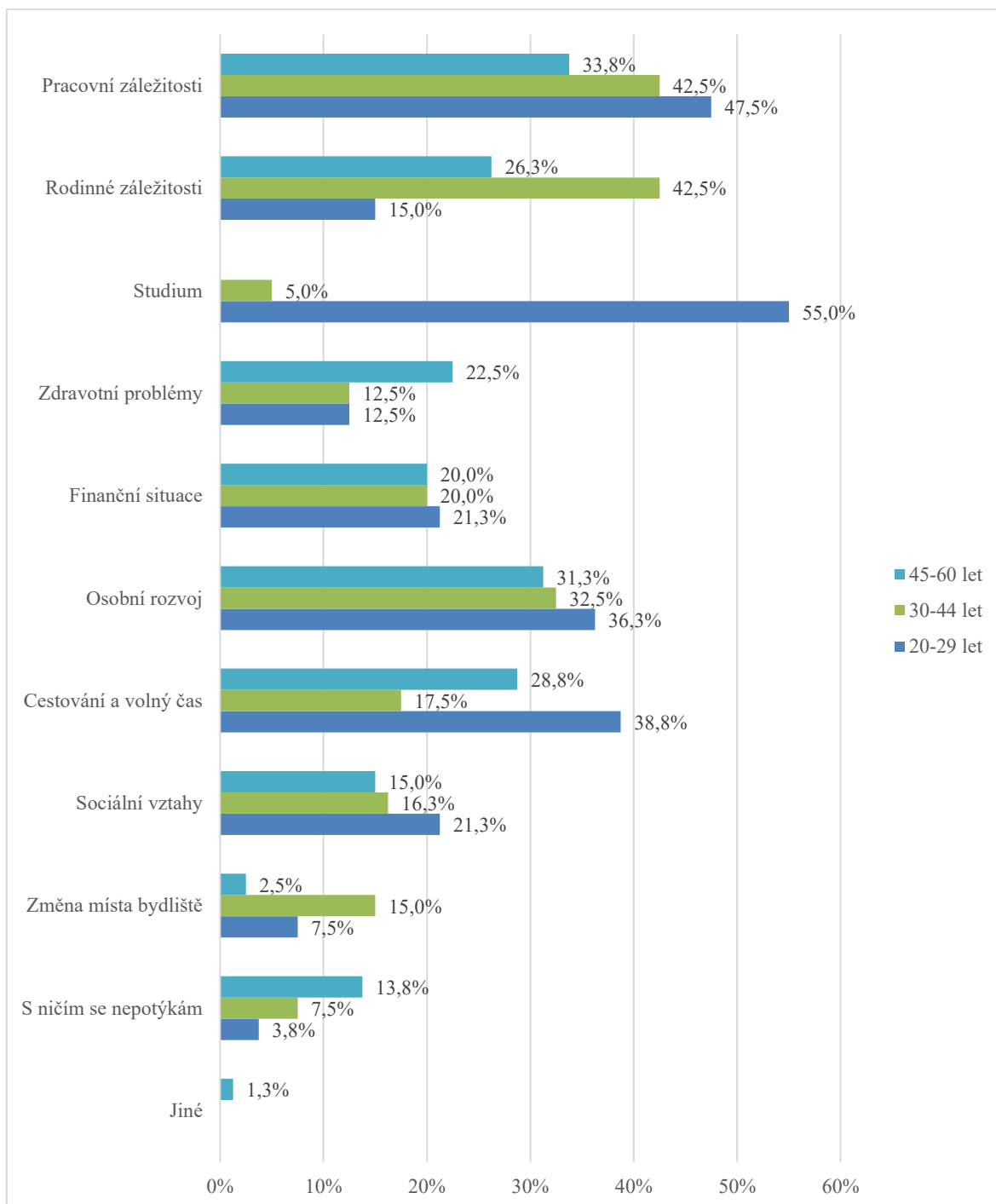
4.8.4 Vliv životní situace na učení

- Jaké jsou hlavní osobní nebo životní záležitosti, se kterými se momentálně potýkáte?

Pracovní záležitosti jako hlavní osobní nebo životní záležitosti, se kterými se momentálně potýkají, uvedlo 47,5 % mladých dospělých (20–29 let), 42,5 % středně dospělých (30–44 let) a 33,8 % pozdních dospělých (45–60 let). Rodinné záležitosti momentálně řeší 15 % mladých dospělých (20–29 let), 42,5 % středně dospělých (30–44 let) a 26,3 % pozdních

dospělých (45–60 let). Studium je hlavní osobní nebo životní záležitostí u 55 % mladých dospělých (20–29 let) a 5 % středně dospělých (30–44 let). Zdravotní problémy řeší 12,5 % mladých dospělých (20–29 let), 12,5 % středně dospělých (30–44 let) a 22,5 % pozdních dospělých (45–60 let). S finanční situací se momentálně potýká 21,3 % mladých dospělých (20–29 let), 20 % středně dospělých (30–44 let) a 20 % pozdních dospělých (45–60 let). Osobní rozvoj řeší 36,3 % mladých dospělých (20–29 let), 32,5 % středně dospělých (30–44 let) a 31,3 % pozdních dospělých (45–60 let). Cestování a volný čas je hlavní osobní či životní záležitostí pro 38,8 % mladých dospělých (20–29 let), 17,5 % středně dospělých (30–44 let) a pro 28,8 % pozdních dospělých (45–60 let). Sociálními vztahy se momentálně zabývá 21,3 % mladých dospělých (20–29 let), 16,3 % středně dospělých (30–44 let) a 15 % pozdních dospělých (45–60 let). Záležitosti spojené se změnou bydliště řeší 7,5 % mladých dospělých (20–29 let), 15 % středně dospělých (30–44 let) a 2,5 % pozdních dospělých (45–60 let). S žádnou osobní či životní záležitostí se aktuálně nepotýká 3,8 % mladých dospělých (20–29 let), 7,5 % středně dospělých (30–44 let) a 13,8 % pozdních dospělých (45–60 let). Možnost *Jiné* uvedlo 1,3 % mladých dospělých (20–29 let), zde se objevila odpověď: *Potýkat není správné slovo, výše uvedené spíše řeším a přemýšlím nad tím.*

Graf 12: Hlavní osobní nebo životní záležitosti, se kterými se věkové skupiny momentálně potýkají

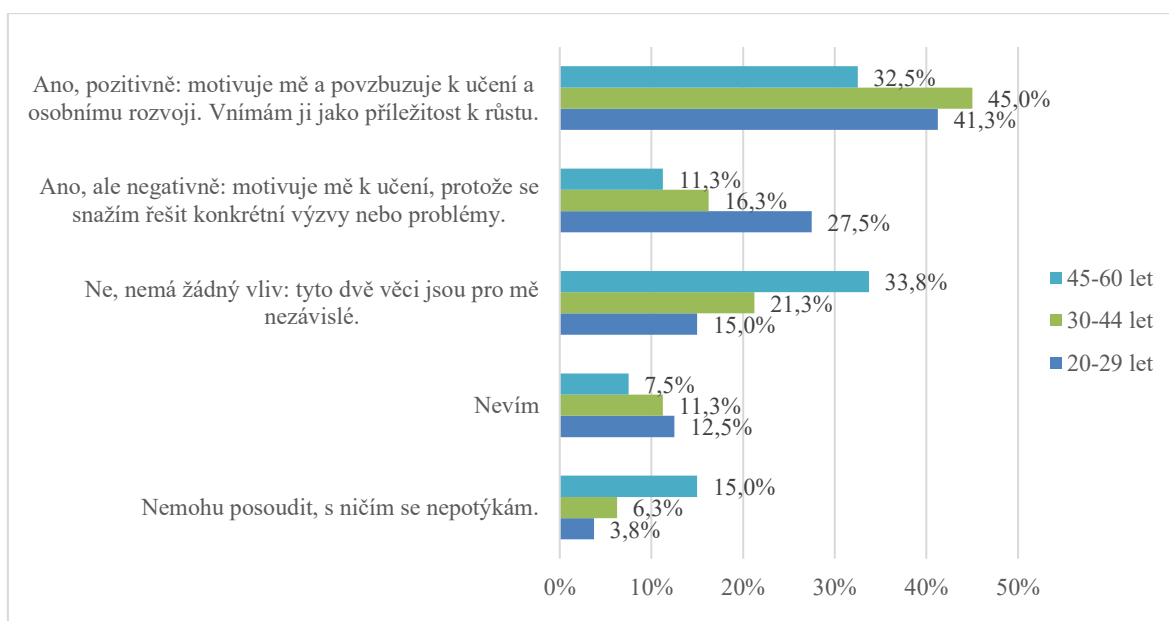


Zdroj: vlastní zpracování

- Myslíte si, že aktuální životní situace ovlivňuje Váš zájem o učení a osobní rozvoj?

Pozitivní vliv aktuální životní situace na zájem o učení a osobní rozvoj uvedlo 41,3 % mladých dospělých (20–29 let), 45 % středně dospělých (30–44 let) a 32,5 % pozdních dospělých (45–60 let), ty aktuální životní situace motivuje a povzbuzuje k učení a osobnímu rozvoji a zároveň ji vnímají jako příležitost k růstu. Negativní vliv naopak uvedlo 27,5 % mladých dospělých (20–29 let), 16,3 % středně dospělých (30–44 let) a 11,3 % pozdních dospělých (45–60 let), ti jsou negativně motivováni k učení, protože se snaží řešit konkrétní výzvy nebo problémy. Žádný vliv životní situace na zájem o učení a osobní rozvoj sdělilo 15 % mladých dospělých (20–29 let), 21,3 % středně dospělých (30–44 let) a 33,8 % pozdních dospělých (45–60 let), pro ně jsou tyto dvě věci na sobě nezávislé. Zda má nějaký vliv aktuální situace na jejich zájem o učení a osobní rozvoj neví 12,5 % mladých dospělých (20–29 let), 11,3 % středně dospělých (30–44 let) a 7,5 % pozdních dospělých (45–60 let). Tento vliv nemůže posoudit, jelikož se s ničím nepotýká, 3,8 % mladých dospělých (20–29 let), 6,3 % středně dospělých (30–44 let) a 15 % pozdních dospělých (45–60 let).

Graf 13: Vnímání vlivu aktuální životní situace na zájem o učení a osobní rozvoj věkových skupin

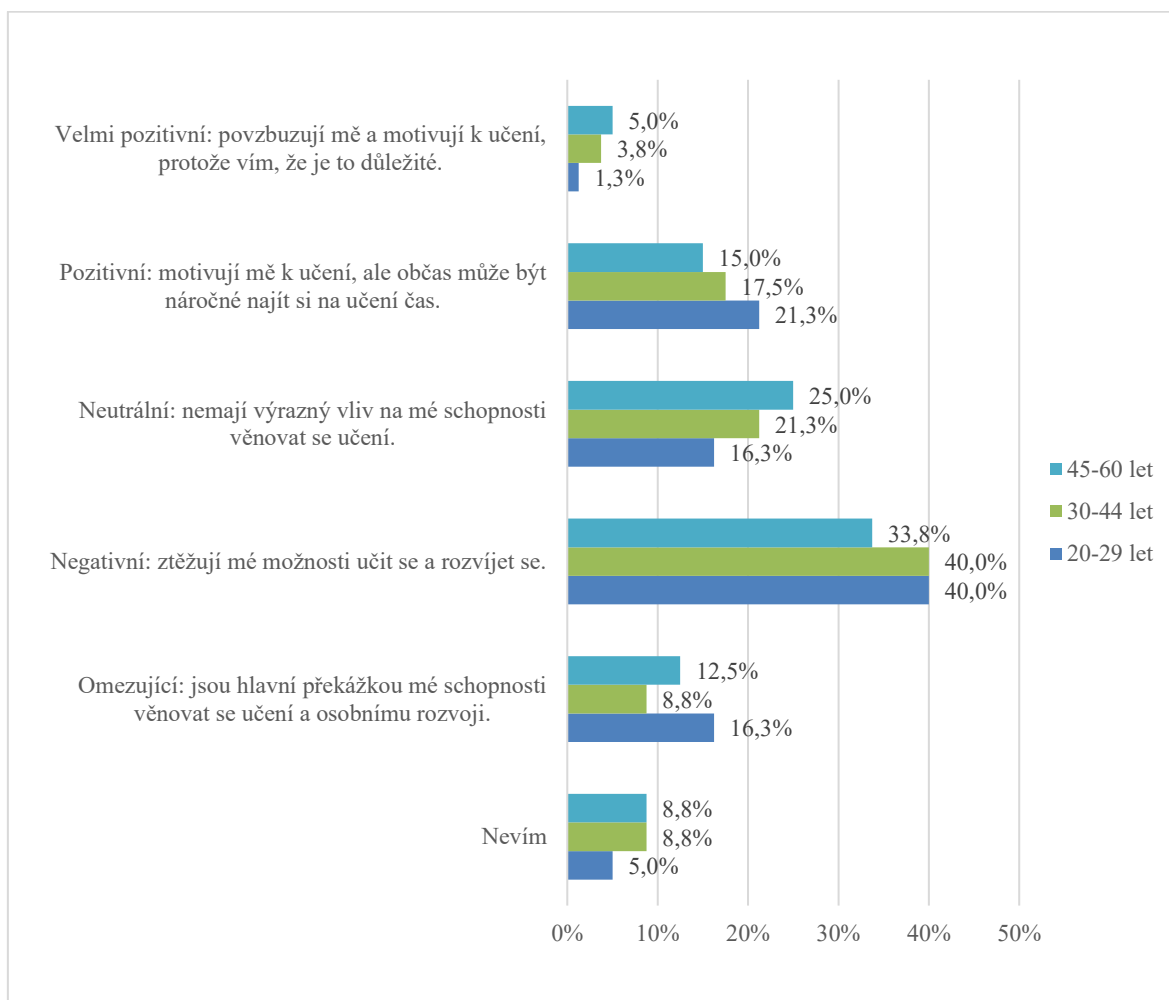


Zdroj: vlastní zpracování

- Jaký vliv mají vnější faktory, jako je např. stres, pracovní tlak, péče o domácnost či rodinu, na Vaši schopnost věnovat se učení?

Vnější faktory jako např. stres, pracovní tlak, péče o domácnost či rodinu mělo velmi pozitivní vliv na schopnost věnovat se učení u 1,3 % mladých dospělých (20–29 let), 3,8 % středně dospělých (30–44 let) a u 5 % pozdních dospělých (45–60 let). Tyto vnější faktory považují za povzbuzující a motivují je k učení, protože si uvědomují, že je to důležité. Pozitivní vliv měli vnější faktory na 21,3 % mladých dospělých (20–29 let), 17,5 % středně dospělých (30–44 let) a na 15 % pozdních dospělých (45–60 let). Vnější vlivy považují za motivaci k učení, ale občas pro ně může být náročné si na učení najít čas. Neutrální vliv, a tedy vnější faktory nemají výrazný vliv na schopnosti věnovat se učení, uvedlo 16,3 % mladých dospělých (20–29 let), 21,3 % středně dospělých (30–44 let) a 25 % pozdních dospělých (45–60 let). Vnější faktory jako ztěžující možnost učit se a rozvíjet se, a tedy jejich negativní vliv vnímalo 40 % mladých dospělých (20–29 let), 40 % středně dospělých (30–44 let) a 40 % pozdních dospělých (45–60 let). Jako omezující vnímalo vnější faktory 16,3 % mladých dospělých (20–29 let), 8,8 % středně dospělých (30–44 let) a 12,5 % pozdních dospělých (45–60 let). Uvádějí je jako hlavní překážku schopnosti věnovat se učení a osobnímu rozvoji. To, zda mají vnější faktory vliv na schopnost věnovat se učení, nevědělo 5 % mladých dospělých (20–29 let), 8,8 % středně dospělých (30–44 let) a 8,8 % pozdních dospělých (45–60 let).

Graf 14: Vliv vnějších faktorů na schopnost věnovat se učení u věkových skupin



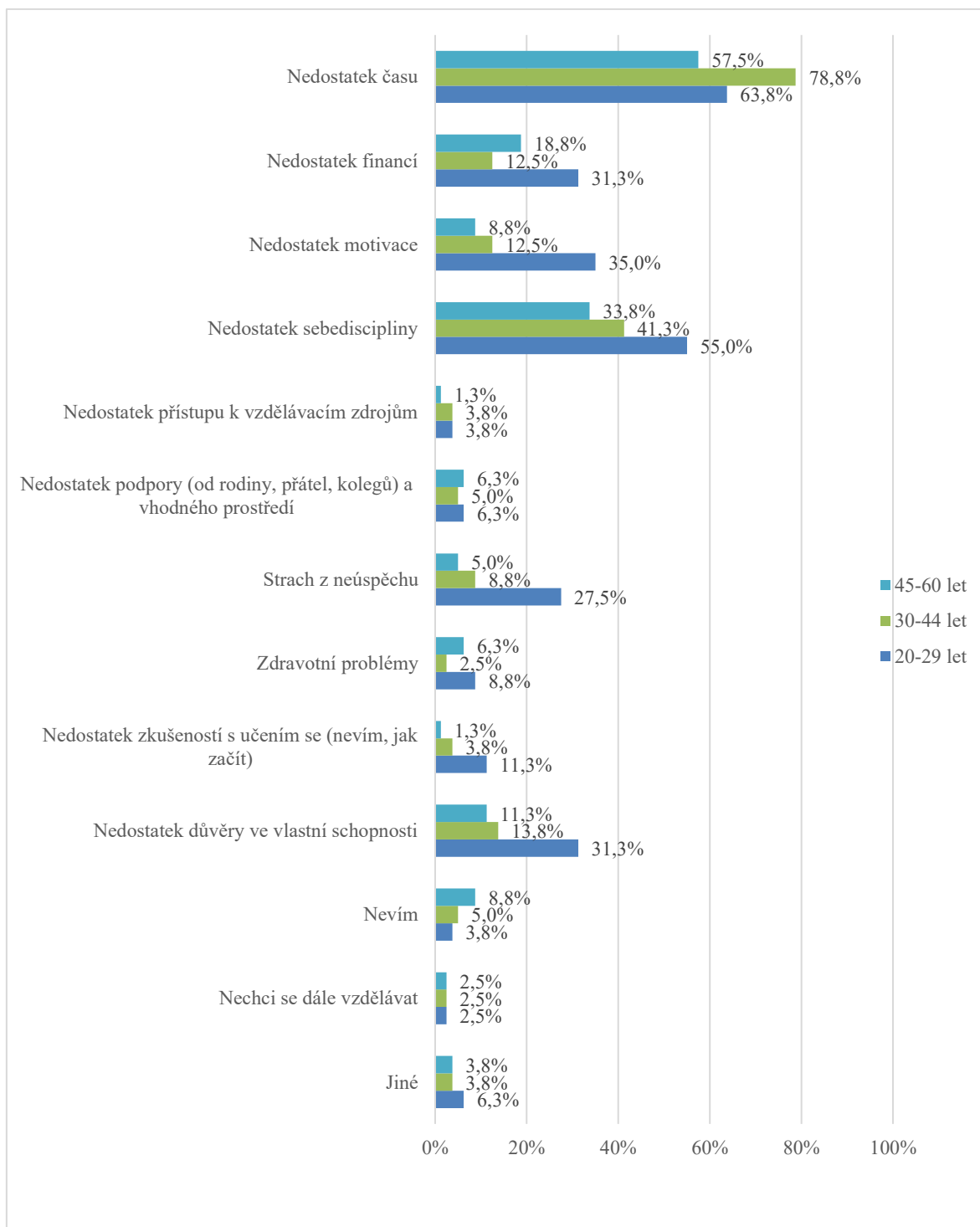
Zdroj: vlastní zpracování

- Uvědomujete si nějaké další osobní překážky, které Vám aktuálně brání ve vzdělávání se?

Nedostatek času jako další osobní překážka, která aktuálně brání ve vzdělávání, uvedlo 63,8 % mladých dospělých (20–29 let), 78,8 % středně dospělých (30–44 let) a 57,5 % pozdních dospělých (45–60 let). Nedostatek financí bylo další překážkou pro 31,3 % mladých dospělých (20–29 let), 12,5 % středně dospělých (30–44 let) a pro 18,8 % pozdních dospělých (45–60 let). Nedostatek motivace bránilo ve vzdělávání 35 % mladých dospělých

(20–29 let), 12,5 % středně dospělých (30–44 let) a 8,8 % pozdních dospělých (45–60 let). Nedostatek sebedisciplíny ke vzdělávání bránilo 55 % mladých dospělých (20–29 let), 41,3 % středně dospělých (30–44 let) a 33,8 % pozdních dospělých (45–60 let). Nedostatek přístupu k vzdělávacím zdrojům uvedlo 3,8 % mladých dospělých (20–29 let), 3,8 % středně dospělých (30–44 let) a 1,3 % pozdních dospělých (45–60 let). Nedostatek podpory (od rodiny, přátel, kolegů) a vhodného prostředí bránilo ve vzdělávání 6,3 % mladých dospělých (20–29 let), 5 % středně dospělých (30–44 let) a 6,3 % pozdních dospělých (45–60 let). Strach z neúspěchu, který může bránit ve vzdělávání, mělo 27,5 % mladých dospělých (20–29 let), 8,8 % středně dospělých (30–44 let) a 5 % pozdních dospělých (45–60 let). Zdravotní problémy bránily ve vzdělávání 8,8 % mladých dospělých (20–29 let), 2,5 % středně dospělých (30–44 let) a 6,3 % pozdních dospělých (45–60 let) respondentů. Nedostatek zkušeností s učením, a tedy nevědí, jak začít, mělo 11,3 % mladých dospělých (20–29 let), 3,8 % středně dospělých (30–44 let) a 1,3 % pozdních dospělých (45–60 let). Nedostatek důvěry ve vlastní schopnosti, které brání vzdělávat se, překážel 31,3 % mladých dospělých (20–29 let), 13,8 % středně dospělých (30–44 let) a 11,3 % pozdních dospělých (45–60 let). To, zda jim nějaké další osobní překážky brání ve vzdělávání, nevědělo 3,8 % mladých dospělých (20–29 let), 5 % středně dospělých (30–44 let) a 8,8 % pozdních dospělých (45–60 let). Dále se nechtělo vzdělávat 2,5 % mladých dospělých (20–29 let), 2,5 % středně dospělých (30–44 let) a stejně tak 2,5 % pozdních dospělých (45–60 let) respondentů. Variantu *Jiné* zvolilo 6,3 % mladých dospělých (20–29 let), 3,8 % středně dospělých (30–44 let) a 3,8 % pozdních dospělých (45–60 let), uvedeno bylo následující: *Někdy lenost; Nemám hlídání pro děti, abych se mohla více vzdělávat; Kdo chce, cestu si najde. Překážky nemám; Času je omezené množství a musím se rozhodnout, co bych se ještě měl naučit a co ne; Ač je čas, tak jsou vyčerpané kognitivní zdroje; Málo pracovního prostoru; Dlouhodobý stres z dokončení školy; Lenost, u mě je to v 70 % lenost; Žádné; Poznámka: nejvíc demotivující jsou negativní komentáře od sledujících a unfollow na IG; Nevím o oboru, který by mi nabídl kvalitní vzdělání a zároveň abych byla přijata na tento obor.*

Graf 15: Další osobní překážky, které aktuálně brání ve vzdělávání se jednotlivým kategoriím dospělosti



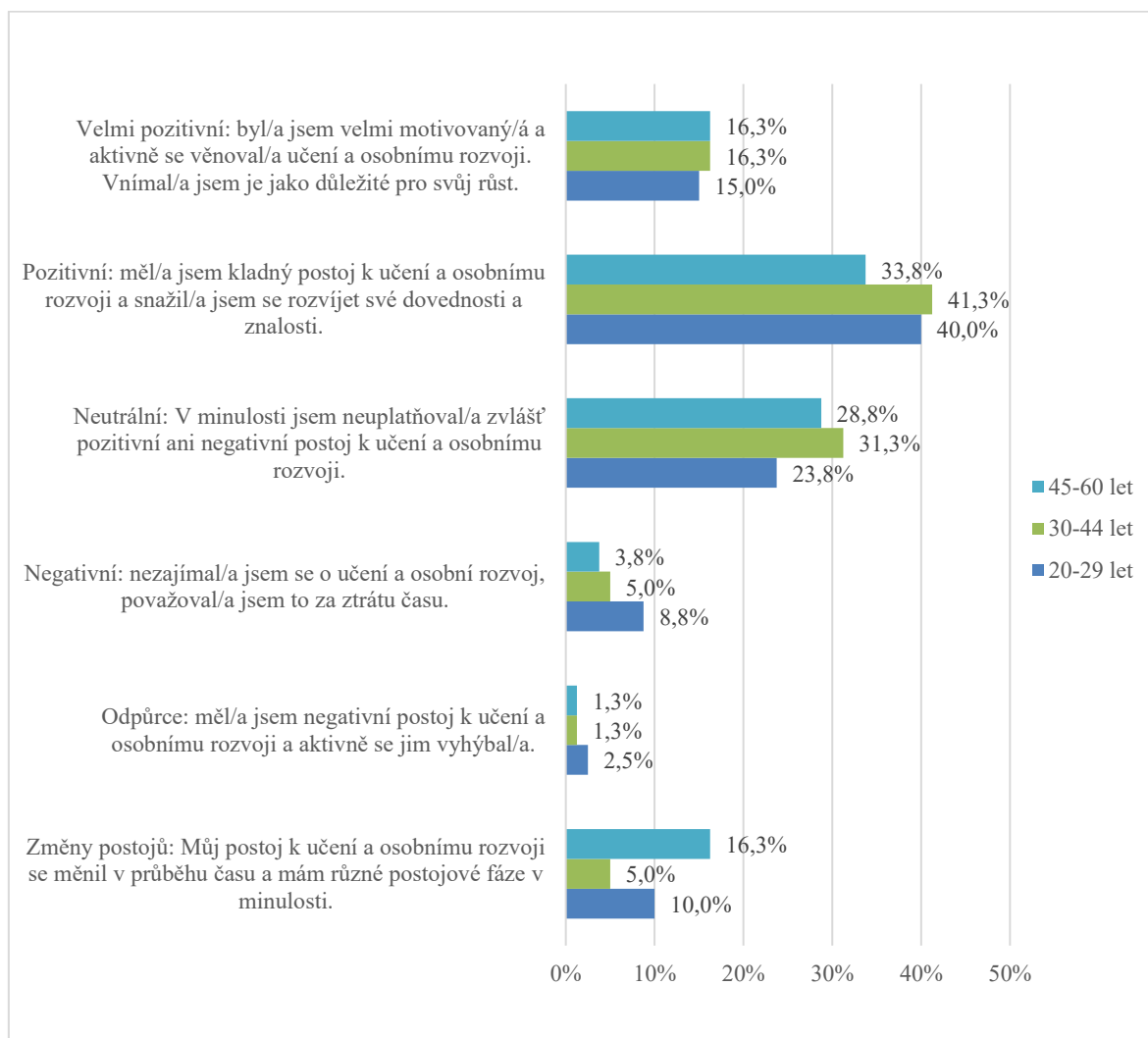
Zdroj: vlastní zpracování

4.8.5 Historie postojů k učení

- Jaký byl Váš postoj k učení a osobnímu rozvoji v minulosti?

Velmi pozitivní postoj k učení a osobnímu rozvoji v minulosti uvedlo 15 % mladých dospělých (20–29 let), 16,3 % středně dospělých (30–44 let) a 16,3 % pozdních dospělých (45–60 let). Tito jedinci byli velmi motivovaní a aktivně se věnovali učení a osobnímu rozvoji, vnímali to jako důležité pro svůj růst. Pozitivní postoj k učení a osobnímu rozvoji a snahu rozvíjet své dovednosti a znalosti mělo 40 % mladých dospělých (20–29 let), 41,3 % středně dospělých (30–44 let) a 33,8 % pozdních dospělých (45–60 let). Neutrální postoj, a tedy v minulosti neuplatňovalo zvláště pozitivní ani negativní postoj k učení a osobnímu rozvoji 23,8 % mladých dospělých (20–29 let), 31,3 % středně dospělých (30–44 let) a 28,8 % pozdních dospělých (45–60 let). Negativní postoj – nezajímalo se o učení a osobní rozvoj a považovalo to za ztrátu času 8,8 % mladých dospělých (20–29 let), 5 % středně dospělých (30–44 let) a 3,8 % pozdních dospělých (45–60 let). Za odpůrce, a tedy měli negativní postoj k učení a osobnímu rozvoji a aktivně se jim vyhýbali, se považovalo 2,5 % mladých dospělých (20–29 let), 1,3 % středně dospělých (30–44 let) a 1,3 % pozdních dospělých (45–60 let). Změny postojů – jejich postoj k učení a osobnímu rozvoji se měnil v průběhu času a měli různé postojové fáze v minulosti – zaznamenalo 10 % mladých dospělých (20–29 let), 5 % středně dospělých (30–44 let) a 16,3 % pozdních dospělých (45–60 let).

Graf 16: Postoj k učení a osobnímu rozvoji u jednotlivých kategorií dospělosti v minulosti



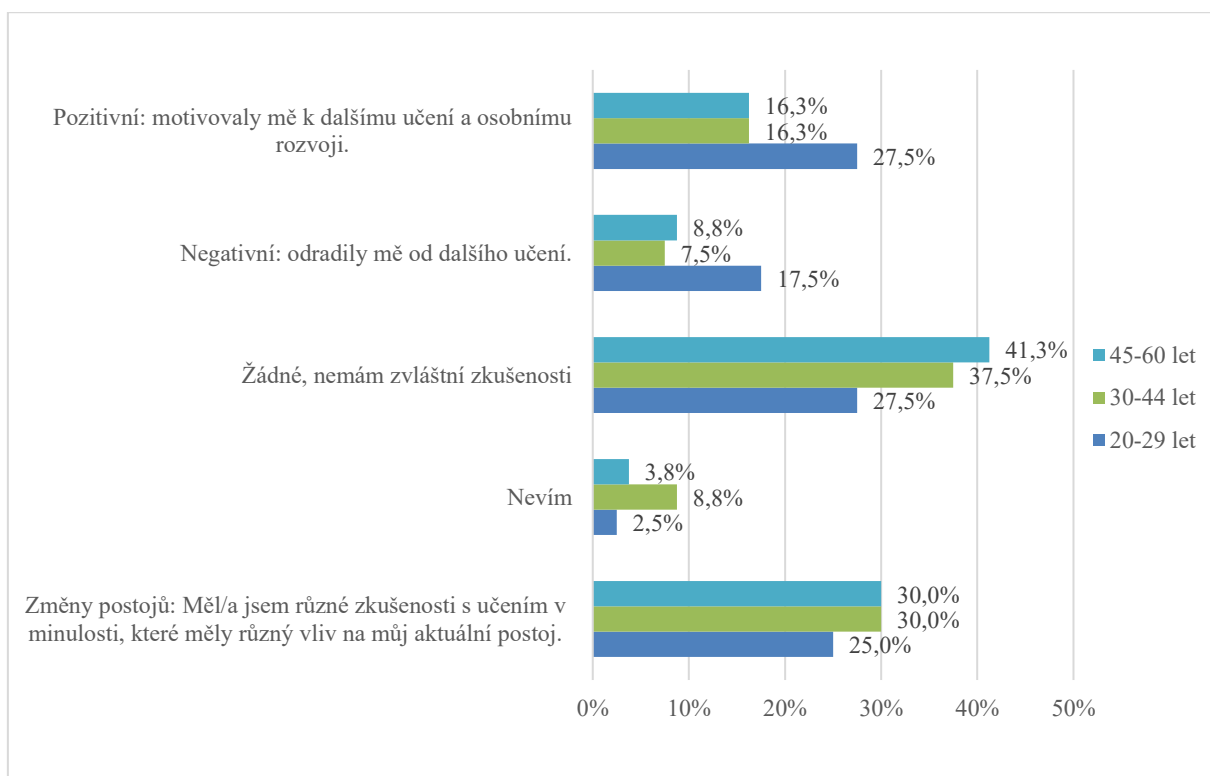
Zdroj: vlastní zpracování

- Máte v minulosti nějaké záporné nebo pozitivní zkušenosti s učením, které ovlivnily Váš aktuální postoj?

V minulosti mělo pozitivní zkušenosti s učením 27,5 % mladých dospělých (20–29 let), 16,3 % středně dospělých (30–44 let) a 16,3 % pozdních dospělých (45–60 let). Tyto pozitivní zkušenosti dané jedince motivovaly k dalšímu učení a osobnímu rozvoji. Naopak negativní zkušenosti, a tedy takové, které je odradily od učení, získalo 17,5 % mladých dospělých (20–29 let), 7,5 % středně dospělých (30–44 let) a 8,8 % pozdních dospělých (45–60 let). Nijak

vyhraněné zkušenosti zaznamenalo 27,5 % mladých dospělých (20–29 let), 37,5 % středně dospělých (30–44 let) a 41,3 % pozdních dospělých (45–60 let). Zda mají nějaké záporné či pozitivní zkušenosti v minulosti, nevědělo 2,5 % mladých dospělých (20–29 let), 8,8 % středně dospělých (30–44 let) a 3,8 % pozdních dospělých (45–60 let). Různé zkušenosti s učením, které měly různý vliv na aktuální postoj, uvedlo 25 % mladých dospělých (20–29 let), 30 % středně dospělých (30–44 let) a 30 % pozdních dospělých (45–60 let).

Graf 17: Jaké předchozí zkušenosti s učením ovlivnily aktuální postoj jednotlivých věkových kategorií



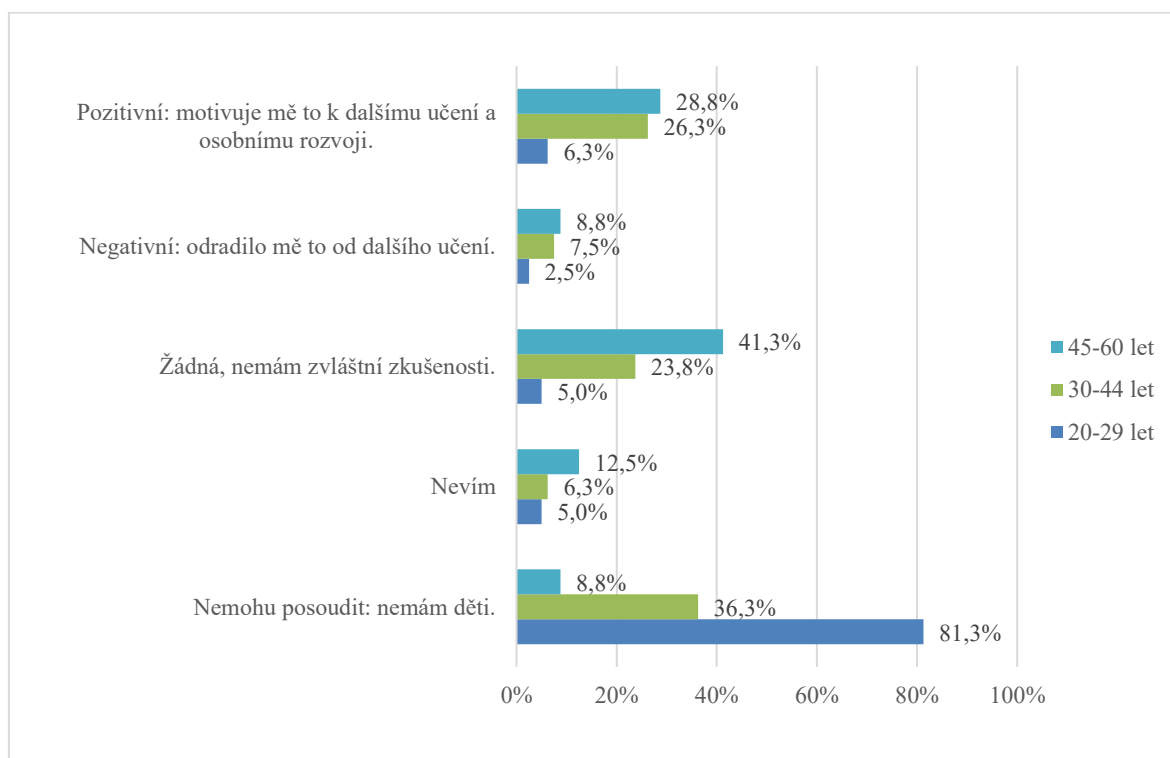
Zdroj: vlastní zpracování

- Změnil se Váš postoj k učení a osobnímu rozvoji po založení rodiny?

Pozitivní změnu postoje k učení a osobnímu rozvoji po založení rodiny vnímalo 6,3 % mladých dospělých (20–29 let), 26,3 % středně dospělých (30–44 let) a 28,8 % pozdních dospělých (45–60 let). Tuto skupinu založení rodiny motivovalo k dalšímu učení a osobnímu

rozvoji. Naopak negativní změnu postoje, kdy je tato změna odradila od dalšího učení, zaznamenalo 2,5 % mladých dospělých (20–29 let), 7,5 % středně dospělých (30–44 let) a 8,8 % pozdních dospělých (45–60 let). Změnu postoje k učení a osobnímu rozvoji po založení rodiny nezaznamenalo 5 % mladých dospělých (20–29 let), 23,8 % středně dospělých (30–44 let) a 41,3 % pozdních dospělých (45–60 let). Zda proběhla nějaká změna postoje po založení rodiny nevědělo 5 % mladých dospělých (20–29 let), 6,3 % středně dospělých (30–44 let) a 12,5 % pozdních dospělých (45–60 let). Tuto změnu nemohlo posoudit 81,3 % mladých dospělých (20–29 let), 36,3 % středně dospělých (30–44 let) a 8,8 % pozdních dospělých (45–60 let), jelikož neměli děti.

Graf 18: Změna postoje k učení u jednotlivých kategorií dospělosti po založení rodiny



Zdroj: vlastní zpracování

4.9 Ověření hypotéz

H1.0: Jednotlivé kategorie dospělosti se stejně často věnují učení a osobnímu rozvoji.

H1.1: Jednotlivé kategorie se různě často věnují učení a osobnímu rozvoji.

Pro tuto hypotézu byla nejprve vytvořena kontingenční tabulka (Tabulka 6), kde byly proměnnými tři věkové kategorie a četnost učení/vzdělávání se ve volném čase.

Tabulka 6: Kontingenční tabulka hypotézy H1

Absolutní četnost		Jak často se přibližně věnujete učení/vzdělávání se ve svém volném čase?									Celkem
		Denně	Několikrát týdně	Jednou týdně	Několikrát měsíčně	Jednou měsíčně	Méně často	Neučím se pravidelně	Nikdy	Nevím	
Jaký je Váš věk?	20-29 let	14	32	6	10	1	3	7	2	5	80
	30-44 let	14	34	12	6	6	5	3	0	0	80
	45-60 let	13	23	9	14	3	3	8	2	5	80
Celkem		41	89	27	30	10	11	18	4	10	240

Zdroj: vlastní zpracování

Již před provedením χ^2 testu nezávislosti byla vyčleněna kategorie *Nevím*. Aby mohl být tento test proveden nesmí podíl teoretických (očekávaných) četností, které jsou menší než 5, překročit 20 % a zároveň nesmí být žádná z teoretických četností menší než 1 (Kába a Svatošová, 2012, s. 138). Jelikož se po výpočtu očekávaných četností tyto slabé skupiny v tabulce nacházely, muselo dojít k jejich spojení tak, aby spojení bylo logické a věcně správné. Slabé skupiny jsou v tabulce č. 7 vyznačeny červeně.

Tabulka 7: Kontingenční tabulka s vyznačenými slabými skupinami hypotézy H1

Absolutní četnost Očekávaná četnost		Jak často se přibližně věnujete učení/vzdělávání se ve svém volném čase?								Celkem
		Denně	Několikrát týdně	Jednou týdně	Několikrát měsíčně	Jednou měsíčně	Méně často než jednou měsíčně	Neučím se pravidelně	Nikdy	
Jaký je Váš věk?	20-29 let	14 13,4	32 29,0	6 8,8	10 9,8	1 3,3	3 3,6	7 5,9	2 1,3	75
	30-44 let	14 14,3	34 31,0	12 9,4	6 10,4	6 3,5	5 3,8	3 6,3	0 1,4	80
	45-60 let	13 13,4	23 29,0	9 8,8	14 9,8	3 3,3	3 3,6	8 5,9	2 1,3	75
Celkem		41	89	27	30	10	11	18	4	230

Zdroj: vlastní zpracování

Kategorie *Denně* a *Několikrát týdně* zůstaly nepozměněné díky jejich dostatečnému zastoupení. Zbylá část kategorií byla sloučena následovně (Tabulka 8): *Jednou týdně* bylo

sloučeno s *Několikrát měsíčně* a *Jednou měsíčně*, nově nazvány *Několikrát týdně*. Dále vznikla kategorie *Méně často nebo nepravidelně*, která shromáždila kategorie *Méně často než jednou měsíčně* a *Neučím se pravidelně*. Kategorie *Nikdy* byla taktéž vyčleněna, jelikož neprošla ověřením podmínky χ^2 testu nezávislosti a nebylo ji možné logicky sloučit s žádnou další kategorií. Pro ověření hypotézy H1 tedy vycházíme ze situací, kdy alespoň někdy k učení/vzdělávání se dochází.

Tabulka 8: Kontingenční tabulka po sloučení vybraných kategorií hypotézy H1

Absolutní četnost Očekávaná četnost		Jak často se přibližně věnujete učení/vzdělávání se ve svém volném čase?				Celkem
		Denně	Několikrát týdně	Alespoň jednou měsíčně	Méně často nebo nepravidelně	
Jaký je Váš věk?	20-29 let	14 13,2	32 28,7	17 21,6	10 9,4	73
	30-44 let	14 14,5	34 31,5	24 23,7	8 10,3	80
	45-60 let	13 13,2	23 28,7	26 21,6	11 9,4	73
Celkem		41	89	67	29	226

Zdroj: vlastní zpracování

Po sloučení slabých skupin a vytvoření nové kontingenční tabulky (Tabulka 8), byla znovu provedena kontrola podmínky pro využití χ^2 testu nezávislosti, ta byla úspěšná a χ^2 test nezávislosti mohl být proveden. Jeho hodnota vyšla 4,485 a p-hodnota, která byla vypočítána za pomoci funkce CHISQ.TEST, vyšla 0,611 (Tabulka 9). Jelikož p-hodnota = 0,611 je větší než $\alpha = 0,05$, mezi testovanými znaky není statisticky významný vztah.

Tabulka 9: Výsledné hodnoty hypotézy H1

χ^2 test	Hodnota	p-hodnota
	4,485	0,611

Zdroj: vlastní zpracování

H1.0 se nepodařilo zamítnout, proto předpokládáme, že jednotlivé kategorie dospělosti se stejně často věnují učení a osobnímu rozvoji.

H2.0: Vnější faktory, jako je např. rodina a pracovní tlak, nemají větší vliv na schopnost věnovat se učení u jednotlivých kategorií dospělosti.

H2.1: Vnější faktory, jako je např. rodina a pracovní tlak, mají větší vliv na schopnost věnovat se učení u jednotlivých kategorií dospělosti.

Pro tuto hypotézu byla vytvořena kontingenční tabulka (Tabulka 10), kde proměnnými byly tři věkové kategorie vůči vlivu vnějších faktorů na schopnost věnovat se učení.

Tabulka 10: Kontingenční tabulka hypotézy H2

Absolutní četnost		Jaký vliv mají vnější faktory, jako je např.: stres, pracovní tlak, péče o domácnost či rodinu, na Vaši schopnost věnovat se učení?						Celkem
		Velmi pozitivní	Pozitivní	Neutrální	Negativní	Omezující	Nevím	
Jaký je Váš věk?	20-29 let	1	17	13	32	13	4	80
	30-44 let	3	14	17	32	7	7	80
	45-60 let	4	12	20	27	10	7	80
Celkem		8	43	50	91	30	18	240

Zdroj: vlastní zpracování

Kategorie *Nevím* byla pro další zpracování vyčleněna, jelikož nebyla relevantní pro ověření této hypotézy. I zde se po propočtu očekávaných hodnot nacházela slabá skupina (nesplňuje podmínku pro použití χ^2 testu nezávislosti), byla jí kategorie *Velmi pozitivní*, v tabulce č. 11 jsou její hodnoty vyznačeny červeně, a taktéž musí dojít ke sloučení skupin.

Tabulka 11: Kontingenční tabulka s vyznačenou slabou skupinou hypotézy H2

Absolutní četnost Očekávaná četnost		Jaký vliv mají vnější faktory, jako je např.: stres, pracovní tlak, péče o domácnost či rodinu, na Vaši schopnost věnovat se učení?					Celkem
		Velmi pozitivní	Pozitivní	Neutrální	Negativní	Omezující	
Jaký je Váš věk?	20-29 let	1 2,7	17 14,7	13 17,1	32 31,2	13 10,3	76
	30-44 let	3 2,6	14 14,1	17 16,4	32 29,9	7 9,9	73
	45-60 let	4 2,6	12 14,1	20 16,4	27 29,9	10 9,9	73
Celkem		8	43	50	91	30	222

Zdroj: vlastní zpracování

Po sloučení skupin došlo k vzniku tří kategorií *Pozitivní*, *Neutrální*, *Negativní*. Kategorie *Pozitivní* zahrnuje dřívější *Velmi pozitivní* a *Pozitivní* kategorie. *Neutrální* kategorie zůstala totožná jako předtím a v *Negativní* kategorii došlo ke sloučení hodnot *Negativní* a *Omezující* kategorie (Tabulka 12). Veškeré kategorie tak nyní splňují podmínku pro využití χ^2 testu nezávislosti.

Tabulka 12: Kontingenční tabulka po sloučení vybraných kategorií hypotézy H2

Absolutní četnost Očekávaná četnost		Jaký vliv mají vnější faktory, jako je např.: stres, pracovní tlak, péče o domácnost či rodinu, na Vaši schopnost věnovat se učení?			Celkem
		Pozitivní	Neutrální	Negativní	
Jaký je Váš věk?	20-29 let	18	13	45	76
		17,5	17,1	41,4	
	30-44 let	17	17	39	73
		16,8	16,4	39,8	
	45-60 let	16	20	37	73
		16,8	16,4	39,8	
Celkem		51	50	121	222

Zdroj: vlastní zpracování

Po provedení χ^2 testu nezávislosti vyšlo $\chi^2 = 2,355$ a p-hodnota dopočtená pomocí funkce CHISQ.TEST vyšla 0,671. Jelikož p-hodnota = 0,671 a tato hodnota je větší než $\alpha = 0,05$, není mezi testovanými znaky statisticky významný vztah.

Tabulka 13: Výsledné hodnoty hypotézy H2

χ^2 test	Hodnota	p-hodnota
	2,355	0,671

Zdroj: vlastní zpracování

H2.0 se nepodařilo zamítnout, proto předpokládáme, že vnější faktory, jako je např. rodina a pracovní tlak, nemají větší vliv na schopnost věnovat se učení u jednotlivých kategorií dospělosti.

H3.0: Jednotlivé věkové kategorie dospělosti neupřednostňují určité formy vzdělávání.

H3.1: Jednotlivé věkové kategorie dospělosti upřednostňují určité formy vzdělávání.

Tak jako v předchozích případech i pro hypotézu H3 byla vytvořena kontingenční tabulka s proměnnými věkovými kategoriemi dospělosti a upřednostňovanými formami vzdělávání.

Tabulka 14: Kontingenční tabulka hypotézy H3

Absolutní četnost		Jak se nejčastěji vzděláváte?						Celkem
		Pouze digitálně	Spíše digitálně	Obojí využívám stejně	Spíše tradičně	Pouze tradičně	Ne-vzdělávám se	
Jaký je Váš věk?	20-29 let	17	27	26	5	2	3	80
	30-44 let	11	22	36	7	3	1	80
	45-60 let	10	20	30	10	8	2	80
Celkem		38	69	92	22	13	6	240

Zdroj: vlastní zpracování

Kategorie *Nevzdělávám se* byla vyčleněna, jelikož pro další zkoumání nebyla důležitá a již se neobjevuje v kontingenční tabulce (Tabulka 15), zde jsou taktéž červeně vyznačeny hodnoty kategorie *Pouze tradičně*, jelikož nebyla splněna podmínka použití χ^2 testu nezávislosti a to podíl očekávaných četností menších než 5 nesmí překročit 20 % (Kába a Svatošová, 2012, s. 138), musí dojít ke sloučení těchto hodnot.

Tabulka 15: Kontingenční tabulka s vyznačenou slabou skupinou hypotézy H3

Absolutní četnost Očekávaná četnost		Jak se nejčastěji vzděláváte?					Celkem
		Pouze digitálně	Spíše digitálně	Obojí využívám stejně	Spíše tradičně	Pouze tradičně	
Jaký je Váš věk?	20-29 let	17 12,5	27 22,7	26 30,3	5 7,2	2 4,3	77
	30-44 let	11 12,8	22 23,3	36 31,1	7 7,4	3 4,4	79
	45-60 let	10 12,7	20 23,0	30 30,7	10 7,3	8 4,3	78
Celkem		38	69	92	22	13	234

Zdroj: vlastní zpracování

V tabulce č. 16 po sloučení slabých skupin a zároveň po sloučení takových skupin, aby byly jednotlivé kategorie logicky uspořádané, vznikly tři kategorie: *Spíše digitálně*, kde došlo ke sloučení možností *Pouze digitálně* a *Spíše digitálně*, kategorie *Obojí využívám stejně* zůstala nepozměněna a kategorie *Spíše tradičně* spojila možnosti *Spíše tradičně* a *Pouze tradičně*.

Tabulka 16: Kontingenční tabulka po sloučení vybraných kategorií hypotézy H3

Absolutní četnost Očekávaná četnost		Jak se nejčastěji vzděláváte?			Celkem
		Spíše digitálně	Obojí využívám stejně	Spíše tradičně	
Jaký je Váš věk?	20-29 let	44 35,2	26 30,3	7 11,5	77
	30-44 let	33 36,1	36 31,1	10 11,8	79
	45-60 let	30 35,7	30 30,7	18 11,7	78
Celkem		107	92	35	234

Zdroj: vlastní zpracování

Veškeré kategorie již splňovali podmínku pro využití χ^2 testu nezávislosti, jeho hodnota vyšla následovně: $\chi^2 = 10,258$. Excelová funkce CHISQ.TEST vypočetla p-hodnotu takto: p-hodnota = 0,036, jelikož je tato hodnota menší než $\alpha = 0,05$, je mezi testovanými znaky statisticky významný vztah.

Tabulka 17: Výsledné hodnoty hypotézy H3

χ^2 test	Hodnota	p-hodnota
	10,258	0,036

Zdroj: vlastní zpracování

Hypotézu H3.0 zamítáme, zjištěné hodnoty vykazují statisticky významnou závislost mezi věkovými kategoriemi a formou vzdělávání, a tedy jednotlivé věkové kategorie dospělosti upřednostňují určité formy vzdělávání.

Znaménkové schéma odchylek

Jelikož H3.0 byla zamítnuta a existuje tedy statisticky významný vztah mezi věkovými kategoriemi a formou vzdělávání pomocí znaménkového schéma odchylek bude zjištěno, kde přesně se tato závislost nachází. Tabulka č. 18 je asociační tabulkou pro vyjádření veličiny χ^2 pro jednotlivá pole, jejichž hodnoty rozhodnou, zda danému poli náleží či nenáleží příslušné znaménko. Hodnoty χ^2 vyšly následovně:

- V 1. poli je hodnota $\chi^2 = 6,027$ – tato hodnota je větší než 3,84 a zároveň menší než 6,62, proto bylo příslušné políčko označeno jedním +.
- Ve 2. poli vyšla hodnota $\chi^2 = 1,482$ – tato hodnota je menší než 3,84, proto příslušné políčko nijak neoznačujeme.
- Ve 3. poli je hodnota $\chi^2 = 3,105$ – tato hodnota je menší než 3,84, proto příslušné políčko nijak neoznačujeme.
- Ve 4. poli vyšla hodnota $\chi^2 = 0,751$ – tato hodnota je menší než 3,84, proto příslušné políčko nijak neoznačujeme.
- V 5. poli je hodnota $\chi^2 = 1,955$ – tato hodnota je menší než 3,84, proto příslušné políčko nijak neoznačujeme.
- V 6. poli vyšla hodnota $\chi^2 = 0,496$ – tato hodnota je menší než 3,84, proto příslušné políčko nijak neoznačujeme.
- V 7. poli vyšla hodnota $\chi^2 = 2,488$ – tato hodnota je menší než 3,84, proto příslušné políčko nijak neoznačujeme.
- V 8. poli je hodnota $\chi^2 = 0,036$ – tato hodnota je menší než 3,84, proto příslušné políčko nijak neoznačujeme.
- V 9. poli je hodnota $\chi^2 = 6,064$ – tato hodnota je větší než 3,84 a zároveň menší než 6,62, proto bylo příslušné políčko označeno jedním +.

Tabulka 18: Asociační tabulka pro určení znamének hypotézy H3

1. pole	44	33	77	6. pole	10	69	79
	63	94	157		25	130	155
	107	127	234		35	199	234
Chí-kvadrát test		6,027	+	Chí-kvadrát test		0,496	
2. pole	26	51	77	7. pole	30	48	78
	66	91	157		77	79	156
	92	142	234		107	127	234
Chí-kvadrát test		1,482		Chí-kvadrát test		2,488	
3. pole	7	70	77	8. pole	30	48	78
	28	129	157		62	94	156
	35	199	234		92	142	234
Chí-kvadrát test		3,105		Chí-kvadrát test		0,036	
4. pole	33	46	79	9. pole	18	60	78
	74	81	155		17	139	156
	107	127	234		35	199	234
Chí-kvadrát test		0,751		Chí-kvadrát test		6,064	+
5. pole	36	43	79				
	56	99	155				
	92	142	234				
Chí-kvadrát test		1,955					

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 19: Výsledná tabulka znaménkového schéma odchylek hypotézy H3

Absolutní četnost Očekávaná četnost		Jak se nejčastěji vzděláváte?		
		Spíše digitálně	Obojí využívám stejně	Spíše tradičně
Jaký je Váš věk?	20-29 let	44 +	26	7
	30-44 let	33	36	10
	45-60 let	30	30	18 +

Zdroj: vlastní zpracování

Z rozložení znamének + je zřejmé, že kategorie mladých dospělých (20–29 let) nejčastěji upřednostňuje spíše digitální formy vzdělávání, kdežto kategorie pozdní dospělosti (45–60 let) se nejčastěji vzdělává spíše tradičně.

5 Shrnutí získaných dat

VO₁: Jaký je vliv vzdělání na kvalitu života jednotlivých věkových kategorií dospělosti?

Ze zjištěných dat vyplynulo, že většina respondentů ze všech věkových kategorií dospělosti (mladá, střední, pozdní) vnímala vliv vzdělání na jejich spokojenost a kvalitu života v současné fázi jejich života pozitivně až velmi pozitivně, konkrétně to takto vnímalo 63,8 % mladých dospělých (20–29 let), 53,8 % středně dospělých (30–44 let) a 65,1 % pozdních dospělých (45–60 let). Druhou nejvíce zastoupenou možností byl neutrální přístup, kdy nejvíce to takto vnímalo 46,3 % středně dospělých (30–44 let), dále 33,8 % mladých dospělých (20–29 let) a podobně to měla kategorie pozdních dospělých (45–60 let) s 30 %. Negativní vliv uvádělo 2,6 % mladých dospělých (20–29 let) a 1,3 % pozdních dospělých (45–60 let), naopak střední dospělí (30–44 let) tuto možnost vůbec neuvedli. To, jaký vliv má vzdělání na jejich spokojenost a kvalitu života si neuvědomovalo pouze 3,8 % středně dospělých (30–44 let).

VO₂: Jaký je postoj a motivace k učení jednotlivých věkových kategorií dospělosti?

Současný postoj k učení a osobnímu rozvoji byl u jednotlivých věkových kategorií především kladný. Zjistili jsme, že pozitivní až velmi pozitivní postoj mělo 82,5 % středně dospělých, 73,8 % mladých dospělých a 68,8 % pozdních dospělých. Naopak negativní postoj uvedla jediná kategorie mladých dospělých s 3,8 % respondentů a za odpůrce učení a osobního rozvoje se považovalo pouze 1,3 % mladých dospělých a 1,3 % pozdních dospělých.

Jako nejčastější motivační prostředek k vzdělávání se mladí dospělí uváděli sebezdokonalení (chci být lepší verzí sama sebe) s 68,8 % a na druhém místě byl uveden kariérní rozvoj (možnost lepších pracovních příležitostí) s 63,8 %. Nejméně tuto věkovou kategorii motivovala možnost být vzorem pro svou rodinu (13,8 %). Kategorie středně dospělých uváděla jako motivaci ke vzdělávání na prvním místě sebezdokonalení (chci být lepší verzí sebe sama) s četností 63,8 % a druhou nejpočetnější motivací byla zvolena možnost

rozšiřování obzorů (snaha porozumět světu okolo, různým kulturám) s 53,8 %. Nejméně středně dospělé motivovala možnost získání akademických titulů, kterou zvolilo 5 % středně dospělých. Pozdní dospělá nejvíce motivovalo rozšiřování obzorů (snaha porozumět světu okolo, různým kulturám), kterou zvolilo 46,3 % respondentů a zájem a vášně pro danou oblast, které motivovaly 40 % pozdních dospělých. Naopak nejméně volenou možností bylo být vzorem pro svou rodinu (7,5 %).

Tabulka 20: Pořadí motivace věkových kategorií vzdělávat se

Pořadí	Mladí dospělí (20–29 let)	Středně dospělí (30–44 let)	Pozdní dospělí (45–60 let)
1.	Sebezdokonalení	Sebezdokonalení	Rozšiřování obzorů
2.	Kariérní rozvoj	Rozšiřování obzorů	Zájem a vášně pro danou oblast
3.	Rozšiřování obzorů	Zájem a vášně pro danou oblast	Sebezdokonalení
4.	Zájem a vášně pro danou oblast	Kariérní rozvoj	Kariérní rozvoj
5.	Zlepšení se v konkrétní dovednosti	Zlepšení se v konkrétní dovednosti	Rozvoj nových zájmů
6.	Zlepšení finanční situace	Rozvoj nových zájmů	Zlepšení se v konkrétní dovednosti
7.	Rozvoj nových zájmů	Zlepšení finanční situace	Sociální interakce
8.	Získání akademických titulů	Být vzorem pro svou rodinu	Zlepšení finanční situace
9.	Sociální interakce	Sociální interakce	Být vzorem pro svou rodinu
10.	Být vzorem pro svou rodinu	Získání akademických titulů	x

Zdroj: vlastní zpracování

VO3: Jaké jsou praktiky vzdělávání jednotlivých věkových kategorií dospělosti?

Zvolené dovednosti či vědomosti, ve kterých se jednotlivé kategorie dospělosti nejčastěji vzdělávali, byly velice různorodě zastoupené. Mladí dospělí na prvním místě uváděli kariérní dovednosti s 47,5 %, na druhém místě byly uvedeny s 41,3 % jazykové dovednosti a dále uvedlo 38,8 % osobní rozvoj. Naopak nejméně zastoupené možnosti byly téma rodičovství (22,5 %) a umělecké dovednosti (18,8 %). Nejčastěji uváděnou dovedností v kategorii středně dospělých byly kariérní dovednosti s 50 %, dále s 37,5 % praktické dovednosti a 35 % zvolilo osobní rozvoj. Bylo zjištěno, že nejméně volené možnosti byly kulturní a historické znalosti (20 %) a umělecké dovednosti (11,3 %). Pozdní dospělí se nejčastěji vzdělávali v tématu osobního rozvoje a to 40 % respondentů, dále 38,8 % respondentů zvolilo kariérní dovednosti. Mezi nejméně zastoupené dovednosti patří měkké dovednosti / soft skills s 15 %, taktéž umělecké dovednosti s 15 % a téma rodičovství s 11,3 %.

Dalším dílčím zkoumáním v této oblasti bylo stanovení hypotézy **H3.1: *Jednotlivé věkové kategorie dospělosti upřednostňují určité formy vzdělávání***, k níž byla stanovena H3.0, kterou se podařilo zamítnout a bylo zjištěno, že existuje statisticky významný vztah mezi věkovými kategoriemi a formou vzdělávání. Za pomoci znaménkového schéma odchylek bylo dále zjištěno, kde přesně k tomuto vztahu dochází. Toto schéma odhalilo, že mladí dospělí spíše upřednostňují digitální formy vzdělávání a kdežto pozdní dospělí se nejčastěji vzdělávají spíše tradičně.

Také byla v této oblasti stanovena další hypotéza **H1.1: *Jednotlivé kategorie se různě často věnují učení a osobnímu rozvoji***, při jejíž verifikaci se nepodařilo H1.0 zamítnout, proto předpokládáme, že jednotlivé kategorie dospělosti se stejně často věnují učení a osobnímu rozvoji.

Dále bylo zjištěno, že by se mladí dospělí ve svém volném čase rádi vzdělávali častěji než nyní, konkrétně tak odpovědělo 53,8 % z dotázaných. Středně dospělí taktéž nejčastěji uváděli, že by se chtěli vzdělávat více a to 46,3 % z nich, avšak poměrně vyrovnanou možností byla i odpověď aktuální stav mi vyhovuje, kterou si zvolilo 45 % středně

dospělých. Pozdní dospělí naopak byli nejčastěji spokojeni s aktuální četností vzdělávání ve svém volném čase a to 56,3 % dotázaných.

VO4: Jaký vliv má životní situace věkových kategorií dospělosti na učení?

Bylo zjištěno, že více jak polovina mladých dospělých uvedla studium (55 %) jako svou osobní či životní záležitost, se kterou se současně nejvíce potýká, další záležitostí byly pracovní záležitosti, které zvolilo 47,5 % mladých dospělých respondentů. Naopak oblast, kterou nejméně řešily byly zdravotní problémy (12,5 %) a záležitosti týkající se změny místa bydliště (7,5 %). Středně dospělí nejvíce řešili dvě oblasti a to pracovní a rodinné záležitosti, kdy obě zvolilo 42,5 % respondentů. Nejméně se tato věková kategorie potýkala se záležitostmi okolo studia (5 %). Pro pozdní dospělé byli nejčastějším tématem pracovní záležitosti (33,8 %) a osobní rozvoj (31,3 %). Nejméně pozdních dospělých respondentů zvolilo změnu místa bydliště (2,5 %) a studijní záležitosti neuvedl nikdo z této věkové kategorie. Vliv těchto životních situací na jejich zájem o učení a osobní rozvoj vnímalo pozitivně 41,3 % mladých dospělých, považují to za příležitost k růstu a stejně tak to vnímalo 45 % středně dospělých respondentů. Pozdní dospělí nejčastěji uváděli, že tato situace nemá na jejich zájem o učení a osobní rozvoj žádný vliv, považují to za dvě na sobě nezávislé veličiny, avšak pouze o 1,3 % méně respondentů (32,5 %) naopak uvedlo, že je tato situace taktéž pozitivně ovlivňuje k učení a osobnímu rozvoji.

Dále bylo zjištěno, že vnější faktory (např. stres, pracovní tlak, péče o rodinu či domácnost) vnímali veškeré věkové kategorie nejčastěji negativně a považují je za překážku ztěžující možnosti učit se a rozvíjet se, uvedlo tak 40 % mladých dospělých, taktéž 40 % středně dospělých a 33,8 % pozdních dospělých. Naopak nejméně zastoupeným názorem byl jejich velmi pozitivní vliv, kdy dotyční jsou jimi povzbuzováni a motivováni k učení, takto odpovědělo pouze 1,3 % mladých dospělých, 3,8 % středně dospělých a 5 % pozdních dospělých. V rámci této oblasti byla stanovena hypotéza **H2.1: Vnější faktory, jako je např. rodina a pracovní tlak, mají větší vliv na schopnost věnovat se učení u jednotlivých kategorií dospělosti.** Po stanovení H2.0 a její následné verifikaci se H2.0 nepodařilo zamítnout, a proto

předpokládáme, že vnější faktory, jako je např. rodina a pracovní tlak, nemají větší vliv na schopnost věnovat se učení u jednotlivých kategorií dospělosti.

Z další další dílčí oblasti plyne, že nejčastějšími osobními překážkami, které aktuálně brání ve vzdělávání se jednotlivým kategoriím dospělosti je nedostatek času a nedostatek sebedisciplíny. Nedostatek času uvedlo 78,8 % středně dospělých, 63,8 % mladých dospělých a 57,5 % pozdních dospělých. Nedostatek sebedisciplíny považuje za osobní překážku 55 % mladých dospělých, 41,3 % středně dospělých a 33,8 % pozdních dospělých. Na opačném konci a tedy osobní překážka, která byla zvolena nejméně, se objevil nedostatek přístupu k vzdělávacím zdrojům, které uvedlo 3,8 % mladých dospělých, 3,8 % středně dospělých a 1,3 % pozdních dospělých. Je tedy možné vyvodit, že respondenti všech věkových kategorií považují přístup k vzdělávacím zdrojům za dostatečný.

VOs: Jaká je historie postojů k učení u jednotlivých věkových kategorií dospělosti?

Respondenti všech věkových kategorií nejčastěji uváděli, že jejich postoj k učení a osobnímu rozvoji byl v minulosti pozitivní a snažili se rozvíjet své dovednosti a znalosti. Nejvíce tak odpovědělo 41,3 % středně dospělých, dále 40 % mladých dospělých a 33,8 % pozdních dospělých. Naopak za odpůrce učení, kdy se mu v minulosti aktivně vyhýbali, se považovalo pouze 2,5 % mladých dospělých, 1,3 % středně dospělých a 1,3 % pozdních dospělých.

Nejuváděnější možností všech věkových kategorií bylo, že nemají žádné zvláštní zkušenosti, tedy ani pozitivní, ani negativní, které by nějak ovlivnily jejich současný postoj k učení a osobnímu rozvoji. Přesněji tuto možnost uvedlo 41,3 % pozdních dospělých, 37,5 % středně dospělých a 27,5 % mladých dospělých. Stejný počet mladých dospělých (27,5 %) uvedl i pozitivní zkušenosti, které respondenty motivovaly k dalšímu učení a osobnímu rozvoji. Naopak nejméně zastoupenou možností byly negativní zkušenosti (respondenty odradily od dalšího učení), které prožilo 17,5 % mladých dospělých, 8,8 % pozdních dospělých a 7,5 % středně dospělých.

Dále bylo zjišťováno, zda došlo ke změně přístupu k učení po založení rodiny. Většina mladých dospělých a to 81,3 % rodinu doposud nezaložilo, a tak nemohli tuto neexistující

zkušenost posoudit. Tato odpověď byla nejčastěji volena i středně dospělými, kdy nemělo děti 36,3 % respondentů. Z výsledků jedinců, kteří rodinu založili, tak plyne, že u 41,3 % pozdních dospělých nebyla vnímána žádná změna postoje vůči učení, a naopak 26,3 % středně dospělých tuto změnu vnímalo pozitivně. Nejčastější volbou mladých dospělých (6,3 %), kteří už rodinu založili, byla pozitivní změna postoje k učení. Negativní změnu zaznamenalo pouze 2,5 % mladých dospělých, 7,5 % středně dospělých a 8,8 % pozdních dospělých.

6 Závěrečná diskuse

Existenci genderových rozdílů v současné účasti na vzdělávacích aktivitách ukazuje vyšší účast žen na výzkumném šetření této práce, která byla oproti mužům více jak dvojnásobná. Příčinou může být inklinace žen k sociálnímu propojení, ale také rozmanité nabídky vzdělávacích aktivit, které ženám umožňují naplňovat své zájmy. Tuto skutečnost uváděla již Knotová (2006, s. 72), kdy pomocí dotazníkového šetření o vzdělávání dospělých v oblasti trávení volného času zjistila, že počet žen účastnících se zájmového vzdělávání byl téměř dvojnásobný oproti mužům.

Ve výzkumném šetření Knotové (2006, s. 73–74) získalo 77 % dotazovaných alespoň středoškolské vzdělání zakončené maturitní zkouškou. Tvrdí, že toto zjištění odpovídá varovným prognózám o prohlubování sociálních rozdílů v populaci, neboť lidé s vyšším vzděláním a aktivním přístupem k životu projevují větší zájem o vzdělávání ve volném čase. Toto reflektují i zjištěná data této práce, kdy 88,8 % mladých dospělých, 90,2 % středně dospělých a 73,9 % pozdních dospělých taktéž dosáhli minimálně středoškolského vzdělání s maturitou a výše, dokonce se tohoto šetření zúčastnilo 48,8 % středně dospělých, kteří jako své nejvyšší dosažené vzdělání uvedli magisterský titul.

Výzkum Knotové (2006, s. 75) ohledně motivace dospělých k zájmovému vzdělávání přinesl, že 65 % respondentů uvedlo jako hlavní motivaci osobní rozvoj a pouze 4 % respondentů uvedli možnost lepšího pracovního uplatnění. Sebezdokonalení a tedy osobní rozvoj je i nyní jedním z hlavních motivačních faktorů dospělých, především u věkové kategorie mladých dospělých (68,8 %) a středně dospělých (63,8 %), dále tuto možnost uvedlo 37,5 % pozdních dospělých, ty naopak nejčastěji motivuje rozšiřování obzorů (46,3 %). Motivace kariérního rozvoje zaznamenala oproti výzkumu Knotové (2006) prudký růst a to především u kategorie mladých dospělých (63,8 %), dále tuto motivaci volilo 36,3 % středně dospělých a 30 % pozdních dospělých. Oproti tomu Bártlová et al. (2008, s. 21) se snažili odhalit motivující faktory k dalšímu vzdělávání u dospělých, kteří pocházejí ze sociálně znevýhodněných oblastí, takové jedince taktéž nejčastěji motivuje možnost zisku nového zaměstnání či nabytí poznatků, které mohou využít právě i v zaměstnání a dále možnost příležitostí k sebezdokonalení. Výsledky těchto šetření jsou v souladu se

současnými trendy neformálního vzdělávání, kdy pracovně orientovaná motivace značně převažuje (Kalenda a Kočvarová, 2021, s. 90).

Knotová (2006, s. 74–75) se v dotazníkovém průzkumu zaměřila i na identifikaci faktorů, které brání účasti dospělým ve vzdělávacích aktivitách zájmového vzdělávání. V odpovědích účastníků se jako hlavní překážky účasti ukázaly nedostatek informací o vzdělávací nabídce (uvedlo 64 % respondentů) a nedostatek finančních prostředků (61 %). K podobným výsledkům došli i Bártlová et al. (2008, s. 17), kdy u sociálně slabších jedinců byly nejčastějšími bariérami taktéž nedostatek finančních prostředků, nedostatek času, nedostatek informací či vlastní rezignace jedince. Nyní bylo naopak zjištěno, že překážky v účasti na dalším vzdělávání jsou nejčastěji nedostatek času (uvedlo 63,8 % mladých dospělých, 78,8 % středně dospělých a 57,5 % pozdních dospělých) a nedostatek sebedisciplíny (zvolilo 55 % mladých dospělých, 41,3 % středně dospělých a 33,8 % pozdních dospělých). Nedostatek financí se objevil až jako čtvrtý nejvíce uváděný faktor a nedostatek informací byl uváděn nejméně (uvedlo 3,8 % mladých dospělých, 3,8 % středně dospělých a 1,3 % pozdních dospělých). Můžeme tedy předpokládat, že se překážky dospělých na účasti v dalším vzdělávání za posledních osmnáct let proměnily a dospělí již vnímají informace o vzdělávací nabídce jako dostatečné, avšak je třeba přihlídnout k tomu, z jakého sociálního prostředí dospělí pocházejí. Výše zmíněné bariéry můžeme souhrnně nazvat jako bariéry situační. Taktéž Kalenda a Kočvarová (2017) zjistili, že polovina českých dospělých se nejčastěji potýká se situačními bariérami a právě tyto bariéry jsou nejčastější překážkou i v cizích zemích, můžeme tak tvrdit, že v České republice je struktura bariér pro účast ve vzdělávání srovnatelná se zahraničím.

Mladí a středně dospělí uváděli nejčastěji pozitivní či žádnou změnu vztahu k učení po založení rodiny, u pozdních dospělých se nejčastěji žádná změna taktéž neuskutečnila. Již předchozí výzkum (Knotová, 2006, s. 75) zjistil, že děti nejsou překážkou účasti na vzdělávání v oblasti trávení volného času pro tři čtvrtiny respondentů, kteří již rodinu založili a tudíž zde žádný nový trend nepozorujeme.

Limity výzkumného šetření

Výzkumného šetření se zúčastnilo 240 respondentů, pro diplomovou práci může být tento vzorek dostačující, avšak pro dosažení významnějších dat by bylo vhodné výzkumný vzorek navýšit, především z toho důvodu vezmeme-li v potaz, že se tato práce zabývala porovnáním jednotlivých věkových kategorií a po rozdělení tak každá kategorie čítala 80 respondentů.

Ačkoliv byl výběr respondentů výzkumného šetření nahodilý, zúčastnili se ho z větší části jedinci, jejichž nejvyšší vzdělání bylo minimálně střední vzdělání s maturitou, dokonce kategorii mladých dospělých tvořili z 56,3 % jedinci, kteří jako nejvyšší vzdělání uvedli vyšší odbornou či vysokou školu (bakalářské, magisterské a doktorské studium) a v kategorii středně dospělých bylo se stejným dosaženým vzděláním 61,4 % jedinců. Je tedy potřeba na výsledky pohlížet i z tohoto hlediska. Pro další výzkum by bylo vhodné buď provést více samostatných výzkumů, kdy se každý zaměří pouze na vybranou skupinu jedinců, kteří dosáhli určitého stupně vzdělání, nebo případně provést výzkum, kdy bude snaha o rovnoměrné zastoupení dospělých s různým stupněm vzdělání pro dosažení obecnějších výsledků dle požadovaného cíle výzkumu.

Jelikož bylo vyplnění dotazníku dobrovolné a ne všichni, kteří dotazník obdrželi, ho vyplnili a vzhledem k tomu, že hlavním tématem bylo učení a vzdělávání se, je možné, že se tohoto šetření zúčastnili jedinci, kteří sami mají s učením již nějaké zkušenosti a ve svém volném čase se mu více věnují.

Závěr

Tato práce představila současný postoj, motivace a bariéry jednotlivých věkových kategorií dospělosti (mladá, střední a pozdní) vůči dalšímu vzdělávání, učení a osobnímu rozvoji. Jelikož se práce zabývala především porovnáváním jednotlivých věkových kategorií dospělosti a každá tato kategorie byla zastoupena 80 respondenty daného věkového rozmezí, bylo by vhodné pro příští zkoumání tyto jednotlivé kategorie navýšit. Především z toho důvodu, že se jedná o kvantitativní výzkum, kdy by větší výzkumný vzorek mohl zvýšit výpovědní hodnotu zjištěného a taktéž by pomocí navýšení počtu respondentů mohlo dojít ke snížení pravděpodobnosti slučování jednotlivých možností při verifikaci hypotéz. Zároveň se hypotézy H1.0: *Jednotlivé kategorie dospělosti se stejně často věnují učení a osobnímu rozvoji* a H2.0: *Vnější faktory, jako je např. rodina a pracovní tlak, nemají větší vliv na schopnost věnovat se učení u jednotlivých kategorií dospělosti* nepodařilo zamítnout, a proto by bylo vhodné je znovu podrobit ověření s větším vzorkem respondentů.

Výzkumné šetření zjistilo, že všechny věkové kategorie dospělosti nejčastěji vnímali vliv vzdělání na jejich spokojenost a kvalitu života v současné fázi jejich života pozitivně až velmi pozitivně a stejně tak současný postoj k učení a osobnímu rozvoji veškeré věkové kategorie nejčastěji uváděli jako pozitivní až velmi pozitivní. Nejvíce zastoupeným motivačním prostředkem k dalšímu vzdělávání se u kategorie mladých dospělých a středně dospělých jeví sebezdokonalení, kdežto pozdní dospělí nejčastěji motivuje možnost rozšiřování obzorů. Mladí dospělí a středně dospělí se nejčastěji vzdělávají v kariérních dovednostech. Pozdní dospělí kariérní dovednosti taktéž uvádějí, ale až za tématem osobního rozvoje.

Také byl zjištěn statisticky významný vztah mezi formou vzdělávání a věkovými kategoriemi dospělosti a bylo tak odhaleno, že mladí dospělí inklinují spíše k digitálním formám vzdělávání, kdežto pozdní dospělí upřednostňují spíše tradiční formy vzdělávání. Průzkum dále odhalil, že kategorie mladých a středně dospělých by se ráda vzdělávala častěji než je tomu nyní, naopak pozdní dospělí byly s aktuální četností vzdělávání ve svém volném čase spokojeni.

Co se týče bariér ve vzdělávání dospělých, nejvíce se mladí dospělí potýkali se záležitostmi ohledně studia, v kategorii středně dospělých to byly pracovní a rodinné záležitosti a kategorie pozdních dospělých nejčastěji řešila taktéž pracovní záležitosti a k tomu téma osobního rozvoje. Uvedené životní situace pozitivně ovlivňovali mladé dospělé a středně dospělé, pozdních dospělí naopak nejčastěji uváděli, že nemají na jejich zájem o učení a osobní rozvoj žádný vliv. Avšak vnější faktory (péče o rodinu, pracovní tlak, stres) považovali veškeré kategorie za negativní překážku v možnosti učit se a rozvíjet se. Mezi nejčastější osobní překážky, které jim brání ve vzdělávání, uvedli veškeré kategorie nedostatek času a nedostatek sebedisciplíny.

V neposlední řadě bylo zjištěno, že postoj k učení a osobnímu rozvoji v minulosti byl u veškerých kategorií dospělosti pozitivní a jejich současný postoj nebyl ovlivněn žádnou pozitivní ani negativní zkušeností. Změnu postoje vůči učení po založení rodiny vnímali pozitivně mladí dospělí a středně dospělí, kdežto pozdní dospělí nejčastěji nezaznamenali žádnou změnu postoje.

Zkoumání motivace a bariér ve vzdělávání dospělých je velmi oblíbené a časté téma výzkumu. Výsledky této práce potvrzují výsledky dosavadních výzkumů, avšak výzkumné zjištění této práce může být i nadále přínosem pro andragogický obor, jelikož oproti jiným pracím na toto téma samotný výzkum sledoval jednotlivé kategorie dospělosti a jejich výsledná zjištění mezi sebou porovnával, což může být základem pro další zkoumání.

Seznam použitých informačních zdrojů

ATCHOARENA, D., 2022. *Making Lifelong Learning a Reality: A handbook*. Hamburg: UNESCO Institute od Lifelong Learning. ISBN: 978-92-820-1238-3.

ATKINSONOVÁ, R. L., 2003. *Psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-640-3.

BÁRTLOVÁ, P. et al., 2008. BADED – Bariéry ve vzdělávání dospělých. Zjištění a strategie překonávání těchto bariér [online]. © 2008 [vid. 2024-03-30]. Dostupné z: http://old.nvf.cz/publikace/pdf_publikace/euroguidance/cz/baded_cz.pdf

BAŠTECKÁ, B. a P. GOLDMANN, 2001. *Základy klinické psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-550-4.

BELZER, A. a B. DASHEW, 2023. *Understanding the Adult Learner: Perspectives and Practices*. New York: Routledge. ISBN: 978-10-034-4847-1.

BENEŠ, M., 2014. *Andragogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4824-5.

CROSS, P. K., 1981. *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco: Jossey-Bass. ISBN 0-87589-491-7.

DECI, E. L. a R. M. RYAN, 2013. *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press. ISBN: 1-58046-156-5.

DVOŘÁKOVÁ, M. a M. ŠERÁK, 2016. *Andragogika a vzdělávání dospělých: vybrané kapitoly*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 978-80-730-8694-7.

FOUARGE, D., SCHILS, T. a A. DE GRIP, 2013. Why do low-educated workers invest less in further training? *Applied Economics*, April 2012, vol. 45, no. 18, s. 2587–2601. ISSN: 0960-3107.

GOTO S. T. a C. MARTIN, 2009. Psychology of success: Overcoming barriers to pursuing further education. *Journal of Continuing Higher Education*, April 2009, vol. 57, no. 1, s. 10–21. ISSN: 0737-7363.

HARTL, P., 1999. *Kompendium pedagogické psychologie dospělých*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-841-7.

- HELUS, Z., 2018. *Úvod do psychologie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2985-5.
- HLADÍK, J. a S. VÁVROVÁ, 2011. *Mechanismy fungování rozvoje autoregulace učení studentů*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati. ISBN: 978-80-86798-17-2.
- ILIE, V., 2019. Study on adult learning motivation. *The International Journal of Human and Behavioral Science*, June 2019, vol. 5, no. 1, s. 11–28. ISSN: 2149-4541.
- KÁBA, B. a L. SVATOŠOVÁ, 2012. *Statistické nástroje ekonomického výzkumu*. Plzeň: Aleš Čeněk. ISBN 978-80-7380-359-9.
- KALENDA, J. a I. KOČVAROVÁ, 2021. Od mimoprofesionální seberealizace k nezbytnosti pracovní orientovaného vzdělávání: Proměna motivace k neformálnímu vzdělávání dospělých v ČR. *Sociologický časopis*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, roč. 57, č. 1, s. 75-100. ISSN 0038-0288.
- KALENDA, J. a I. KOČVAROVÁ, 2017. Proměny bariér ke vzdělávání dospělých v české republice: 2005-2015. *Studia paedagogica*. Brno: Masarykova univerzita, roč. 22, č. 3, s. 69-89. ISSN 1803-7437.
- KNOTOVÁ, D., 2006. Neformální zájmové vzdělávání dospělých ve volném čase. *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity*. Brno: Masarykova univerzita, roč. 54, č. U11, s. 67-77. ISBN 80-210-4143-9.
- KOSÍKOVÁ, V., 2011. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2433-1.
- KYNDT E., N. GOVAERTS, T. CLAES, J. DE LA MARCHE a F. DOCHY, 2013. What motivates low-qualified employees to participate in training and development? A mixed-method study on their learning intentions. *Studies in Continuing Education*, February 2013, vol. 35, no. 3, s. 315–336. ISSN: 0158-037X.
- LANGMEIER, J. a D. KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1284-0.
- LEVINSON, D. J., 1986. A Conception of Adult Development. *American Psychologist*, January 1986, vol. 41, no. 1, s. 3–13. ISSN 0003-066X.

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

MAZALÁNOVÁ, V. K., 2018. Predstavitelia pedagogickej psychológie Ladislav Ďurič, Ján Grác a Jozef Štefanovič ako inšpirácia pre teóriu a prax vo výchove a vzdelávaní dospelých. *Acta Andragogica*. Bratislava: Univerzita Komenského, roč. 6, s. 75-95. ISBN 978-80-223-4587-397.

MILLOVÁ, K. a Š. SVÁROVSKÁ, 2020. Čtvrtživotní krize, její výskyt a prediktory u českých mladých dospelých. *Psychologie a její kontexty*, roč. 11, č. 2, s. 73–90. ISSN 1803-9278.

NAKONEČNÝ, M., 2021. *Psychologie osobnosti*. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton. ISBN 978-80-7553-886-4.

PALÁN, Z. a T. LANGER, 2008. *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN: 978-80-86723-58-7.

PARREIRA DO AMARAL, M., S. KOVACHEVA a X. Rambla, 2019. *Lifelong Learning Policies For Young Adults In Europe: Navigating between Knowledge and Economy*. United Kingdom: Policy Press. ISBN 978-1-4473-5066-8.

PRŮCHA, J., 2020. *Psychologie učení: teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-1527-3.

PRŮCHA, J., 2014. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5232-7.

PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA, 2014. *Andragogický slovník*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-8993-4.

PRŮCHA, J., T. JANÍK a M. RABUŠICOVÁ, 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.

RABUŠICOVÁ, M., 2006. Místo vzdelávání dospelých v konceptu celoživotního učení. *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. Studia paedagogica*. Brno: Masarykova univerzita, roč. 54, č. U11, s. 13–26. ISSN 1211-6971.

- RABUŠICOVÁ, M. a L. RABUŠIC, 2008. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4779-2.
- REBER, R., 2021. *Psychologie: Grundlagen, Methoden, Therapien*. München: Verlag C.H.BECK oHG. ISBN 978-3-406-76584-4.
- ROBINSON, O. C. a J. A. SMITH, 2010. Investigating the form and dynamics of crisis episodes in early adulthood: The application of a composite qualitative method. *Qualitative Research in Psychology*, May 2010, vol. 7, no. 2, s. 170–191. ISSN 1478-0887.
- ŘÍČAN, P., 2021. *Cesta životem: vývojová psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1783-1.
- Statistická ročenka České republiky, 2023a. *Účast dospělých (18–69 let) ve formálním a neformálním vzdělávání* [online]. © 2023 [vid. 2024-02-02]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/24-vzdelavani-e2k6b0m103>
- Statistická ročenka České republiky, 2023b. *Účast dospělých (18–69 let) v informálním vzdělávání* [online]. © 2023 [vid. 2024-02-02]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/24-vzdelavani-e2k6b0m103>
- ŠERÁK, M., 2009. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál. ISBN 9788073675516.
- TURECKIOVÁ, M., 2007. *Klíč k účinnému vedení lidí: odemkněte potenciál svých spolupracovníků*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-0882-9.
- VÁGNEROVÁ, M., 2016. *Obecná psychologie – Dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-3268-1.
- VAN NIEUWENHOVE, L. a B. DE WEVER, 2024. Psychosocial Barriers to Adult Learning and the Role of Prior Learning Experiences: A Comparison Based on Educational Level. *Adult education quarterly*, February 2024, vol. 74, no. 1, s. 62-87. ISSN 0741-7136.
- VAN NIEUWENHOVE L. a B. DE WEVER, 2022. Why are low-educated adults underrepresented in adult education? Studying the role of educational background in expressing learning needs and barriers. *Studies in Continuing Education*, January 2021, vol. 44, no. 1, s. 189–206. ISSN: 0158-037X.

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

VETEŠKA J. a M. TURECKIOVÁ, 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-6871-7.

WAWROCS, P. a H. HEISLER, 2013. Vybrané bariéry investic do lidského kapitálu. *Naše společnost*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, roč. 11, č. 1, s. 36–45. ISSN: 2336-1646.

ZACHAROVÁ, E., 2012. *Základy obecné psychologie*. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 978-80-7464-221-0.

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

Právní předpisy ČR

Zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání)

Seznam příloh

Příloha I: Dotazník

Příloha I: Dotazník

Krásný den,

jmenuji se Nikola Řeháková a jsem studentkou Univerzity Karlovy.

Je-li Vám 20-60 let, prosím Vás o vyplnění mého dotazníku, který se zabývá postojem jednotlivých kategorií dospělosti vůči učení a vzdělávání. Dotazník Vám zabere přibližně 5 minut Vašeho času.

Vaše odpovědi jsou zcela anonymní a budou použity v praktické části mé diplomové práce.

Děkuji za Váš čas

1. Jste:

- Žena
- Muž

2. Jaký je Váš věk?

- 20-29 let
- 30-44 let
- 45-60 let

3. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- Základní škola
- Střední odborné učiliště: výuční list
- Gymnázium, Střední odborné – zakončené maturitou
- Vyšší odborná škola (DiS.)
- Bakalářský titul (Bc.)
- Magisterský titul (Mgr., Ing.)
- Doktorský titul (Ph.D.)
- Jiné:

4. Studujete aktuálně nějakou školu?

- Ano, dodělávám si výuční list
- Ano, dodělávám si maturitu

- Ano, studuji bakalářský obor
- Ano, studuji magisterský obor
- Ano, studuji doktorské studium
- Ne
- Jiné:

Poznámka na úvod:

Pojmy vzdělávat se a učit se je myšlena jakákoliv aktivita, při které se dozvídáte něco nového, či se v jakékoli činnosti trénujete a zlepšujete např.:

učení se cizího jazyku,
sledování různých naučných dokumentů,
čtení odborných a naučných knih a manuálů,
účast na různých kurzech, workshopech, přednáškách, apod.

5. Jaký vliv má (dosažené) vzdělání na Vaši spokojenost a kvalitu života v aktuální fázi Vašeho života?

- **Velmi pozitivní:** pomáhá mi dosahovat svých cílů a plnit si své sny.
- **Pozitivní:** pomáhá mi získat lepší pracovní příležitosti a více se rozvíjet.
- **Neutrální:** Vzdělání nemá výrazný vliv, je to pouze jeden z aspektů mého života.
- **Negativní:** ocitl/a jsem se v dluhové pasti nebo jsem se musel/a vzdát jiných důležitých aspektů života kvůli studiu.
- **Odpůrce:** Vzdělání nemá žádný vliv a považuji ho za zbytečné.
- **Nevím**

6. Jaký je Váš postoj k učení a osobnímu rozvoji?

- **Velmi pozitivní:** Učení a osobní rozvoj jsou pro mě důležité a aktivně se snažím stále se zdokonalovat.
- **Pozitivní:** Jsem přesvědčen/a o jejich důležitosti a občas se snažím získávat nové dovednosti a znalosti.
- **Neutrální:** Považuji to za součást života, ale nejsem zvlášť aktivní.
- **Negativní:** Nevidím v tom smysl, nevěnuji jim pozornost.
- **Odpůrce:** Nemám o to zájem, soustředím se na jiné aspekty života.

- Nevím
- Jiné:

7. V jakých dovednostech či vědomostech se aktuálně nejčastěji vzděláváte? (možnost výběru více možností)

- **Kariérní dovednosti** (vhodné pro mé současné nebo budoucí zaměstnání)
- **Osobní rozvoj** (sebepoznání a rozvoj osobního potenciálu)
- **Jazykové dovednosti** (zlepšení např. v angličtině, španělštině, němčině)
- **Technologické a digitální dovednosti** (práce s počítačem, digitální marketing, programování, práce v MS Office)
- **Měkké dovednosti/Soft Skills** (zlepšení komunikačních dovedností, vedení týmu, řešení konfliktů nebo rozvoj emocionální inteligence)
- **Umělecké** (výtvarné umění, hudba, herectví nebo tvůrčí psaní)
- **Zdraví a wellbeing** (zdravý životní styl, výživa, cvičení a péče o duševní zdraví)
- **Finanční gramotnost** (osobní finance, investice a správa peněz)
- **Kulturní a historické znalosti**
- **Praktické dovednosti** (vaření, zahradničení, řemeslné práce)
- **Téma rodičovství** (výchova a péče o děti, rodinné záležitosti)
- Nevzdělávám se
- Jiné:

8. Jak se nejčastěji vzděláváte?

- **Pouze digitálně** (online časopisy a články, online kurzy, přednášky a videa, dokumenty v televizi)
- **Spíše digitálně**
- **Obojí využívám stejně**
- **Spíše tradičně**
- **Pouze tradičně** (tištěné knihy a časopisy, osobní účast na přednáškách, workshopech, kurzech apod.)
- Nevzdělávám se

9. Jak často se přibližně věnujete učení/vzdělávání se ve svém volném čase?

- Denně
- Několikrát týdně
- Jednou týdně
- Několikrát měsíčně
- Jednou měsíčně
- Méně často
- Nikdy

- Nevím
- Neučím se pravidelně

10. Chtěl/a byste se vzdělávat ve svém volném čase častěji než nyní?

- Ano
- Ne
- Aktuální stav mi vyhovuje
- Nevím

11. Jaká je Vaše motivace vzdělávat se? (možnost výběru více odpovědí)

- **Kariérní rozvoj** (lepší pracovní příležitosti)
- **Sebezdokonalení** (chci být lepší verzí sebe sama)
- **Zájem a vášně** (chci prohlubovat své znalosti o dané oblasti)
- **Rozšiřování obzorů** (snaha porozumět světu okolo, různým kulturám)
- **Zlepšení se v konkrétní dovednosti** (např.: řízení projektů, programování, řemeslné práce, hra na hudební nástroj)
- **Získání akademických titulů**
- **Zlepšení finanční situace**
- **Rozvoj nových zájmů**
- **Sociální interakce** (setkávání se s lidmi se stejnými zájmy)
- **Chci být vzorem pro svou rodinu**
- **Nemám motivaci vzdělávat se**
- **Jiné:**

12. Jaké jsou hlavní osobní nebo životní záležitosti, se kterými se momentálně potýkáte? (možnost výběru více odpovědí)

- **Pracovní záležitosti:** Zaměřuji se na práci, kariérní rozvoj nebo hledání nového zaměstnání.
- **Rodinné záležitosti:** Narození dítěte, starám se o rodinné potřeby nebo řeším rodinné vztahy.
- **Studium:** Studuji na škole, univerzitě nebo se jinak věnuji vzdělávání.
- **Zdravotní problémy:** Záležitosti týkající se zdraví, péče o sebe nebo péče o nemocného člena rodiny.
- **Finanční situace:** Řeším finanční otázky, úspory, investice nebo dluhy.
- **Osobní rozvoj:** Zaměřuji se na osobní růst, sebepoznání nebo změnu životního stylu.
- **Cestování a volný čas:** Plánuji dovolenou nebo se věnuji koníčkům a zálibám.
- **Sociální vztahy:** Řeším problémy s přáteli, partnerem nebo s lidmi kolem sebe.
- **Změna místa bydliště:** Stěhuji se nebo řeším otázky spojené s bydlením.

- **S ničím se nepotýkám**
- **Jiné:**

13. Myslíte si, že aktuální životní situace ovlivňuje Váš zájem o učení a osobní rozvoj?

- **Ano, pozitivně:** motivuje mě a povzbuzuje k učení a osobnímu rozvoji. Vnímám ji jako příležitost k růstu.
- **Ano, ale negativně:** motivuje mě k učení, protože se snažím řešit konkrétní výzvy nebo problémy.
- **Ne, nemá žádný vliv:** tyto dvě věci jsou pro mě nezávislé.
- **Nevím**
- **Nemohu posoudit, s ničím se nepotýkám.**

14. Jaký vliv mají vnější faktory, jako je např.: stres, pracovní tlak, péče o domácnost či rodinu, na Vaši schopnost věnovat se učení?

- **Velmi pozitivní:** povzbuzují mě a motivují k učení, protože vím, že je to důležité.
- **Pozitivní:** motivují mě k učení, ale občas může být náročné najít si na učení čas.
- **Neutrální:** nemají výrazný vliv na mé schopnosti věnovat se učení.
- **Negativní:** ztěžují mé možnosti učit se a rozvíjet se.
- **Omezující:** jsou hlavní překážkou mé schopnosti věnovat se učení a osobnímu rozvoji.
- **Nevím**

15. Uvědomujete si nějaké další osobní překážky, které Vám aktuálně brání ve vzdělávání se? (možnost výběru více odpovědí)

- Nedostatek času
- Nedostatek financí
- Nedostatek motivace
- Nedostatek sebedisciplíny
- Nedostatek přístupu k vzdělávacím zdrojům
- Nedostatek podpory a vhodného prostředí (od rodiny, přátel, kolegů)
- Strach z neúspěchu
- Zdravotní problémy
- Nedostatek zkušeností s učením se (nevím, jak začít)
- Nedostatek důvěry ve vlastní schopnosti
- Nevím
- Nechci se dále vzdělávat
- Jiné:

16. Jaký byl Váš postoj k učení a osobnímu rozvoji v minulosti?

- **Velmi pozitivní:** byl/a jsem velmi motivovaný/á a aktivně se věnoval/a učení a osobnímu rozvoji. Vnímал/a jsem je jako důležité pro svůj růst.
- **Pozitivní:** měl/a jsem kladný postoj k učení a osobnímu rozvoji a snažil/a jsem se rozvíjet své dovednosti a znalosti.
- **Neutrální:** V minulosti jsem neuplatňoval/a zvláště pozitivní ani negativní postoj k učení a osobnímu rozvoji.
- **Negativní:** nezajímал/a jsem se o učení a osobní rozvoj, považoval/a jsem to za ztrátu času.
- **Odpůrce:** měl/a jsem negativní postoj k učení a osobnímu rozvoji a aktivně se jim vyhýbal/a.
- **Změny postojů:** Můj postoj k učení a osobnímu rozvoji se měnil v průběhu času a mám různé postojové fáze v minulosti.

17. Máte v minulosti nějaké záporné nebo pozitivní zkušenosti s učním, které ovlivnily Váš aktuální postoj?

- **Ano, pozitivní:** motivovaly mě k dalšímu učení a osobnímu rozvoji.
- **Ano, ale negativní:** odradily mě od dalšího učení.
- **Ne, nemám zvláštní zkušenosti**
- **Nevím**
- **Změny postojů:** Měl/a jsem různé zkušenosti s učním v minulosti, které měly různý vliv na můj aktuální postoj.

18. Změnil se Váš postoj k učení a osobnímu rozvoji po založení rodiny?

- **Ano, pozitivně:** motivuje mě to k dalšímu učení a osobnímu rozvoji.
- **Ano, ale negativně:** odradilo mě to od dalšího učení.
- **Ne, nemám zvláštní zkušenosti.**
- **Nevím**
- **Nemohu posoudit:** nemám děti.

Seznam zkratek

VD	vzdělávání dospělých
CŽU	celoživotní učení
ČR	Česká republika

Seznam tabulek

Tabulka 1: Členění a struktura celoživotního vzdělávání

Tabulka 2: Účast dospělých (18–69 let) ve formálním a neformálním vzdělávání

Tabulka 3: Účast dospělých (18–69 let) v neformálním vzdělávání v roce 2022

Tabulka 4: Čtyřpolní tabulka pro znaménkové schéma odchylek

Tabulka 5: Pohlaví respondentů

Tabulka 6: Kontingenční tabulka hypotézy H1

Tabulka 7: Kontingenční tabulka s vyznačenými slabými skupinami hypotézy H1

Tabulka 8: Kontingenční tabulka po sloučení vybraných kategorií hypotézy H1

Tabulka 9: Výsledné hodnoty hypotézy H1

Tabulka 10: Kontingenční tabulka hypotézy H2

Tabulka 11: Kontingenční tabulka s vyznačenou slabou skupinou hypotézy H2

Tabulka 12: Kontingenční tabulka po sloučení vybraných kategorií hypotézy H2

Tabulka 13: Výsledné hodnoty hypotézy H2

Tabulka 14: Kontingenční tabulka hypotézy H3

Tabulka 15: Kontingenční tabulka s vyznačenou slabou skupinou hypotézy H3

Tabulka 16: Kontingenční tabulka po sloučení vybraných kategorií hypotézy H3

Tabulka 17: Výsledné hodnoty hypotézy H3

Tabulka 18: Asociační tabulka pro určení znamének hypotézy H3

Tabulka 19: Výsledná tabulka znaménkového schéma odchylek hypotézy H3

Tabulka 20: Pořadí motivace věkových kategorií vzdělávat se

Seznam grafů

Graf 1: Věkové rozdělení respondentů

Graf 2: Věkové rozdělení respondentů dle pohlaví

Graf 3: Nejvyšší dosažené vzdělání dle věkové kategorie

Graf 4: Aktuální studium u jednotlivých věkových kategorií dospělosti

Graf 5: Vliv (dosaženého) vzdělání na spokojenost a kvalitu života u věkových skupin

Graf 6: Současný postoj k učení a osobnímu rozvoji u věkových kategorií dospělosti

Graf 7: Motivace vzdělávat se u jednotlivých věkových kategorií dospělosti

Graf 8: Upřednostňované dovednosti či vědomosti věkovými skupinami

Graf 9: Upřednostňované formy vzdělávání

Graf 10: Věnovaný čas učení/vzdělávání se ve volném čase věkových skupin

Graf 11: Odpovědi, zda se chtějí věkové skupiny vzdělávat ve svém volném čase častěji než nyní

Graf 12: Hlavní osobní nebo životní záležitosti, se kterými se věkové skupiny momentálně potýkají

Graf 13: Vnímání vlivu aktuální životní situace na zájem o učení a osobní rozvoj věkových skupin

Graf 14: Vliv vnějších faktorů na schopnost věnovat se učení u věkových skupin

Graf 15: Další osobní překážky, které aktuálně brání ve vzdělávání se jednotlivým kategoriím dospělosti

Graf 16: Postoj k učení a osobnímu rozvoji u jednotlivých kategorií dospělosti v minulosti

Graf 17: Jaké předchozí zkušenosti s učením ovlivnily aktuální postoj jednotlivých věkových kategorií

Graf 18: Změna postoje k učení u jednotlivých kategorií dospělosti po založení rodiny